

MEDIACIÓN MUSEÍSTICA

UN COMPENDIO
DE MATERIALES DEL CURSO



MUSEUM MEDIATORS

2012/2014



MAPA
DAS IDEIAS



MEDIACIÓN MUSEÍSTICA

UN COMPENDIO
DE MATERIALES DEL CURSO



Publicado por Mapa das Ideias
Copyright © 2014 Museum Mediators Project Partners

ISBN
978-989-99286-2-6

Editor
Carla Padró

Traducción
Carla Padró

Investigación y resultados
Portugal | Inês Bettencourt da Câmara, Maria João Nunes
Estonia | Eva-Kaia Vabamäe, Reet Ruusmann
Italia | Roberta Agnese, Cristina Da Milano, Maria Francesca Guida, Guilio Stumpo
España | Carla Padró, Paola Villanueva

Sede del curso
Portugal | Fundação Calouste Gulbenkian, Museu Nacional de Arqueologia
Dinamarca | VKC VerdensKulturCentret
Estonia | Adamson-Eric Museum - branch of Estonian Art Museum, A. H. Tammsaare Museum - branch of Tallinn City Museum, Estonian National Museum
Italia | Comune di Roma-Museo dei Fori Imperiali nei Mercati di Traiano
España | University of Barcelona, Fundació Antoni Tàpies

Sede de la conferencia y apoyo
Portugal | Museu do Trajo de São Brás de Alportel

Diseño
André Oliveira
Ilidio Louro
João Vasco Leal



“El presente proyecto ha sido financiado con el apoyo de la Comisión Europea. Esta publicación es responsabilidad exclusiva de su autor. La Comisión no es responsable del uso que pueda hacerse de la información aquí difundida.”



“El equipo de Museum Mediators no asume ninguna responsabilidad respecto a la exactitud, integridad o calidad del contenido de los artículos publicados. La información y opinión contenidas en los artículos recaen exclusivamente sobre sus autoras, y no reflejan necesariamente las de los editores. Por lo tanto, no asumimos ningún tipo de reclamación sobre daños causados por el uso de cualquier información contenida en la presente publicación, ya sea incorrecta o incompleta.”

Contactos

Coordinador del proyecto



Portugal
Mapa das Ideias
Avenida do Brasil, 165-A
2735-676 São Marcos – Sintra
Portugal
www.mapadasideias.pt
(+351) 21 426 26 50

Socios



Dinamarca
CKI – Danish Centre for Arts & Interculture
Nørre Allé 7, 2nd floor
DK-2200 Copenhagen N
<http://www.dcai.dk/>
(+45) 316 72 110



Estonia
Eesti Rahva Muuseum
Veski 32
51014 Tartu
Estonia
<http://www.erm.ee/>
(+372) 735 0400



Italia
Eccom
Via Buonarroti 30
00185 Rome
Italy
www.eccom.it
(+39) 064 201 3043



España
Universitat de Barcelona
Gran Via de les Corts Catalanes, 585
08007 Barcelona
Spain
<http://www.ub.edu/web/ub/ca/>
(+34) 934 021 100



ÍNDICE

1. MEDIACIÓN EN MUSEOS EN EUROPA: SOBRE EL PROYECTO	11
2. ESTRUCTURA DEL CURSO	17
Metodología	19
Planificación de las Lecciones	19
Descripción de las Sesiones	23
Evaluación del Curso	33
3. MEDIACIÓN EN MUSEOS. COLECCIÓN DE LOS MATERIALES DEL CURSO	41
(1) Sobre la Mediación, la Cultura, las Políticas y la Acción en Sociedades Cambiantes y del Conocimiento	43
<i>Artículo Técnico: El valor social de la cultura, Cristina Da Milano</i>	43
<i>Artículo Técnico: Desarrollo de los museos en un mundo cambiante. Nuevas tendencias, oportunidades, responsabilidades y agendas, Elisabetta Falchetti</i>	59
<i>Caso sobre Políticas en Educación en Museos en Dinamarca: Museos como Centros de Aprendizaje para una Ciudadanía Activa, Ida Braendholt</i>	79
(2) Sobre Enseñar y Aprender	89
<i>Artículo Académico: Estilos de aprendizaje y metodologías para trabajar en Museos, Carla Padró, Eneritz López, Magalí Kivatinetz</i>	89
<i>Caso: Artistas en Residencia, ¿Cuál es la diferencia?, Irene Amengual Quevedo</i>	105
<i>Caso: Transformando el aprendizaje para el desarrollo profesional basado en la construcción de Significado, Alice Semedo</i>	117
<i>Artículo Descriptivo. La creación de significado: El papel que juegan los procesos de aprendizaje informal, Valeria Pica</i>	125
(3) Sobre Mediación Museística y Comunicación	141
<i>Artículo técnico: La Comunicación en los Museos, Maria Vlachou</i>	141
<i>Artículo técnico: El desafío de crear 'Terceros Espacios'. Directrices para el Proyecto Piloto MAP, Simona Bodo</i>	153
<i>Artículo técnico: Simona Bodo</i>	161
4. ESTUDIOS DE CASO SOBRE MEDIACIÓN MUSEÍSTICA	171
Estudios de Caso sobre Buenas Prácticas	171
<i>Portugal</i>	171
<i>Italia</i>	175
Estudios de Caso sobre Problemas de la Práctica	183
<i>España</i>	183
Estudios de Caso sobre Métodos	187
<i>Estonia</i>	187
5. INSTITUCIONES PARTICIPANTES	191
6. PROFESIONALES	197





MEDIACION EN MUSEOS EN EUROPA: SOBRE EL PROYECTO

Según el estudio “El Impacto de la Cultura en la Creatividad” de la Comisión Europea en el 2009:

«El impacto y el valor de la economía basada en la cultura creativa es enorme, inspira a la gente a que aprenda.»

A pesar de que la cultura basada en la creatividad juega un lugar central en la sociedad europea en diferentes dimensiones (un creciente compartir de actividad económica; el no disputado impacto social con valor añadido en la cohesión de la identidad turística y territorial; ser un agente inclusivo) el papel de los Mediadores de Museos todavía está poco valorado. Todavía no se ha reconocido que la relación entre los visitantes del Museo y del Patrimonio representa el umbral a la supervivencia institucional.

Los mediadores de museos o educadores

generalmente son profesionales muy cualificados con una relación inestable e intermitente con sus empleados desarrollando diferentes proyectos a la vez. Proviene de campos académicos muy diversificados, aunque la mayoría de mediadores no muestran experiencia en educación y en comunicación, algo indispensable de cara al desarrollo de sus actividades diarias¹.

La realidad motivó la creación de este

¹ Cfr. ricerca preliminare pubblicata sul sito <http://museummediators.eu/>



proyecto. Nuestra primera finalidad era crear unas reglas generales para los Mediadores de Museos/Educadores, que representan las necesidades institucionales y profesionales de los profesionales de la Mediación Museística en los países europeos participantes: Portugal, España, Italia y Estonia. Estos intereses comunes nos ayudaron a comparar los diferentes datos sobre los Servicios Educativos en Museos y el desarrollo ascendente de un sistema profesional certificado, donde los profesionales pudieran desarrollarse a partir de unos estándares de carrera, y también a partir de la creación de redes y de proyectos de movilidad a través de la Unión Europea.

Entre los planes a largo plazo están la creación de un Curso Erasmus Mundus y la propuesta de un curso relacionado con la Mediación en Museos, dirigido a personas sin educación superior o sin empleo y que se impartirá en el Politécnico de Tomar en Portugal.

Con un marco de instrucción común, creado por Mapa das Ideias y probado en Portugal (2009, 2010, 2011) y en Europa (las sesiones en Loures, Oporto, Bruselas y Barcelona) concluimos que los profesionales de museos y patrimonio pueden desarrollar sus habilidades dentro de los campos de la educación, la comunicación y la gestión con una instrucción creada específicamente para escenarios museísticos y patrimoniales. También pueden discutir una diversidad de temas como por ejemplo el diálogo intercultural y la inclusión social.

El proyecto también promueve el empoderamiento de los Mediadores de Museos como un grupo profesional de saber, estimula la movilidad y la creación de una red y un think tank que incluye a los socios, y más adelante a otros países europeos.

Este curso se halla en la base de datos Comenius-Grundtvig como "PT-2011-058-006" y puede consultarse en la página web: www.museummediators.eu.



**Economia, natura
e società**
L'approccio dell'ecosistema produttivo tra uomo, ambiente e società
Economy, nature
and society
The approach of the production ecosystem between man, environment and society
Wirtschaft, Natur
und Gesellschaft
Der Ansatz des Produktionsekosystems zwischen Mensch, Umwelt und Gesellschaft

Un mondo che cambia
L'approccio dell'ecosistema produttivo tra uomo, ambiente e società
Ein Welt, die sich verändert
Der Ansatz des Produktionsekosystems zwischen Mensch, Umwelt und Gesellschaft



2.300.000
1.900.000





LA ESTRUCTURA DEL CURSO

Los cursos piloto para el Proyecto Europeo Museum Mediators se iniciaron en Portugal el 30 de setiembre de 2013. Su objetivo primordial era crear un curso para Mediadores y Educadores de Museos que representaba las necesidades, tanto institucionales como profesionales, de estos profesionales en los países europeos que participan en el programa: Portugal, España, Dinamarca, Estonia e Italia.

El curso fue diseñado teniendo en cuenta distintos recursos:

a) Mapa das Ideias creó un curso para Mediadores de Museos en 2001, de 104 horas en su primera versión, y que enfocaba en la comunicación y en las habilidades para la gestión artística. Este curso se desarrolló durante cuatro ediciones con una buena evaluación. En 2008 se generó una nueva versión con 48 horas y en 2011 una versión Europea con el inglés como el idioma de trabajo. Este curso fue probado con un grupo de participantes de distintos lugares –Holanda, Italia, Turquía, Estonia y Portugal. Este curso es el objeto de la transferencia de conocimiento;

b) Cuando el proyecto empezó, nuestro primer objetivo era entender si la estructura del curso original cumplía los objetivos de un lugar común de instrucción para educadores y mediadores de museos europeos. Tuvimos en cuenta distintos factores: estructura y políticas administrativas, cuestiones organizativas en museos; colecciones y una gran gama de temas, diferentes experiencias académicas y profesionales, diferentes necesidades de inversores, desarrollo comunitario y, por supuesto, cada una de las jerarquías en museos y la relación con estructuras de poder regionales y nacionales;

c) De este modo, era importante desarrollar un marco de investigación en el país de cada socio. Focalizamos en las dimensiones de la investigación en la acción, favoreciendo una aproximación pragmática que conectaba métodos de investigación cualitativos con métodos cuantitativos. Por consiguiente, cada socio tuvo la responsabilidad de: aplicar un cuestionario on-line a mediadores y educadores de museos (conocimientos, experiencia profesional, aspiraciones profesionales y necesidades formativas); para generar entrevistas en profundidad con educadores

y mediadores de museos; profesionales reconocidos en el campo; presidentes de estructuras gubernamentales y asociaciones profesionales. Cada socio seleccionó de cuatro a seis ensayos académicos sobre educación en museos y mediación, que se incluyen en este Manual, y crearon estudios de caso sobre buenas prácticas en educación en museos. Por consiguiente, a través de esta herramienta, cada una de nosotras podrá no solamente leer, pero también ver y oír sobre otras experiencias en los países involucrados en este proyecto.

Por tanto, nuestra finalidad, como equipo del proyecto, no era simplemente la de transferir el curso portugués, sino también retar sus pre-concepciones, analizar sus puntos fuertes y sus puntos débiles y, a través de este proceso, crear un marco de formación fuerte y valioso que, en un futuro, valorará el trabajo y la aspiración profesional de los educadores y mediadores de museos.



2.1 LA METODOLOGÍA DEL CURSO

Este curso consistió en un plan docente de 40 horas y 8 horas, al final de las sesiones, que exploraban experiencias y visitas en museos (aprendizaje in-situ e interactivo). Durante la experiencia del curso propusimos a los participantes llevar a cabo una serie de actividades tales como lecturas, tareas creativas y analíticas que se vinculaban con sus propios marcos y trabajo profesional y que interactuaban con el grupo fuera de los entornos formales de la clase.

El curso se llevó a cabo en cada uno de los países de cada socio donde se intentó recrear condiciones parecidas –sesiones, contenidos, paneles de los conferenciantes, planes docentes y metodologías- mientras se probaban distintos formatos de calendario (por ejemplo en Portugal y para la mayoría de los socios el curso tuvo un calendario semanal, pero en España, por ejemplo, consistió de cuatro sesiones de dos días por mes, con el objetivo de vencer barreras geográficas).

Cada curso tuvo un máximo de 25 participantes, con criterios específicos de selección: profesionales jóvenes y a mitad de la carrera, con educación superior, provenientes de distintos contextos institucionales y experiencias de trabajo –desde consultores a coordinadores de museos; representación geográfica; distintas formaciones académicas y colecciones –arte, ciencia, historia, tecnología, etnografía y arqueología- y de distintas escalas organizativas – local, regional o nacional.

Al final del proyecto, cerca de 125 profesionales de museos participaron en estos cursos de formación, compartiendo un campo común y esperamos que sean también el inicio fundacional de futuras colaboraciones.

2.2 EL PLAN DOCENTE

Cuando creamos la estructura del curso y desarrollamos el plan docente, tuvimos en cuenta cuestiones de metodología y resultados de aprendizaje. No queríamos crear zonas de confort a partir de guías específicas o de listas sobre ‘cómo hacer las cosas’. Aprender en un contexto no-formal es un proceso complejo, y en el contexto de los museos, donde el conocimiento se relaciona con la experiencia y la creatividad, es todo un desafío.

Definimos cinco temas, que creímos interesantes de nuestra experiencia previa y de los resultados de la investigación que llevamos a cabo, relevantes para la experiencia de los mediadores de museos.

Pretendíamos generar una especie de esqueleto que enmarcaba el trabajo y señalaba distintas direcciones y desafíos. Utilizando una metáfora orgánica, la finalidad era que cada mediador de museos creara su propio animal, según el perfil, peticiones y resultados esperados.

Una parte muy importante del proyecto tiene que ver con la calidad de las profesoras. Buscamos gente de distintos campos, a veces con visiones antagonistas. Tuvimos mucha suerte en comprometer a un equipo de profesionales brillantes.





LAS SESIONES

TEMA: CONSEGUIR QUE LOS ASUNTOS DE LOS MUSEOS IMPORTENE

SESIÓN: EL VALOR SOCIAL DE LA CULTURA

por Cristina da Milano

Durante esta sesión, la relevancia social de los Museos será discutida, enfocando sobre qué significa inclusión social y cuál es el potencial de las instituciones culturales. Cristina Da Milano discutirá conceptos de inclusión y valor, usando referencias clave así como estudios de casos.

El significado de las actividades culturales –y específicamente de programas de museos- dirigido hacia a la inclusión social y, de algún modo, hacia la ampliación de públicos, obviamente va más allá de su valor intrínseco.

Estamos en un dominio de impacto social de la cultura y de su valor instrumental (a pesar de que el impacto social también se conecta con un impacto institucional, considerando que un museo según el ICOM es “una institución permanente y no lucrativa al servicio de la sociedad y de su desarrollo, abierta al público, que adquiere, conserva, investiga, comunica

y expone el patrimonio tangible e intangible de la humanidad, y de su entorno y por un propósito educativo, de estudio y de disfrute”).

A pesar de que la cultura material ciertamente aporta un punto de arranque para el proceso de aprendizaje en los museos, es la creación de relaciones sociales y de significados compartidos quienes lo definen. Por tanto, es de vital importancia que el personal del museo se dirija fuera de los muros de los museos para experimentar la sociedad tal y cómo es.

SESIÓN: EL DESARROLLO DE LOS MUSEOS EN UN MUNDO VELOZ Y CAMBIANTE. NUEVAS TENDENCIAS, OPORTUNIDADES, RESPONSABILIDADES Y AGENDAS

por Elisabetta Falchetti

Los museos siempre se han desarrollado y hoy se desarrollan anticipando o siguiendo transformaciones socioculturales. Los cambios en los museos suponen gestión, objetivos, lenguajes, estilos de comunicación y herramientas, tendencias y actividades culturales, relaciones con los públicos y los territorios. Elisabetta Falchetti nos aportará su visión sobre nuevas agendas y las grandes peticiones que desafían a los Museos y que pueden redefinir su papel en el futuro.

¿Qué museos y qué cambios son importantes en estos tiempos? En la actualidad nuestro mundo preocupado por distintas crisis (individuales, sociales, ecológicas) requieren respuestas inmediatas. Como mediadoras de museos, nuestro compromiso es monitorizar las sociedades y construir modelos de educación y comunicación museística capaces de salvar las tradiciones pasadas, de contestar requisitos sociales actuales y promover un futuro mejor.

¿Están los museos listos para afrontar estos desafíos y tratar con la emergencia? ¿Las sociedades cambian a los museos; los museos cambian a las sociedades? ¿Qué tipo de museos deseamos... para qué tipo de sociedades? ¿Pueden los museos sugerir y promover mejores sociedades?

TEMA: APRENDER EN LOS MUSEOS

SESIÓN:

¿QUÉ VOZ ES OÍDA CUANDO SE PLANIFICAN ACTIVIDADES MUSEÍSTICAS?

por Carla Padró e Irene Amengual

En esta sección Carla e Irene mostrarán diferentes teorías de aprendizaje y enseñanza que se usan ampliamente en la mediación museística, con la finalidad de analizar y discutir algunos estudios de caso y como base para mostrar estas teorías y sus efectos en los visitantes, en los museos y en las educadoras.

Carla Padró e Irene Amengual delinearon una sesión muy dinámica y activa donde los distintos temas fueron abordados: el rol relacional del mediador y del visitante; las nociones epistemológicas detrás de la teoría; los mundos según distintas formas de saber y las nociones de los educadores y de los visitantes; las ideas centrales o conceptos usados; la practicidad o qué tipo de programas, materiales y recursos pueden ser producidos; la metodología utilizada y su conexión con la investigación; los efectos de estos programas

y estos recursos, qué es lo que se deja fuera; los aspectos críticos de la teoría desde otras perspectivas.

Algunos estudios de casos se abordaron como base para mostrar diferentes teorías de aprendizaje y sus efectos en los visitantes, el museo y las educadoras. Se usó un método conversacional para generar conexiones con la praxis de cada mediador de museos.



TEMA: MEDIACION

SESIÓN: DIÁLOGO INTERCULTURAL EN MUSEOS

por Simona Bodo

Esta sesión explorará las aproximaciones que preexiste en el patrimonio y en la mediación de los museos en contextos multiculturales, junto con corrientes de la práctica experimentales que se cuestionan la misma noción de 'patrimonio', 'diálogo intercultural' y 'participación'.

A partir de su larga experiencia como investigadora en estos temas, así como en su involucración en perspectivas vanguardistas sobre proyectos de mediación del patrimonio y desde una perspectiva intercultural, Simona Bodo guiará a los participantes mediante el análisis de estudios de caso en museos italianos y reflexionando sobre sus puntos fuertes y puntos débiles, e iniciando nuevas formas de trabajo intercultural en los museos.

Empezando la discusión desde una visión potencial, así como desde los malentendidos que encontramos cuando pensamos los museos como lugares de diálogo interactivo, Simona desafiará las preconcepciones y los conceptos clave que estas prácticas informan sobre las políticas y los proyectos sobre la interculturalidad y se centrará en una nueva perspectiva en la relación entre museos, comunidades e inversores.

SESIÓN: PROYECTOS Y HERRAMIENTAS DE MEDIACIÓN

por Inês Câmara

Esta sesión se dedicará a la Experiencia en el Museo como un todo. Los conceptos y las dimensiones de Educación, Comunicación y Experiencia serán discutidos, para llegar a una definición de la Mediación Museística como un campo profesional.

¿Cuáles son los elementos que conducen a una experiencia en el Museo? ¿Y por qué es única cuando la comparamos con otras instituciones y espacios recreativos? Con esta pregunta Inês Câmara desenreda el concepto de mediación museística, discutiendo diferentes dimensiones y hablando sobre el rol potencial de cada uno.

¿Cuándo empieza la experiencia en el Museo y qué medios se pueden utilizar a partir de la planificación estratégica- mientras utilizamos nuestro potencia como Museo o personas individuales- buscamos resultados específicos de aprendizaje a una audiencia que es el objeto de nuestro diálogo? Después de esta discusión, analizaremos cómo podemos desarrollar una estrategia o un plan, conversando sobre actividades y proyectos a largo término y la importancia de experimentar, evaluar y documentar.

TEMA: EL MARKETING Y LA COMUNICACIÓN EN EL MUSEO

**SESIÓN: MUSEOS QUE APRENDEN Y CIUDADANÍA CRÍTICA.
EL ROL EDUCATIVO DE LOS MUSEOS EN LA SOCIEDAD**
por Ida Brændholt

La conferencia se basa en experiencias, teoría y práctica de Dinamarca y con la finalidad de desarrollar el rol educativo de los museos en la sociedad. La conferencia presentará iniciativas nacionales e informes, así como estudios de caso sobre cómo los museos pueden contribuir al desarrollo de competencias para una ciudadanía activa que se desarrollan a partir de grupos de trabajo. El foco principal será cómo las encuestas a usuarios pueden ser usadas para desarrollar nuevas prácticas innovadoras en los museos.

¿Cómo pueden los museos iniciar el cambio democrático siendo relevantes para los ciudadanos en la sociedad del Conocimiento del Siglo XXI? Teniendo en cuenta este tema, la Agencia Danesa de Cultura ha desarrollado un marco dinámico para la transformación de los museos, basado en el desarrollo del papel educativo de los museos en la sociedad.

Las competencias culturales desde una perspectiva de Aprendizaje a lo Largo de la Vida es una necesidad básica del siglo XXI en una Sociedad Globalizada y del Conocimiento. Los Museos presentan un gran potencial para el Aprendizaje Informal respetando la diversidad y los múltiples puntos de vista, para aprovecharse de la cultura en una sociedad democrática. Ida Braendholt desafía a los participantes a pensar de forma inteligente a partir de un ejercicio inspirador donde cada uno puede delinear su 'sueño del museo'.



SESIÓN: COMUNICACIÓN EN EL MUSEO
por Maria Vlachou

¿Qué significa un 'museo abierto a todos' o un 'museo para las personas'? ¿Cuáles son las implicaciones reales de estas declaraciones en los museos que quieren cumplir estas expectativas? En esta sesión exploraremos las herramientas de la comunicación y del márketing que pueden ser usadas para establecer estrategias eficientes, bien elaboradas y realistas, adaptadas a las necesidades de cada institución, y que permiten ofrecer un mejor servicio y por tanto cumplir las misiones del museo creando un futuro más sostenible.

Maria Vlachou discute el potencial de pensar 'marqueting' para los Profesionales de los Museo como una forma de reforzar los roles sociales y políticos del museo. Indicando buenas y malas experiencias desde su práctica profesional, Maria compartirá conceptos, herramientas y el valor de planificar en distintos niveles de la gestión del museo, incluyendo el sector educativo.

Evitando pautas estrictas y recetas, el proceso de creación de una marca y la mezcla en comunicación pasa a ser más interesante y accesible, dependiendo más de la planificación que de los medios y de los recursos financieros.

Generar nuestra comunicación en el museo promueve una organización más eficiente que puede conseguir el 'mantra' de que nuestro museo está 'abierto a todos' y es 'para la gente'.

TEMA: HERRAMIENTAS DE INVESTIGACIÓN

SESIÓN GENERANDO SENTIDO: ¿QUÉ ES LO QUE LAS OBRAS DE ARTE NOS DICEN Y CÓMO PODEMOS TRADUCIR SU MENSAJE?
por Valeria Pica

Esta sesión se centra en estudios de caso que muestras distintas herramientas que los museos pueden utilizar para mejorar sus actividades e incrementar la interacción con todo tipo de audiencias. Algunos temas se relacionan con métodos de investigación con todo tipo de públicos. Otros se relacionan con métodos de investigación, con herramientas de evaluación y las mejores prácticas en la mediación museística junto con la educación informal, la experiencia del museo y conocimiento profesionali.

Valeria Pica quiere compartir conocimiento e información promoviendo el intercambio de las ideas entre los participantes y creando una plataforma para un diálogo en profundidad. Una selección de estudios de caso estimula la discusión sobre los estudios de museos y sobre los públicos de los museos, focalizando en herramientas de evaluación y su efectividad

en la experiencia del museo y en nuestra práctica profesional.

Estas herramientas pueden ser esenciales para delinear actividades de mediación específicas y con la finalidad de fijarnos en nuestros visitantes y en nuestras colecciones desde distintas perspectivas.

SESIÓN: LA REFLEXIÓN COMO UNA HERRAMIENTA PARA EL APOYO DEL DESARROLLO DE LA PRÁCTICA

por Alice Semedo

La reflexión como una herramienta para el desarrollo y el apoyo de la práctica ha sido cada vez más reconocida desde diferentes áreas profesionales (i.e. educación, salud, artes) como una forma estratégica para la creación de conocimiento en profundidad y de significado durante todo el proceso de involucración. La práctica reflexiva puede, sin embargo, pasar a ser algo mecánico en su uso, a no ser que se utilicen aproximaciones creativas.

Generalmente, los métodos de investigación creativa son los que emplean la actividad creativa o la experiencia compartida con la finalidad de que los participantes se relacionen con nuevas áreas, ya que no solo tienen la posibilidad de disfrutar del proceso de aprendizaje, sino que también pueden responder de forma más fluida a las cuestiones propuestas por la investigación.

Investigando la tensión entre el uso de evidencias basadas en la práctica y en la reflexión, Alice Semedo explora el uso de aproximaciones subjetivas y de percepciones en lo personal, a partir de aproximaciones visuales y creativas, como formas de reflexión crítica, y de participación en la construcción de un nuevo paradigma más colaborativo en la mediación en el contexto museológico.







EVALUACIÓN DEL CURSO

Antes de seguir con el proyecto, nos gustaría compartir con vosotros algunos de los resultados de la evaluación del curso.

Hicimos un breve análisis de los candidatos porque creíamos que nos daría otra visión de la realidad profesional en los países en que se ha llevado a cabo el proyecto: Portugal, España, Italia, Estonia y Dinamarca.

Figura 1. Nivel académico y país de los candidatos del curso

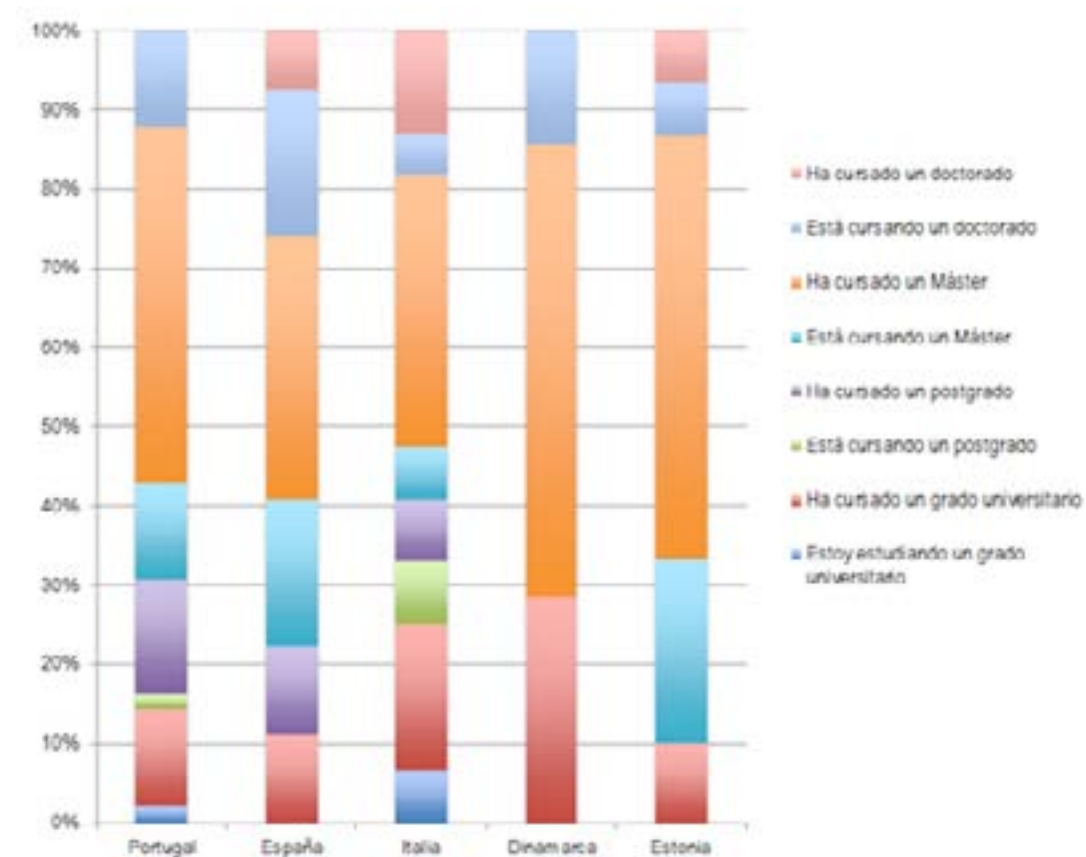


Figura 2. Experiencia profesional y país de los candidatos del curso

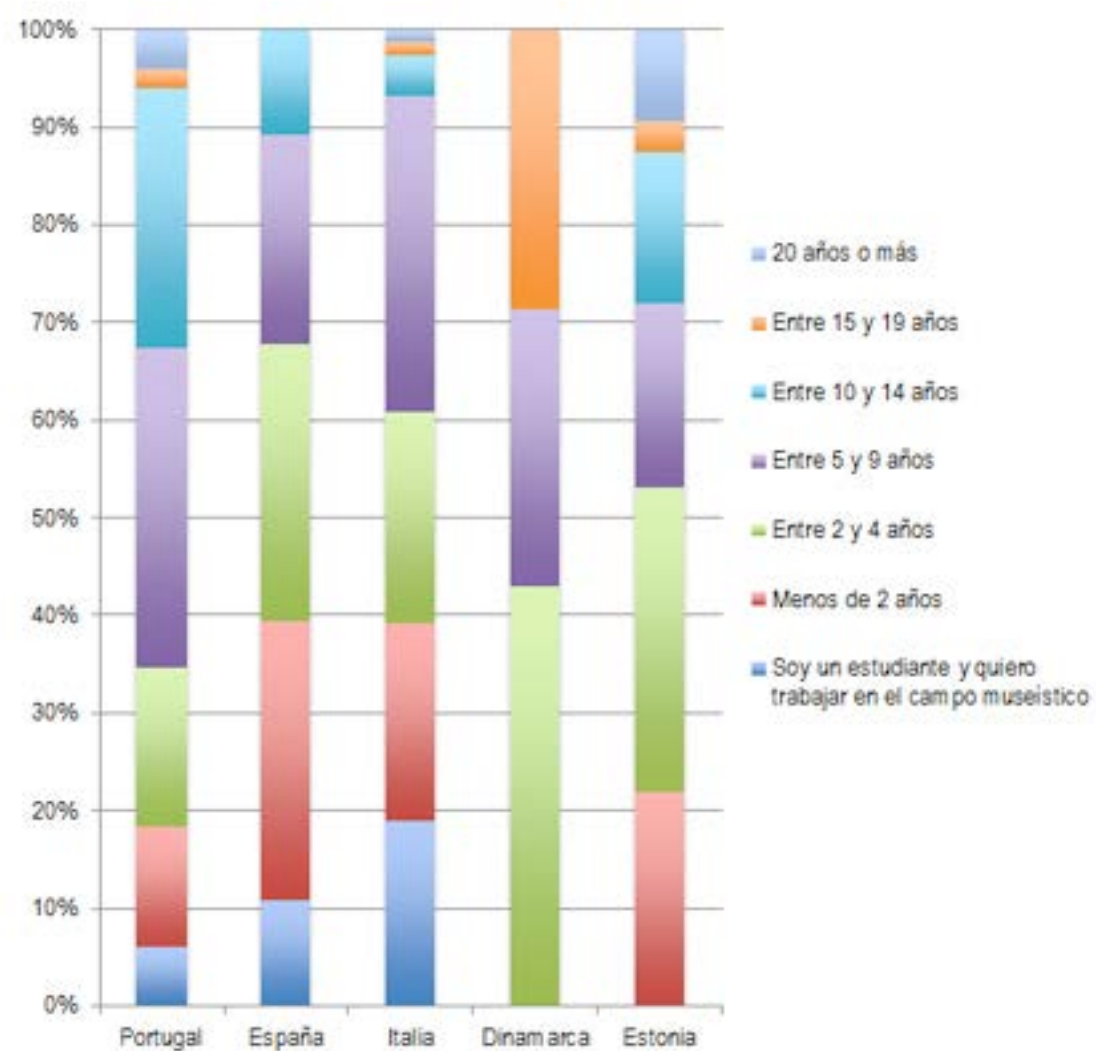
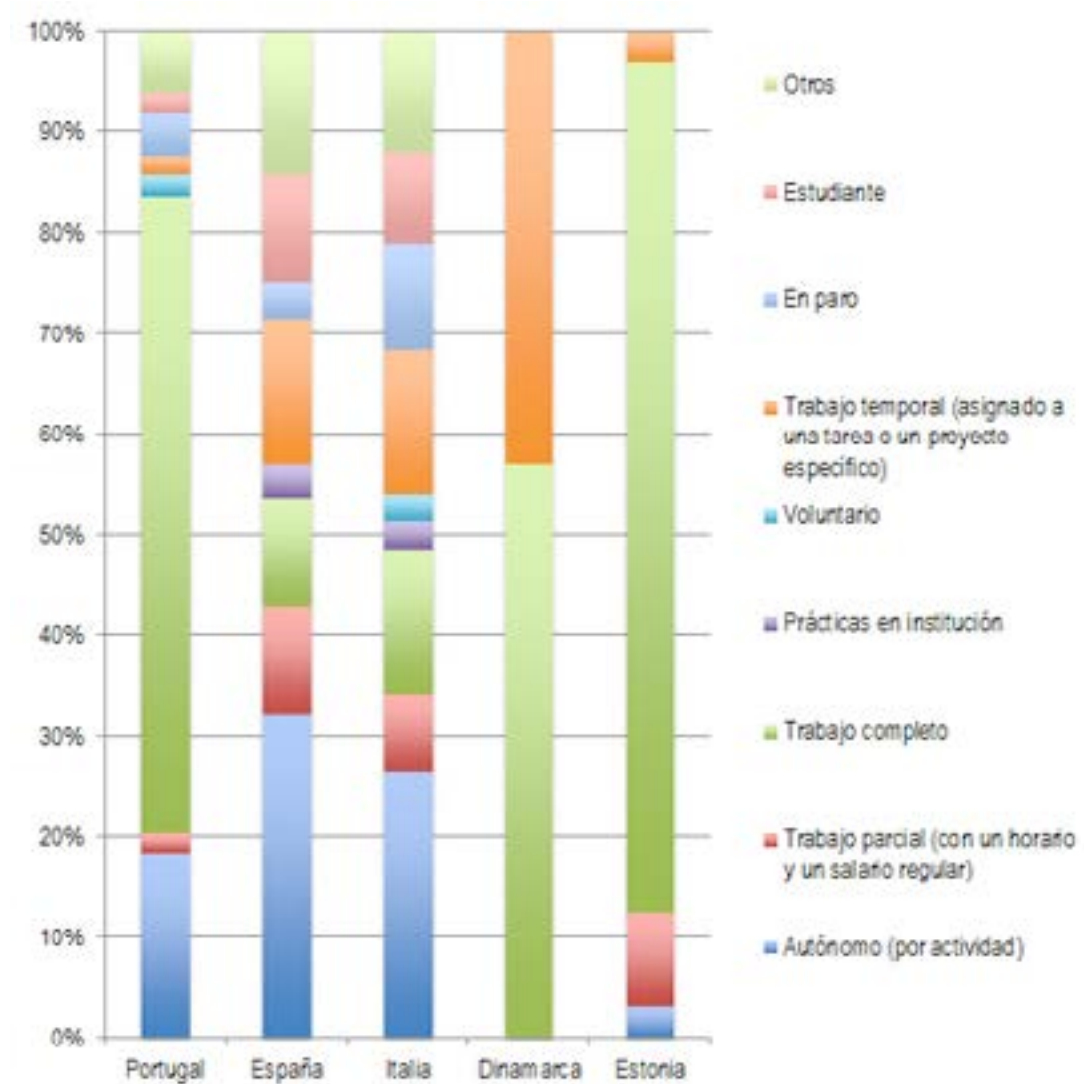
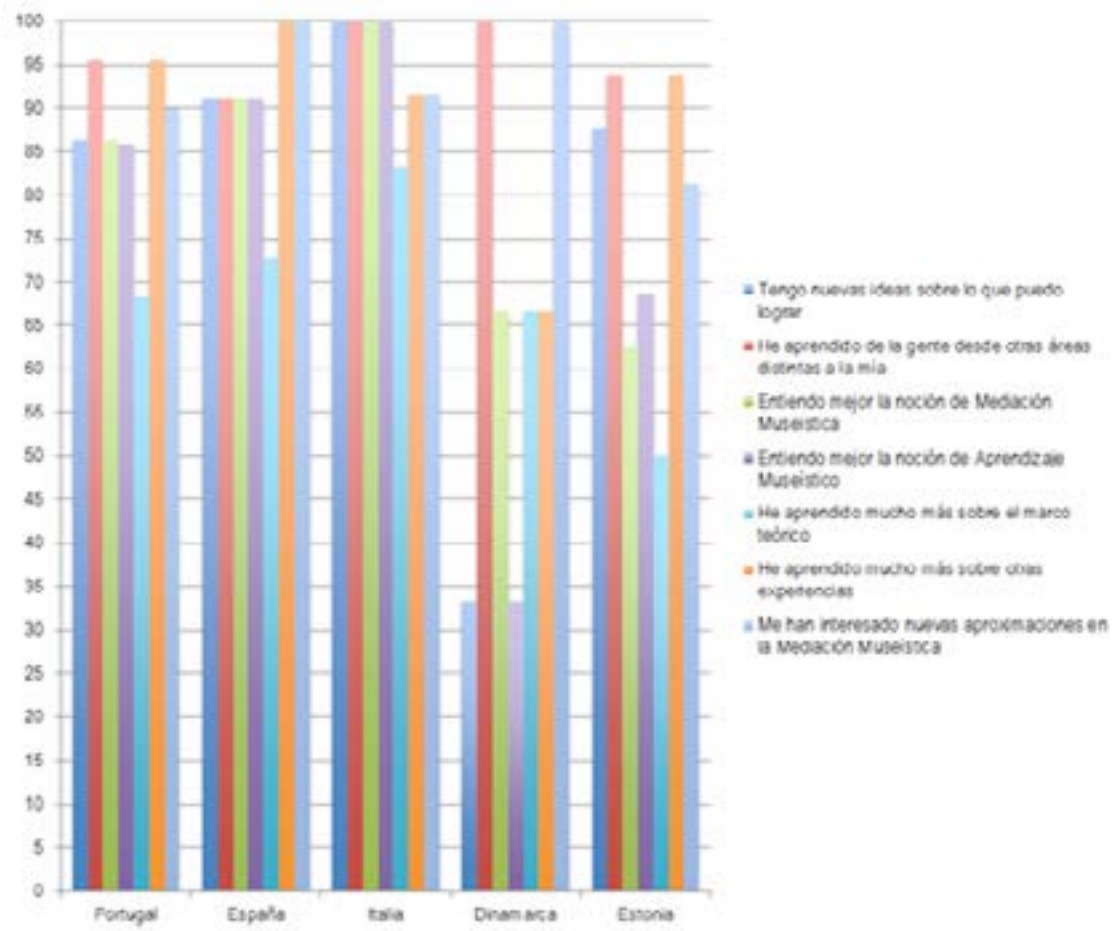


Figura 3- Nivel profesional y país de los candidatos del curso



Como podemos ver, la mayoría de los candidatos tienen un Máster y han trabajado en el campo entre 2 y 9 años. Sin embargo, el status del trabajo cambia de forma bastante dramática entre los distintos países, siendo Portugal, España e Italia países donde la mayoría de profesionales de la mediación museística tienen una vinculación temporal.

Figura 4- ¿Qué resultado has adquirido durante el curso Museum Mediators?



En relación con los resultados del curso, podemos seleccionar dimensiones que van desde el autodesarrollo hasta el desarrollo profesional. Muchos participantes percibieron como un resultado “Tengo nuevas ideas sobre lo que se puede lograr”, así como la posibilidad de intercambiar ideas y redes profesionales, como se puede ver.

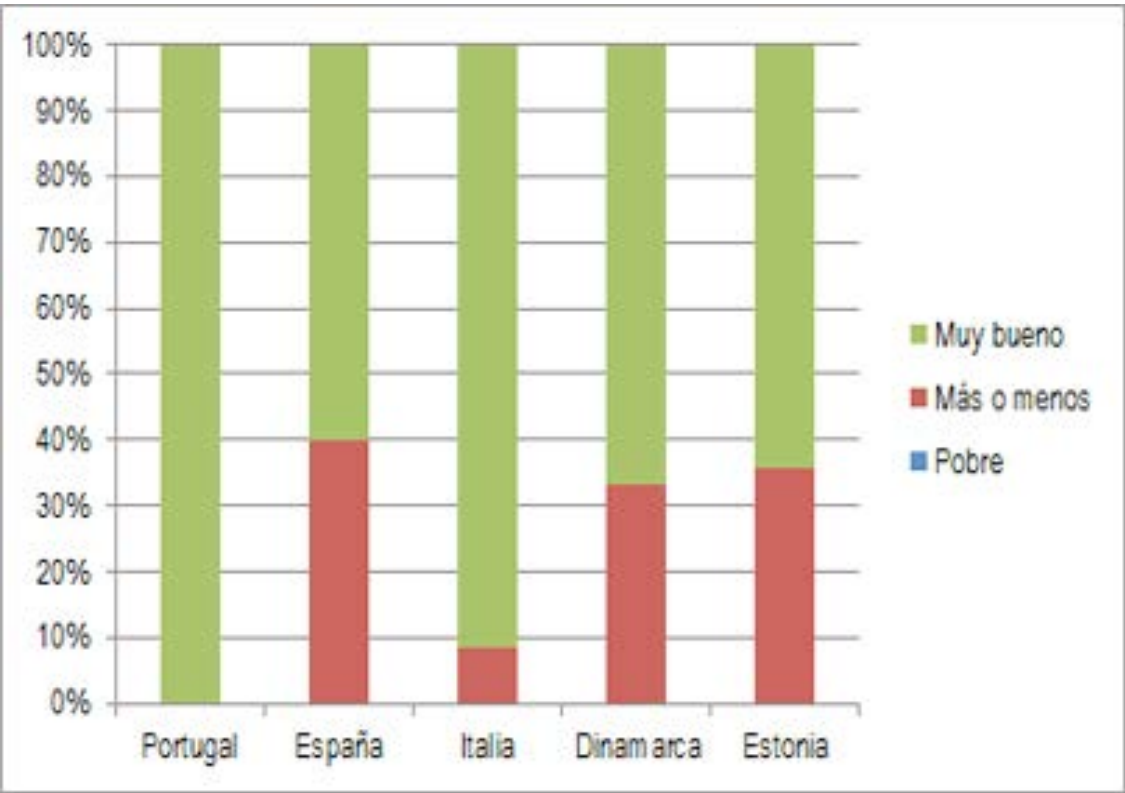
“Excelente el hecho de hacernos pensar en la Mediación Museística desde distintas perspectivas: desde el público, desde el educador, desde el curador, desde el director, desde el partidario, etc. El curso nos enseñó como pescar. El curso fue muy bueno al mostrarnos la ‘amplitud’ de ideas y de ejemplos que se pueden aplicar en el museo y teniendo en cuenta su uso social y el museo como un centro de aprendizaje y para el disfrute.”

Portugal

“Aportó un buen marco teórico, así como actividades bien estructuradas (buen equilibrio entre teoría y actividades prácticas) y me gustó la aproximación dialógica”

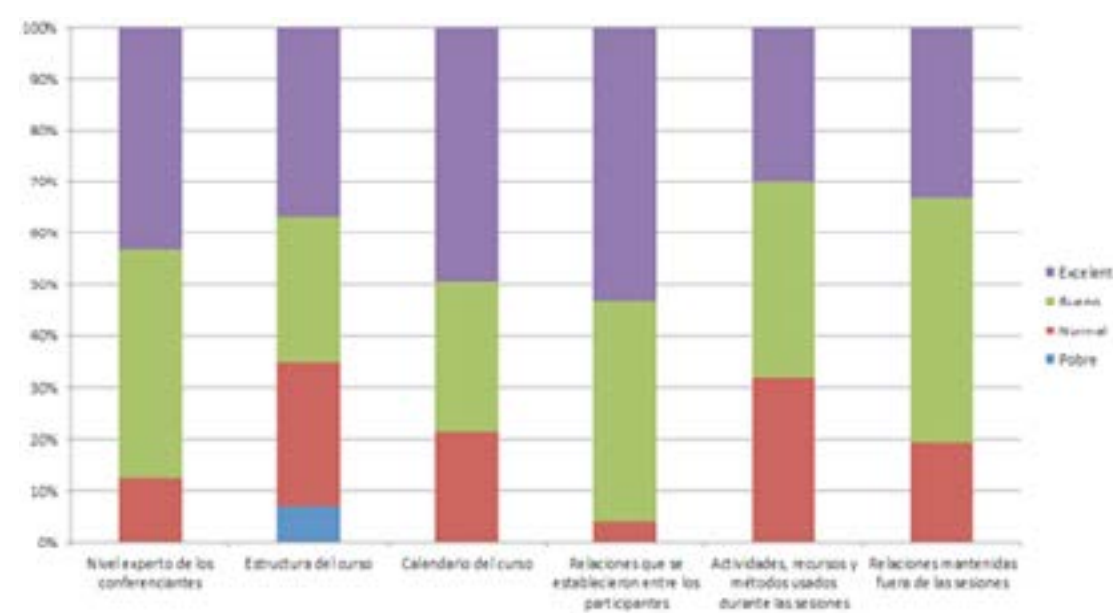
Italia

Figura 5. ¿Cómo puedes comparar este curso de formación con otros con seminarios parecidos?



La evaluación general es muy buena y los participantes han valorado la dimensión europea del curso. Los cursos representaron una oportunidad de aprendizaje con expertos de otros países, así como aportó un foro de discusión entre los colegas de otros museos y del mismo país.

Figura 6. Evaluación del trabajo desarrollado a través del curso.



El próximo desafío es crear una Red Europea para la Mediación Museística que promueve intercambios en los distintos países, involucrando a más profesionales y a más países en el proceso.

“Fue un placer formar parte de esta comunidad internacional de conocimiento de mediadores de museos. Todos los conferenciantes mostraron una pasión inspiradora y única hacia el campo e hicieron grandes esfuerzos para conectarse con los participantes y para comprender los distintos contextos profesionales:”

Dinamarca

“Este curso me ha dado mucho –nuevas ideas, nuevas aproximaciones, experiencias compartidas y amigos, etc. etc. Por tanto, ha sido probablemente una de mis mejores experiencias museísticas. Quiero dar las gracias a todas las personas involucradas en el curso.”

Estonia





3

MEDIACIÓN EN MUSEOS. COLECCIÓN DE LOS MATERIALES DEL CURSO



SOBRE LA MEDICIÓN MUSEÍSTICA, LA CULTURA, LA POLÍTICA Y LA ACCIÓN EN LAS CAMBIANTES SOCIEDADES DEL CONOCIMIENTO

ARTÍCULO TÉCNICO: EL VALOR SOCIAL DE LA CULTURA

Cristina Da Milano

EL VALOR SOCIAL DE LA CULTURA

Tradicionalmente los valores asociados con la cultura son intrínsecos, instrumentales e institucionales: el reconocimiento de estos valores se relaciona con los distintos impactos en el sector de la cultura y cómo estos pueden servir a la sociedad en lo económico, lo social y el medioambiente¹.

El significado de las actividades culturales – específicamente en los programas de los museos- dirigido a favorecer la inclusión social y, de algún modo, a ampliar los públicos, obviamente va más allá de su valor cultural intrínseco: estamos en un dominio instrumental del impacto social de la cultura /a pesar de que el impacto social también conecta con su impacto institucional, considerando que según el ICOM: “El museo es una institución permanente y sin ánimo de lucro al servicio de la sociedad y su desarrollo, abierto al público, que adquiere, conserva, investiga, comunica, expone el patrimonio tangible e intangible de la humanidad y de su entorno con el propósito de educar, estudiar y el disfrute”².

Desde un punto de vista histórico, después de la Segunda Guerra mundial Europa fue auxiliada en el desarrollo y dentro de sus Estados con tres modelos de políticas culturales distintos dirigidos a promover el acceso de la cultura³:

1. El modelo basado en el **desarrollo del acceso**: este modelo está basado en la noción de la democratización de la cultura y su finalidad de extender el acceso a la cultura a toda la población;

2. El modelo basado en el **desarrollo socio-económico**: este modelo está basado en el uso de las actividades culturales y artísticas como una herramienta para promover actividades no artísticas (i.e. programas de participación, procesos de recalificación urbana, etc.);

3. El modelo de la **inclusión cultural**: tiene el objetivo no solamente de ampliar el acceso al consumo cultural sino también a la producción y la distribución cultural. El foco se basa en la oportunidad de todos los individuos para participar en la cultura, no solo como “público”, sino como participantes activos.

El tercer modelo es el que muestra el concepto más amplio de inclusión como una noción compleja, no solo limitada al acceso: esta noción ha sido definida y aceptada desde un punto de vista teórico y también referida a grupos marginales específicos.

A un nivel Europeo, el Tratado de Maastrich del 1993 posibilitó que la Unión Europea, que históricamente viró hacia la economía del comercio, actuase en el campo de la cultura con el fin de salvaguardar, difundir y desarrollar la cultura en Europa. Sin embargo, el modelo UE se limita a promover la cooperación entre los operadores culturales de distintos países europeos complementando sus actividades, con la finalidad de contribuir al florecimiento de las culturas, mientras respeta su diversidad nacional

¹ A. Bollo, Measuring Museum Impacts, The Learning Museum, Report 3, 2013, <http://www.lemproject.eu/WORKING-GROUPS/audience-research-learning-styles-and-visitor-relation-management/3rd-report-measuring-museum-impacts>

² <http://icom.museum/the-vision/museum-definition/>

³ F. Matarasso, “L’État, c’est nous: arte, sussidi e stato nei regimi democratici” in *Economia della Cultura* 4/2004).



y regional, con la vista enfocada hacia el enfoque en un patrimonio cultural compartido. Con este objetivo en mente, la UE ha implementado medidas que apoyan iniciativas culturales como el Programa Cultura y la Iniciativa de la Capitalidad Cultural Europea⁴: el objetivo del primero es estimular el apoyo de la cooperación cultural en Europa, para ubicar en primer plano el patrimonio cultural europeo y así contribuir a su desarrollo a nivel europeo y con la idea de fomentar la emergencia de una ciudadanía europea. El segundo programa puede verse como uno de los mejores ejemplos del desarrollo del modelo socioeconómico antes descrito.

La Comunidad Europea se compromete al aprendizaje a lo largo de la vida como una parte integral de su objetivo para que Europa sea una economía de mercado y del conocimiento competitivo en el mundo. Desde el Consejo de Lisboa en marzo del 2000, el Aprendizaje a lo largo de la vida ha pasado a ser el elemento central de las estrategias europeas no solamente para la competitividad y la empleabilidad, sino para una mayor inclusión social, una ciudadanía más activa y el desempeño de aspiraciones personales.

En el 2004, se publicó la acción integrada del Programa sobre Aprendizaje a lo largo de la vida⁵:

Se denominaba Programa para el Aprendizaje de la vida 2007-2013 e incluía acciones específicas dirigidas, entre otras, a la Educación de adultos (el sub-programa Grundtvig) y a la Formación de voluntarios (el sub-programa Leonardo da Vinci). Desde el 2014 este programa fue substituido por un nuevo programa que cubre el periodo 2014-2020 que se denomina Erasmus para todos⁶.

También recientemente el papel de las Nuevas Tecnologías en los procesos de Aprendizaje a lo Largo de la Vida se ha acentuado por la Comunidad Europea y a través de una iniciativa del 2010, el cual quiere trabajar para favorecer la inclusión, mejores servicios para sus ciudadanos y la calidad de vida y enfatiza el uso de ICT (Tecnología Digital) para el Aprendizaje a lo largo de la vida y la inclusión social, haciendo accesible el rico

patrimonio literario y audiovisual a los ciudadanos para combinar la creatividad individual con la ICT. Los desarrollos tecnológicos hacen que la educación sea posible a partir de una gran gama de artefactos móviles y que tienen los requisitos dirigidos a una generación de aprendices que esperan aprender desde la tecnología, de una forma interactiva y apasionante.

El rol que pueden jugar las instituciones informales de aprendizaje como las bibliotecas y los museos, en entregar las políticas europeas del Aprendizaje a lo largo de la vida es clave en esta agenda y ha pasado a ser una de las cuestiones fundamentales en el intercambio entre la educación, la cultura y la política social para los años venideros.

En la sociedad europea puede ser difícil separar los procesos de aprendizaje de la práctica de la educación. Sin embargo está claro que en una economía del conocimiento, el aprendizaje a lo largo de la vida se lleva a cabo en muchos lugares y en sostenidos periodos de tiempo. Muchas de las transacciones, actividades y experiencias que apoyan este concepto, no se llevan a cabo en los marcos educativos tradicionales.

En este contexto, se necesita reconocer y comprender el pleno estatus del papel del aprendizaje informal. Las teorías de aprendizaje relacionadas con el concepto de “constructivismo” sugieren que el conocimiento adquirido por los aprendices no debería ser abastecido al aprendiz como un producto listo y que la gente aprende mejor cuando cada uno genera el conocimiento específico que necesita, más que cuando se le instruye en lo que deben saber. La atención a estos estilos informales de aprendizaje nos inclina a enfocar, cada vez más, en la naturaleza experiencial del aprendizaje, involucrando el maravillarse, el sorprenderse, los sentimientos, las respuestas personales y de nuestros pares, la diversión y el placer.

El interés por el papel del aprendizaje ICT tiende a realzar el reconocimiento de que mucha gente está inmersa en actividades relacionadas con las ICT en sus casa y con otra gente, apoyando el concepto de

⁴ http://eacea.ec.europa.eu/culture/index_en.php

⁵ <http://eacea.ec.europa.eu/llp/>

⁶ <http://ec.europa.eu/education/erasmus-for-all/>

⁷ <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2005:0229:FIN:EN:PDF>

una extensa “ecología” de la educación donde las instituciones educativas, las casas, el tiempo de ocio, las bibliotecas y los museos también juegan su parte. Un nuevo conjunto de relaciones está emergiendo, entre objetos, aprendices y la tecnología digital, en el que las instituciones culturales se presentan como lugares de exploración, descubrimiento e interpretación. Las experiencias de los visitantes a las bibliotecas y museos aportan, cada vez más, una serie de experiencias digitales desde los juegos de ordenador a la interacción con el móvil o con la “Web.2”, tecnologías como los blogs, wikis y los podcasts.

Aprender ocurre, cada vez más, durante actividades de ocio que ahora están mediadas por las tecnologías digitales como una parte fundamental de la vida social y cultural de las personas, pero que a menudo no son vistas como algo fuera del dominio educativo por las instituciones educativas. Sin embargo, un interés en una posible acreditación del aprendizaje que se obtiene por estos medios enfatiza el crecimiento del E-Learning.

Las actividades organizadas por instituciones culturales son generalmente concebidas desde una perspectiva de educación para adultos, en muchos casos dirigida a grupos específicos que sufren situaciones de desventaja. Dirigirse a los adultos puede ser un desafío porque la falta de intermediarios que facilitan el encuentro (tales como la escuela en el caso de los niños y niñas). Por otro lado, el trabajo con adultos está creciendo en importancia debido a factores demográficos tales como una población que envejece y la importancia de la participación cultural en un envejecimiento activo positivo.

El papel de “trabajadores estratégicos” puede ser de gran importancia. Estos (también denominados intermediarios, guía, voluntarios, defensores, animadores, facilitadores, mediadores) es el de profesionales o voluntarios no empleados por el museo (u otra organización cultural) que actúan como mediadores entre la organización y un público adulto amplio y representativo.

En síntesis, es gente que puede ayudar a abrir puertas entre las audiencias y las organizaciones culturales/museos.

Los “trabajadores estratégicos” actúan a través de los sectores y en apoyo al aprendizaje de los adultos, en general y en particular, de los grupos culturalmente excluidos. Ejercen influencia y responsabilidad que son reconocidos por las audiencias a quienes se dirigen y a las organizaciones culturales que se contactan. Pueden aportar conocimientos, habilidades y recursos que las instituciones culturales y el personal en general no tienen. Comprenden las barreras del acceso –tales como el precio, las diferencias culturales, la experiencia educativa pobre, las dificultades en la alfabetización, las barreras del lenguaje, la presión entre colegas y una baja autoestima- que son experimentadas por muchos adultos. En distintos grados, pueden aportar sus redes, un modo importante de alcanzar accesos y de desarrollar colaboraciones.

Hay muchas demandas de colaboración entre los sectores de aprendizaje formal e informal, frecuentemente relacionadas con un creciente énfasis en el Aprendizaje a lo largo de la vida. Muchas instituciones, tales como las bibliotecas y los museos, han acogido las nuevas tecnologías y nuevas aproximaciones al aprendizaje mientras el sector formal se enfoca a entregar un currículum pasado de moda. Una comprensión más concreta del papel y de los resultados del aprendizaje informal a través de las instituciones culturales es un requisito importante para el desarrollo futuro de los museos, las bibliotecas y otras agencias sectoriales para implementar su aproximación tecnológica y así, evaluar sus resultados.

Los museos en particular y en toda Europa han ido revisando su papel, añadiendo una nueva faceta en su misión en términos de su relación con la sociedad y la comunidad local, lugares para la reconciliación, agentes de integración social, anexionando a más gente en el ciclo del aprendizaje.

LA CULTURA Y LA EXCLUSIÓN SOCIAL

Si queremos entender el significado exacto de las palabras “inclusión social” es necesario definir quiénes están excluidos y de qué.

La expresión “inclusión social” fue usada por primera vez en Francia durante los años 60 para indicar la parte más desfavorecida de la sociedad. En 1974 fue usada por René Lenoir, un miembro del gobierno de Chirac, para describir a grupos de individuos que no estaban cubiertos por la Seguridad Social del Estado: eran “personas con desventajas físicas y psíquicas, personas suicidas, personas mayores inválidas, niños abusados, drogadictos, delincuentes, padres solteros, hogares problemáticos, personas asociales marginales”⁸. De estos grupos, a quiénes todavía podemos considerar como los representantes de la categoría de excluidos, deberíamos añadir a los inmigrantes, considerando los enormes problemas relacionados con la inmigración y con la integración que la mayoría de los países europeos afronta en la actualidad.

En las últimas dos décadas, dentro del contexto del debate político sobre la pobreza en Europa, la exclusión social ha pasado a ser sinónimo de pobreza. Incluso en el mundo académico, existe un debate que tiene que ver con la definición de la exclusión social y con su relación con el concepto de pobreza. Muchas definiciones de pobreza insisten en la identificación de un salario por debajo del nivel de vida como su característica principal. Por otra parte, la exclusión social focaliza en la falta o la ruptura de relaciones entre los individuos y sus familias, amigos, la comunidad o el estado. La exclusión social representa un término más amplio comparando la pobreza y define a la gente quién, sea viviendo bajo la pobreza o no, no participa de los distintos sistemas de la sociedad. Otros académicos consideran que no es fácil diferenciar estos dos conceptos, porque a menudo las causas de la exclusión social se generan con una falta de recursos materiales: esto significa que el análisis de las cuestiones vinculadas con las relaciones no pueden separarse de los aspectos distributivos.

Estas diferencias en la comprensión de la exclusión social se deben también a las distintas tradiciones culturales de los países que están lidiando con el problema, al definirlo primero, y luego combatiéndolo. Tres paradigmas – solidaridad, especialización y monopolio- han sido identificados como elementos peculiares basados en distintas concepciones filosóficas e históricas de la ciudadanía, los cuales pueden ayudar a la comprensión de algunas actitudes actuales nacionales sobre la exclusión social en Europas⁹. La exclusión es considerada una ruptura del lazo social entre el individuo y la sociedad: por ende, y de acuerdo sobre lo que comúnmente podemos definir desde la Revolución Francesa y a través de filósofos como Rousseau, genera una falta de solidaridad social. Pero la exclusión también puede verse como la consecuencia de la especialización, del proceso que lleva a los individuos a diferenciarse unos de otros como consecuencia de la especialización, del proceso que lleva a los individuos a diferenciarse unos de otros dando paso a la diferenciación social: la exclusión es el resultado, de acuerdo con el liberalismo anglo-americano, de una separación inadecuada de las esferas sociales en las que viven los individuos. Finalmente, y siguiendo el pensamiento de Max Weber, la exclusión puede ser vista como una consecuencia de la formación de monopolios en la sociedad.

Obviamente, estos tres paradigmas son ideales, y se considera que, a nivel nacional, algunos aspectos son más importantes que otros.

En relación con las personas que son excluidas, existen tres grupos de personas en esta categoría: debido a enfermedad, debido a enfermedad mental que les impide participar en la sociedad y los excluidos por factores sociales/económicos o razones personales. Si los dos primeros grupos son más fáciles de reconocer viviendo en un estado de exclusión y las causas de su exclusión son percibidas inmediatamente, la situación del tercer grupo es bastante diferente. Su exclusión es vista como un proceso lento y

⁸ H. Silver, “Reconceptualizing social disadvantage: three paradigms of social exclusion” in G. Rodgers, C. Gore, J. Figueiredo (a cura di), *Social Exclusion: Rhetoric, Reality, Responses*, International Institute for Labour Studies, 1995, http://www.ilo.org/public/libdoc/ilo/1995/95B09_55_englpt1.pdf

⁹ H. Silver, *op. cit.*

dinámico que progresivamente les lleva a la ruptura de lazo sociales, carencia y aislamiento o la coalición de una serie de individuos que experimentan las mismas condiciones de vida, el bien conocido “paquete” de nuestras zonas urbanas y suburbiales, que pueden ser un elemento peligroso para la degeneración social.

Pero, a pesar de las diferencias conceptuales que respaldan nuestra comprensión sobre la exclusión social, hay una serie de elementos que son comunes en todas las definiciones y comprensiones. En primer lugar, la exclusión social “representa lo opuesto a la integración. En segundo lugar, se refiere tanto a un estado como a un proceso y en tercer lugar el concepto es multidimensional, expandiéndose más allá de las definiciones de pobreza y carencia”¹⁰. La exclusión social puede considerarse como un estado y/o un proceso dinámico que impide a un individuo participar en el sistema de su país.

A las personas excluidas no se les permite participar en la vida social, política y económica de la nación.

El sistema económico se conecta con aspectos relacionados con el salario y el acceso a bienes y a servicios: estar excluido de este sistema

significa que la gente no puede satisfacer sus necesidades básicas tales como la casa, la salud y la educación.

Desde un punto de vista social, la exclusión significa falta de identidad de un rol específico en la sociedad; esto lleva a la pérdida de dignidad y autoestima individual y es potencialmente muy peligroso, pues, puede producir desintegración social.

Dentro de la esfera política, la exclusión representa la privación de los derechos políticos y humanos que se pueden agrupar en tres categorías: derechos civiles (derecho a la justicia, a la libertad de expresión), políticos (participación en el ejercicio del poder político) y derechos socioeconómicos (oportunidades igualitarias, beneficios sociales).

Hace ya algunos años un cuarto sistema, dentro de la exclusión social, fue definido para ser combatido: el cultural¹¹. La integración de la esfera cultural, en el debate sociológico sobre la exclusión social, ha sido el punto de partida para el análisis del papel en el que el lenguaje puede ser importante para luchar y reducir este fenómeno.

¹⁰ R. Sandell, “Museums as Agents of Social Inclusion” in *Museum Management and Curatorship*, vol. 17, issue 4, 1998.

¹² *Ibid.*

EL ACCESO A LA CULTURA

“El acceso a la cultura sigue siendo un tema bastante tópico en toda Europa. Datos disponibles sobre la participación cultural muestran que hay una parte significativa de la población que todavía no participa en las actividades culturales establecidas, con gente en circunstancias de desventaja –en relación con sus salario y su nivel educativo- que participan mucho menos que la gente con perfiles educativos altos o salarios más altos. La participación cultural se reconoce como un derecho humano y un bloque importante para el desarrollo personal, la creatividad y el bienestar. Sin embargo, la provisión cultural ofrecida por las instituciones que reciben financiación pública generalmente beneficia solamente un reducido segmento de la población. Esto podría requerir la identificación de estrategias para mejorar la participación, y garantizar igualdad y eficacia en el uso de recursos”¹².

Hay tres cuestiones fundamentales que representan la forma en que el patrimonio (y particularmente los museos) actúan como agentes para la exclusión social: acceso, representación y participación.

El problema del acceso es crucial, ya que nos relaciona con el acceso físico, geográfico o económico y probablemente el menos visible: el acceso cultural. Las instituciones culturales fueron creadas generalmente como un producto de una élite instruida y por tanto, nunca tuvieron el problema de lidiar con el problema de la democratización de la cultura hasta hace poco.

La cuestión de la representación está de nuevo estrictamente relacionada con su historia: es el producto de visiones “eurocéntricas” del mundo que representan los valores dominantes aprendidos en la sociedad europea de los siglos XVIII y XIX. De forma clara, en muchos casos no se reflejan los valores actuales de un espacio multicultural y mucha gente ve las instituciones culturales como instituciones selectas.

La participación en los procesos de creación de la producción cultural es el tercer elemento que puede generar exclusión dentro de los sistemas culturales de la sociedad y también es, de alguna forma, el tema que ha cambiado más en los últimos años. La producción del arte contemporáneo está, en la actualidad, bastante abierta a distintos bagajes sociales a pesar de que esta apertura generalmente colisiona con la dificultad de tener un producto (una obra, una escultura o una pintura) representada como algo accesible al público. Las barreras dentro de estos tres aspectos, que consideran el uso de los servicios culturales por el público, pueden ser causadas por las instituciones (horas restrictivas, comportamiento inapropiado del personal, políticas de pago, falta de señalización dentro y fuera del edificio, etc.) por factores personales y sociales (falta de competencias básicas en lectura, pobreza), por barreras vinculadas con la percepción y el conocimiento (por ejemplo, la percepción de gente con poca educación que percibe al museo como algo lejano) y por factores del medioambiente tales como una difícil acceso, aislamiento y pocas conexiones con el transporte.

¹³ Il Rapporto OMC 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>) è il risultato del lavoro svolto dal Working Group on better access to and wider participation in culture, composto da 24 esperti in rappresentanza degli Stati membri dell'UE. Il lavoro è iniziato nel 2011 nell'ambito del Council Work Plan for Culture 2011-2014 per l'implementazione dell'Agenda Europea per la Cultura. Il gruppo ha utilizzato la metodologia Open Method of Coordination (OMC) – una forma di co-operazione volontaria tra Stati membri.

¹⁴ European Commission, Cultural Access and Participation, Report, 2013, http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_399_en.pdf. In particolare, si fa riferimento qui ai dati sulla partecipazione dei cittadini residenti e non dei turisti: il tema dell'accesso e della partecipazione alla cultura sono infatti intesi non rispetto alle dinamiche del turismo culturale bensì a quelle che riguardano aspetti quali l'identità culturale acquisita e rafforzata attraverso la cultura e lo sviluppo sociale e culturale in senso ampio delle comunità residenti.

¹⁵ Da un punto di vista storico, dopo la Seconda Guerra mondiale in Europa si sono sviluppati modelli differenti di politiche culturali, incentrati sul concetto dell'accesso alla cultura: il modello di **sviluppo dell'accesso**, basato sulla nozione di democratizzazione della cultura; il modello di **sviluppo socio-economico**, basato sull'utilizzo delle attività artistiche e culturali come strumento di sviluppo sociale ed economico; il modello di **inclusione culturale**, che ha come scopo non solo l'ampliamento dell'accesso ai consumi culturali ma anche alla produzione e alla distribuzione della cultura in senso lato. (Cfr. F. Matarasso, “L'état, c'est nous: arte, sussidi e stato nei regimi democratici” in *Economia della Cultura* 4/2004).

¹⁶ R. Sandell, “Museums as Agents of Social Inclusion” in *Museum Management and Curatorship*, vol. 17, issue 4, 1998.

Si se quiere afrontar la exclusión social, como una aproximación holística, se necesita que: todas las instituciones involucradas en distintos niveles trabajen de forma cooperativa y transversal. Persigan un objetivo común –la lucha contra la exclusión social- cada una desde su punto de vista específico y con sus propias herramientas dentro de un acuerdo de marco de acción. Además, se debería indicar claramente sus finalidades, objetivos y estrategias en las políticas nacionales. Una definición clara de quiénes son los grupos excluidos socialmente y dónde y cómo la exclusión puede ser generada y cómo representar la base de dicha política, para evitar confusiones e incertidumbre.

Con esta política nacional, las instituciones culturales –así como las sociales- deberían desarrollar sus propias normas específicas indicando como afrontar estas cuestiones de representación, acceso y comunicación dentro del sector cultural del patrimonio y los museos en general y aportar instrumentos para poder solucionar este problema. Estas guías podrían considerar la necesidad de la cooperación con otras instituciones y aportar estándares para las prácticas de documentación y evaluación para medir los resultados, para reproducir y mejorar las actividades llevadas a cabo. Finalmente, las instituciones deberían comunicar las iniciativas y resultados al público.

Tanto en la parte de las autoridades públicas como en la de las instituciones, los esfuerzos para crear acceso se originan desde distintas filosofías que son complementarias: por un lado, las autoridades públicas, que están interesadas en subvenciones públicas para ser usadas de forma redistributiva, y que alcanzarán tantos segmentos de la población como sea posible; por otro lado, instituciones culturales que quieren ampliar sus audiencias por cuestiones sostenibles y por cuestiones de transparencia. Además, hay otro tema transversal a tener en cuenta y que está estrictamente relacionado con la noción de la cultura como un

agente para la transformación social y, que abarca el derecho a la formar parte en la vida cultural para generar oportunidades equitativas: la idea de la cultura como facilitadora para la inclusión social; la noción de la participación cultural, como una forma de superar las divisiones sociales y de clases, y la cultura como una competencia clave y una bases para la creatividad.

Los visitantes son en la actualidad reconocidos como agentes que juegan un rol activo en los proyectos culturales en museos y en el patrimonio cultural: involucrando a los visitantes es una prioridad de la Comisión Europea. Podemos observar la fuerte implementación de políticas de desarrollo para generar audiencia y públicos; las instituciones culturales están mejorando la formación y los roles sociales, prestado atención a las políticas de sus audiencias locales. Un contexto económico y sociocultural renovado está redefiniendo las políticas de una audiencia local y global. Al mismo tiempo, las organizaciones culturales experimentan nuevos modelos de gestión y su ambición es llevar a cabo nuevas responsabilidades para destinar sus políticas de visitantes.

Para afrontar el problema del acceso de la cultura, las instituciones culturales podrían usar –de acuerdo con el informe del OMC - estrategias específicas como por ejemplo:

- **Analizar las audiencias:** el análisis debería distinguir diferentes tipos de audiencias, que pueden ser segmentadas como centrales, ocasionales, usuarios potenciales y no-usuarios. Analizando las audiencias es claramente el primer paso para que las instituciones culturales comprendan lo a quienes quieren comunicar y con qué estrategias.

- **Eliminar los obstáculos del acceso:** “La aproximación primera y más clásica para aumentar el acceso consiste en identificar y eliminar los obstáculos que pueden entorpecer la participación. Estos obstáculos pueden ser físicos (especialmente para la gente discapacitada), financieros (tarifas, transporte), geográficos (para gente que vive en zonas rurales), pero también pueden ser más intangibles, como las barreras de la cultura (intereses, elecciones sobre el estilo de vida, barreras lingüísticas), en las actitudes

¹⁷ S. Bodo, C. Da Milano, S. Mascheroni, “Periferie, cultura ed inclusione sociale” in Quaderni dell’Osservatorio, n. 1/2009, Fondazione Cariplo, Milano 2009
http://www.fondazionecariplo.it/portal/upload/ent3/1/Quaderno1_testo_integrale.pdf

¹⁸ Cfr. nota 5.

LOS MUSEOS Y LA INCLUSIÓN SOCIAL

“Los museos son productos de los valores establecidos autenticados y establecidos u oficiales de la sociedad y su imagen de formas diferentes, sea directamente promoviendo y afirmando sus valores dominantes e, indirectamente, subordinando o refutando valores alternativos”¹⁵.

A pesar de que, ciertamente, es la cultura material quien aporta un punto de inicio en el proceso de aprendizaje de los museos, es la creación de una responsabilidad social y de significados compartidos que la define. Por tanto, es vital para el personal de los museos salir fuera de sus muros para experimentar la sociedad tal y como es.

El lapso entre el museo y sus visitantes probablemente era menor en el siglo XIX, en aquel momento, los museos tenían un rol específico en la sociedad (ejecución del poder, identidad nacional, educación de las masas). En la actualidad el papel del museo está siendo contestado. Por un lado, se requiere que sean agentes del cambio social, con responsabilidades dirigidas a la comunidad, así como para el desarrollo científico y con el fin de contribuir a la agenda del Aprendizaje a lo largo de la vida. Hay una creciente concienciación de que el papel educativo de los museos puede ser importante en la memoria cultural de una sociedad basada en el gran poder visual de los objetos y del patrimonio en un sentido amplio.

Por otro lado, mucha gente no usa los museos y los que los visitan no necesariamente aprenden lo que el personal les cuenta: esto ocurre porque los museos son centros de aprendizaje personal y no obligatorio.

Además, en muchos países, el papel educativo de los museos todavía se percibe como algo estrictamente conectado a la educación escolar; su papel como agentes importantes en el Aprendizaje a lo largo de la vida todavía no está claramente definido en todas partes.

(la atmósfera institucional), y en las percepciones (i.e. la precepción cultural que las instituciones son elitistas, que rechazan algunas formas de expresión cultural o que dan poca prioridad a la participación cultural)”;

- **Crear colaboraciones entre distintos agentes clave:** la participación de ciudadanos es crucial, ya que los museos pueden ser también diseñados a través de un modelo de participación, vía la consulta a audiencias potenciales. También fomentando la cooperación entre distintas instituciones y depositarios políticos a nivel nacional y europeo;

- **Compartir modelos de buenas prácticas divulgándolos:** es muy importante conocer lo que ocurre en toda Europa y aprender unos de otros sobre el tema del acceso cultural;

- **Generar una audiencia:** la evidencia muestra que el tema del acceso y la participación parece que sea una petición por parte de la demanda. Los esfuerzos relativos a “desarrollo de la audiencia” están por tanto y sobre todo vinculados a peticiones por parte de la demanda: las instituciones culturales deberían ajustar su oferta para las necesidades de las audiencias, pasando de un modelo de trabajo basado en el suministro a uno basado en la demanda.

- **Formación del personal:** un un trabajo intenso de desarrollo de audiencia requiere apoyo a largo término y proyectos a largo plazo, si queremos un cambio de cultura dentro de una organización. Integrando la perspectiva del acceso en la cultura institucional requiere una gran inversión en formación del personal. Por tanto, el papel del Lifelong Learning Programme de 2007-2013 ha sido crucial, ya que ha aportado a los profesionales, que trabajan en instituciones culturales, la oportunidad de una formación vocacional vinculada a distintas áreas tales como aprendizaje de los adultos en museos, trabajo con grupos discapacitados, el papel de la Nuevas Tecnología en la educación cultural, etc.);

- **Producción de data consistente:** hay una gran necesidad de una evaluación sólida basada en datos cuantitativos y cualitativos. Además, hay una necesidad evidente de evaluación a medio plazo para analizar los complejos procesos, tales como la generación de nuevas audiencias y la definición de estrategias de participación.

¹⁵ R. Sandell, *op. cit.*

Aprender en los museos es muy diferente que en la educación formal. El aprendizaje es informal: puede incluirse a individuos, grupos de familias o grupos de amigos. Dentro de los aprendices en los museos hay una gran diversidad de agendas de aprendizaje y de estilos de aprendizaje, ya que a la gente le gusta aprender de distintos modos (leyendo, interactuando con otras personas, tocando y haciendo). Generalmente la posición de las actividades educativas en los museos son apreciadas porque:

- Se considera que la atmósfera anima al aprendizaje;
- Las exposiciones de los artefactos y obras generalmente se relacionan con la naturaleza de las actividades.

En general, los museos no son conscientes de los objetivos de aprendizaje de sus usuarios: pueden pensar en el aprendizaje como un hobby o como una forma de disfrute. Muchos usuarios pueden no ver su visita al museo como una experiencia de aprendizaje, a pesar de que esté aprendiendo mientras disfruta de la experiencia. A algunos participantes les interesa el hecho de que las visitas no duren mucho y no requieren grandes compromisos. Otras motivaciones pueden ser el interés en el tema y en la oportunidad de la interacción social, así como el desarrollo profesional, razones recreativas y el valor terapéutico de las actividades. El resultado de estas experiencias de aprendizaje es igualmente diverso. Pueden incluir la mejora del conocimiento y la comprensión, el desarrollo de nuevas

habilidades o de la inspiración para aprender todavía más. A menudo, los aprendices usan los museos para reforzar el conocimiento que tienen de antemano.

Aprender en los museos es por tanto una cuestión complicada. No nos sorprende su dificultad en medir el aprendizaje en estos entornos informales, lo que significa un debate continuo. Además, se añaden los resultados del aprendizaje denominados “blandos” (actitudes, valores, emociones y creencias), que generalmente no son ni siquiera vistos como evidencias de aprendizaje, ya que generalmente las evidencias estarán en los “hechos duros” y en las habilidades que pueden demostrarse. Además, no sería apropiado para un museo proponer una serie de resultados de aprendizaje si antes no se sabe el conocimiento previo de los usuarios.

Al contrario que en la educación formal, los museos no tienen por qué hacer juicios sobre lo que han aprendido sus usuarios o cuánto han progresado. Sin embargo, los usuarios en sí serán quienes hagan los juicios pertinentes sobre su propio aprendizaje. Serán capaces de articular lo que han hallado y qué es lo que buscaban. Pueden decir si se han inspirado o si han tenido una experiencia agradable. Coleccionar evidencias de estos resultados de aprendizaje debería por tanto, involucrar a los usuarios preguntándoles sobre cómo se sintieron en sus propios aprendizajes.

²⁰ RCMG-Research Centre for Museums and Galleries, Measuring the Outcomes and Impact of Learning in Museums, archives and libraries, 2003, <http://www2.le.ac.uk/departments/museumstudies/rcmg/projects/lirp-1-2/LIRP%20end%20of%20project%20paper.pdf>





CÓMO MEDIR EL IMPACTO SOCIAL DE LAS ACTIVIDADES CULTURALES

Las actividades culturales tienen un impacto en la sociedad que puede ser analizado desde un punto de vista económico, social y medioambiental: en este capítulo tendremos en cuenta el medioambiental¹⁷.

Hay distintas formas de medir el impacto social de las actividades culturales, utilizando distintos indicadores que pueden aplicarse también a los museos. El primero, basado en el estudio de Matarasso¹⁸, tiene en cuenta los siguientes indicadores:

- Desarrollo personal
- Cohesión social
- Empoderamiento de la comunidad
- Identidad local
- Imaginación y visión
- Salud y bienestar

Otro grupo de indicadores es el conocido como GSO (General Social Outcomes) Resultados Sociales Genéricos¹⁹, el cuál considera tres áreas de impacto:

- Una comunidad más segura y más fuerte
- Mejora de la vida pública
- Salud y bienestar

Otro grupo de indicadores que se puede tener en cuenta es el GLO (Generic Learning Outcomes) Resultados Genéricos de Aprendizaje²⁰ que se basan en:

- Conocimiento y comprensión
- Habilidades, actitudes y valores
- Disfrute, inspiración y creatividad
- Actividad, comportamiento y progresión

Específicamente, algunos indicadores deben ser usados para medir el impacto del aprendizaje en los museos:

- Aumentar el conocimiento y la comprensión
- Aumentar las habilidades
- Cambiar actitudes y valores
- Evidenciar el disfrute, la inspiración y la creatividad
- Evidenciar la actividad, el comportamiento y la progresión
- Interacción y cohesión social
- Autoconfianza
- Mejora en la comprensión de los sujetos
- Habilidades técnicas
- Desarrollo personal
- Empoderamiento comunitario
- Imagen e identidad local
- Salud y bienestar

Este nuevo papel para los museos como agentes para el cambio social y su gran compromiso en la educación –no solo dirigido a niños y niñas, sino a adultos– está emergiendo de forma clara en la mayoría de países europeos y norteamericanos: pero, obviamente, hay países y áreas del mundo en los cuales hay otras cuestiones más urgentes²¹.

¹⁷ A. Bollo, *op. cit.*

¹⁸ F. Matarasso, *Use or Ornament? The Social Impact of Participation in the Arts*, London, Comedia 1997.

¹⁹ <http://www.inspiringlearningforall.gov.uk/toolstemplates/genericsocial/>

²⁰ <http://www.inspiringlearningforall.gov.uk/toolstemplates/genericlearning/>

²¹ Per esempio, in America Latina il settore culturale è diviso tra due anime opposte: da una parte le riforme economiche di stampo neo-liberale hanno fatto sì che il governo lo consideri come una risposta alla crisi economica; dall'altro ci sono i mandati storici delle istituzioni culturali, basato su principi di sostenibilità sociale e culturale. pone to economic crises, on the other side are the historical mandates of heritage organisations, based on principles such as social and cultural sustainability. In questi Paesi il problema principale rimane quello della conservazione del patrimonio, tema che è strettamente connesso ad uno sviluppo sostenibile del turismo.

A pesar de estas diferencias, los principios básicos de la educación en museos han sido manifestados por códigos internacionales para ser aplicados y reconocidos en todo el mundo:

“Los Museos sirven a la sociedad avanzando una comprensión y apreciación de la riqueza común natural y cultural a partir de exposiciones, investigación, erudición, publicaciones y actividades educativas. Estos programas amplían la misión del museo y son receptivos a las preocupaciones, intereses y necesidades de la sociedad”²²;

“El museo debería tomar cada oportunidad para desarrollar su papel como un recurso educativo usado en todos los sectores de la población y de los grupos especializados que el museo quiere servir. Cuando sea apropiado y, en relación con los programas del museo y sus responsabilidades, profesional especializado en formación y habilidades en educación en museos serán requeridos. El museo tiene el gran deber de atraer nuevas y más amplias audiencias dentro de distintos niveles en la comunidad o grupo que quiere servir”²³.

Con el fin de ser más efectivos, estos principios deberían ser apoyados por otras normas y a museos podrían agruparse según dos epígrafes:

Política general

- Mejora de las relaciones del museo y sus comunidades, basadas en el principio del desarrollo sostenible, la equidad, la participación y el respeto mutuo;
- Inclusión en el museo (especialmente en museos de historia, antropología, de la ciudad o regionales) de objetos que representan a todos los actores sociales;
- Estudios sobre las necesidades de la gente;
- Formación del personal;

- Desarrollo de programas que apoyan la misión del museo;
- Uso de información recopilada a través de estudios de visitantes para informar a la organización expositiva y la provisión educativa;
- Consideración de las diferencias físicas entre los visitantes (altura, vista, etc.);
- Consideración de las diferencias intelectuales entre visitantes.

Política educativa

- Coordinación y coherencia en la política cultural;
- Coordinación con otros servicios educativos;
- Adoptar un modelo educativo constructivista;
- Inclusión de actividades donde el aprendizaje se realiza a partir del juego;
- Consideración de requisitos del lenguaje;
- Provisión de localizaciones y de lugares adecuados;
- Servicios ofrecidos no solo en escuelas y en otras instituciones de aprendizaje y también que se dirigen a adultos, familias, organizaciones culturales, distintos tipos de grupos y de individuos;
- Accesibilidad e integridad intelectual de los programas.

Dentro del desarrollo de las políticas educativas, el potencial de la Nuevas Tecnologías debería considerarse:

“Las Nuevas Tecnologías aportan en primer lugar, un gran crecimiento del acceso de la información y la oportunidad para una educación cultural. Entonces, pueden facilitar y mejorar la cultura de consumo. Finalmente, y quizás más importante, las tecnologías digitales y los media social permiten a la gente ser creadores de cultura de forma más fácil.

²⁶ AAM, Code of Ethics for Museums, 2000, <http://www.aam-us.org/resources/ethics-standards-and-best-practices/code-of-ethics>

²⁷ ICOM, Code of Ethics for Museums, 2006 http://icom.museum/fileadmin/user_upload/pdf/Codes/italy.pdf <http://archives.icom.museum/ethics.html#intro>

También permiten una mejor hibridación de géneros y la emergencia de una cultura. Esto, al final, puede tener un impacto revolucionario, borrando los límites entre los productores y los consumidores de cultura”²⁴.

Además, se ha considerado que el uso de las Nuevas Tecnologías en educación cultural puede ser una poderosa herramienta para el aprendizaje intergeneracional, creando un puente entre distintas generaciones.

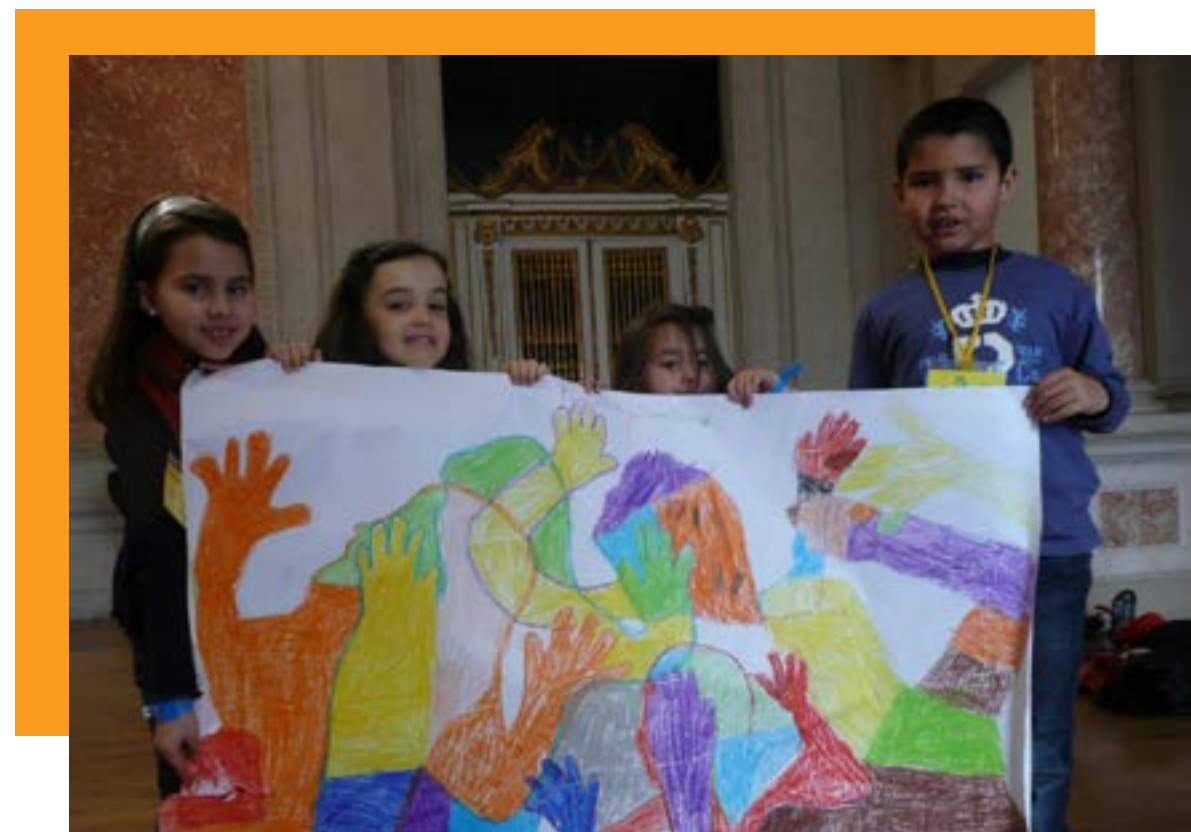
El significado de las actividades culturales –y específicamente de los programas de museos– dirigidos a favorecer la inclusión social y, de algún modo, a ampliar las audiencias, va obviamente más allá de su valor cultural intrínseco: a pesar de que es cierto que una de las finalidades es la comunicación del conocimiento, lo principal es usar la cultura como una herramienta para mejorar la autoestima, la consciencia del yo y el sentido de ser ciudadano, apoyando al mismo tiempo procesos de Aprendizaje a lo largo de la vida junto con un diálogo intercultural.

Estos objetivos no son difíciles de evaluarse, pero se necesita una evaluación a largo y medio plazo. Medir su éxito no es necesario, a no ser que se pueda pensar en cuestiones de sostenibilidad en el futuro, y a partir de sus resultados –a partir de involucrar a persona y a instituciones– a medio y largo plazo. Por tanto, hasta ahora podemos afirmar que se ha hecho un gran esfuerzo en la búsqueda de objetivos y metodologías compartidos por parte de distintas instituciones, que son aliadas en estas actividades y con misiones y estructuras organizativas completamente diferentes.

Esto parece confirmar que la colaboración es una de las claves de proyectos de este tipo, pues tienen connotaciones tanto sociales como culturales. Pero el cambio más importante es el que tiene que ver con la involucración de instituciones culturales y en particular de museos: la única forma de afirmar el nuevo papel de los museos en la sociedad contemporánea es cumplir la declaración de Alma Wittlin: “Los museos no son fines en sí mismos, sino medios al servicio de la humanidad”²⁵.

²⁴ OMC, op. cit.

²⁵ E. Hooper-Greenhill, “Refocusing museum purposes for the 21st century: leadership, learning, research” in Kraeutler, H. (ed.), *Heritage Learning Matters. Museums and universal Heritage*, proceedings of the ICOM/CECA, 07 Conference, Vienna, August 20-24 2007, Schlebruegge Editor 2008, Vienna, pp. 97-106.





DESARROLLO DE LOS MUSEOS EN UN MUNDO CAMBIANTE. NUEVAS TENDENCIAS, OPORTUNIDADES, RESPONSABILIDADES Y AGENDAS

Elisabetta Falchetti

1. INTRODUCCIÓN

1.1 LOS MUSEOS ENTRE LA CONSERVACIÓN Y LA EVOLUCIÓN

Los museos son instituciones culturales que conciernen y apoyan las necesidades culturales de las comunidades a las que pertenecen. Muestran un carácter dinámico que ha permitido que sobrevivieran con éxito hasta nuestros días, equilibrando la conservación y la evolución de su papel, sus funciones y sus misiones. Preservando los productos naturales y humanos –investigación-comunicación (el modelo PCR Conservación-Comunicación-Investigación de la Academia Reinhardt) como funciones históricas de los museos y su misión original. Este modelo legitima la existencia del museo y refuerza su continuidad y su estabilidad, pero, al mismo tiempo, constituyó –y todavía lleva a cabo– su potencial evolutivo. De hecho estas funciones también han sido adaptadas a las tendencias socioculturales de nuestra época, y así, se preserva la vitalidad y modernidad del museo. Los museos son instituciones que se aprecian por su significado en las sociedades modernas; han ganado confianza a partir de sus roles tradicionales y, al mismo tiempo, fascinan y atraen debido a sus innovaciones –las necesidades humanas de tradición/estabilidad y de cambio/evolución. El mismo concepto de patrimonio en los museos crea y consolida el sentido de continuidad de la vida humana desde el pasado hacia el presente y hacia el futuro.

La mayoría de los museos muestran su habilidad para introducir los cambios requeridos por sus sociedades, para armonizar y mejorar sus roles, contenidos y actividades. Los cambios se conectan con los campos y paradigmas filosóficos de la evolución en las disciplinas, en los métodos de educación y comunicación, así como en distintos requisitos sociales,

relaciones entre la cultura y la sociedad y distintas formas de vida de la comunidad. Los cambios incluyen las agendas de los museos y sus misiones, de acuerdo con sus prioridades sociales. El Consejo Internacional de los Museos (ICOM), por ejemplo, hasta el año 2007 indicó en sus estatutos la investigación y el estudio como una característica predominante y característica fundamental de las actividades en los museos (“los museos como una especie de laboratorios abiertos al público”; Desvallés y Mairessem 2010 p. 73). Desde el 2008, la educación y el Aprendizaje a lo largo de la vida han sido consideradas una prioridad por encima de la investigación (Desvallés y Mairessem 2010). Los cambios incluyen la gestión y estudio de las colecciones, el marco de la comunicación, roles profesionales y especialización (desde los comisarios a los nuevos profesionales como los diseñadores, los museólogos, los museógrafos, los encargados del registro, los educadores, los mediadores, etc.).

“Al inicio de los 80’s el mundo del museos experimentó una ola de cambios sin precedentes donde el museo dejaba de ser un lugar discreto y para las élites y pasaban a ser lugares de arquitectura espectacular, montando grandes exposiciones que no solo era ostentosas, sino muy populares y que intentaban formar parte de un cierto estilo de consumismo. La popularidad de los museos no ha fallado desde entonces puesto que se dobló el número de espacio más que una generación y en todas partes... En la siguiente generación el campo de los museos todavía está cambiando. (Desvallés y Mairessem 2010, p.21)³⁰.”

³⁰ “In the early 1980s the museum world experienced a wave of unprecedented changes having long been considered unobtrusive, and elitist, museums were now, as it were, coming out, flouting a taste for spectacular architecture, mounting large exhibitions that were showy and hugely popular and intending to be part of a certain style of consumerism. The popularity of museums has not failed since, and they doubled in number in the space of little more than a generation everywhere ... One generation later the museum field is still changing” (Desvallés and Mairesse, 2010, p. 21)

Algunas categorías de museos han atravesado una gran revolución tanto en su misión como en sus actividades y estrategias, como por ejemplo los museos científicos –que también generaron los modernos Centros de Ciencias-. La revolución fue presagiada y descrita por algunos museólogos como Bernard Shiele y Hemlyn H. Koster (1988). Estos autores ilustraron y explicaron las razones de algunos de los cambios cruciales que ocurrieron en el curso del siglo XX y anticiparon la necesidad de otras transformaciones fundamentales en el siglo XXI.

Los Museos de Historia Natural son un ejemplo de esta gran transformación –pasada y en continuo-. Su rol histórico es coleccionar, conservar, estudiar la bio y la geo diversidad y la difusión del conocimiento natural. En la actualidad la conservación y la investigación se orientan hacia la biología evolutiva, la ecología, la conservación del entorno, etc. después de los cambios epistemológicos y las innovaciones teóricas de la ciencia post-Darwin. La instrucción en la didáctica de las Ciencias Naturales ha cambiado hacia un concepto más amplio de la educación y del Aprendizaje a lo largo de la vida, en relación con un campo cultural del entorno natural; prácticas educativas como actos participativos, activas, constructivista y orientadas hacia las “múltiples inteligencias”. Las exposiciones son temáticas, inspiradas en el entorno; las actividades culturales y las exposiciones son interesantes y en evolución. Los temas y las cuestiones son multidisciplinarios y

multiculturales. La comunicación es dinámica; multimediática y enriquecida con distintos lenguajes. Estos nuevos museos son sin duda “orientados hacia los visitantes”. Los museos científicos, de hecho, muestran gran sensibilidad y receptividad hacia los derechos universales de instrucción, democratización cultural y hacia la participación pública, particularmente hacia la educación ciudadana y la alfabetización científica, en consideración con las orientaciones tecnológicas orientadas hacia el mercado y una gran dependencia de la ciencia en las sociedades occidentales. Los museos, como otras instituciones culturales, las universidades y las agencias de educación/formación han apoyado programas internacionales como el de Conocimiento Público de la Ciencia (PUS) y el de Compromiso Público con la Ciencia y la Tecnología (PEST). Más recientemente han llevado a cabo un Programa de Acceso que proporciona una publicación on-line sobre colecciones, investigación y otras actividades científicas en museos (su misión es divulgar el conocimiento es solo medio completa si la información no es ampliamente y fácilmente disponible de) (Declaración de Berlín, 2003)- Muchos museos científicos (i.e el Museo de Historia Natural de Londres) involucran a las comunidades – gente común, aficionados; escuelas y otras instituciones- en la web, en la digitalización de las colecciones, en la investigación, los informes, o en coleccionar datos en este campo (Ciencia civil y ciencia de la multitud).

³¹ “Our mission of disseminating knowledge is only half complete if the information is not widely and readily available to society” (Berlin Declaration, 2003).

1.2 ROLES TRADICIONALES Y EN DESARROLLO

El mundo de los museos está conectado con el concepto de patrimonio: los museos siguen siendo los depositarios de la conservación del patrimonio y de las conexiones con su patrimonio cultural. Generan conocimiento sobre el patrimonio material e inmaterial que conservan y estudian; promocionan intercambios culturales entre expertos y no expertos (museos para todos y aprendizaje a lo largo de la vida). Los museos son instituciones poderosas que nutren una imagen de la cultura como comunitaria y accesible, satisfaciendo e interesando también en los momentos de ocio. Los museos por tanto, no son solamente mediadores sino divulgadores de la cultura, pero también una fuente de estímulos intelectuales que promueven una actitud positiva hacia la cultura en general. Los museos apoyan las expresiones de la personalidad y las vocaciones porque tienen del poder de estimular distintas habilidades, actitudes y marcos de pensamiento, mediante los cuales los seres humanos creamos relaciones personales y sociales. Refuerzan tendencias e identidades culturales, así como formas de pensamiento. De esta forma, los museos promueven la realización personal de la historia cultural y la evolución de la gente.

Los museos también fomentan modos tradicionales y nuevas formas de procesos y relaciones socioculturales. Las visitas a los museos, de hecho, son generalmente acontecimientos sociales tal y como muchos estudios han revelado: en el contexto de la exposición se estimula la interacción social.

Los museos son entornos ideales para favorecer intercambios democráticos, participativos y conversacionales entre el mundo cultural y la sociedad, con el fin de debatir cuestiones y disputas sobre las comunidades. Hoy, los museos confirman su papel como lugares de mediación y facilitación para el diálogo entre la gente de distintas edades, educación, cultura, necesidad de, intereses y valores. Son lugares de inclusión y de contacto intercultural.

Sus roles, en consecuencia, han vencido la contribución histórica de la conservación patrimonial y la difusión del conocimiento y han ampliado sus campos culturales en tránsito hacia otros dominios como la educación y la sociabilidad, que son fundamentales para enfrentar los problemas y necesidades modernas humanas.

La Comunidad Europea ha reconocido que los museos pueden aportar beneficios sociales substanciales. El Consejo Europeo, en el Marco de la Convención para el Valor del Patrimonio Cultural en la Sociedad (Faro, 27/X/2005) enfatizó que el conocimiento y el uso del patrimonio cultural son parte de los derechos de la participación ciudadana en la vida cultural, tal y como se expone en la Declaración Universal de los Derechos Humanos de las Naciones Unidas (1948)- garantizadas por el Acuerdo Internacional de los Derechos Económicos Sociales y Culturales (1966)- y que considera el patrimonio cultural como un beneficio para la sociedad y la calidad de vida. El patrimonio cultural, como una fuente de lazos sociales, es un determinante en el desarrollo humano, en la apreciación de la promoción de la diversidad cultural así como en el diálogo intercultural. El patrimonio cultural debe jugar un papel en edificar sociedades democráticas y de paz y en procesos de sostenibilidad.

En consecuencia, los museos modernos deberían orientarse hacia y abrirse a las necesidades de las comunidades; deberían ser espacios donde se experimentarían nuevas formas de ciudadanía cultural, promover y apoyar las relaciones sociales y la inclusión sociocultural. Esta nueva y fascinante imagen de los museos como promotores de la cohesión social y del diálogo, como mediadores de distintas personas, culturas e identidades y como un lugar de bienvenida, es una base prometedora para ser considerada en un futuro.

Por último, el famoso psicólogo Bruno Bettelheim consideró que los museos pueden jugar el papel de enriquecimiento del mundo, porque son capaces de activar la curiosidad y la maravilla. Nuestro tiempo necesita maravillas, los museos deberían promoverlo.



MINHO - CAIXA DE BRINQUEDO



1.3 ROLES EN EL FUTURO

Muchas instituciones culturales empezaron a reflexionar sobre el qué y a preguntarse sobre el cómo de los nuevos roles que pueden activarse para poder evolucionar hacia el futuro. La bibliografía publicada en los últimos años es un gran “Manifiesto” o “Declaración” o estudios sobre los temas y las tendencias para el siglo XXI (Learning in the 21st Century Museum, ensayo para la Conferencia LEM, Tampere, Finlandia, Octubre 2011; Trend Watch, 2012: Museums and the Pulse of the Future, AAM 2012; y el muy reciente informe LEM Report No. 7: New trends in museums in the 21st century, August 2013).

¡Ahora la atención es el futuro!

Todavía podemos asombrarnos sobre las posibilidades y preguntar: ¿Hay todavía un futuro para el museo como lo conocemos? No podemos contestar a estar pregunta... pero estamos interesado en el futuro de los museos en general. (Asociación Americana de los Museos, 2008).

La Asociación Americana de Museos fundó el Centro para el Futuro de los Museos (CFM) un think tank de expertos que investigan y diseñan laboratorios para promover la creatividad y para ayudar a los museos a trascender los límites tradicionales para servir de forma innovadora a la sociedad. El CFM se encarga de estudiar y de moldear nuevos museos, organizaciones y actividades capaces de asegurar la supervivencia de los museos y de apostar por nuevos roles sociales.

En el 2008 CFM publicó el plan Museums and Society 2034: Trends and Potential futures. El CFM quiere ayudar a los museos a explorar sus desafíos culturales, políticos y económicos de las sociedades actuales y, presumiblemente, del futuro (tendencias demográficas, cambios geopolíticos y del paisaje económico, cambios en la tecnología y en las comunicaciones y la emergencia de nuevas expectativas culturales) y diseña estrategias de cara a mejorar el mañana. El mismo CFM publicó en 2012 Museums and the Pulse of the Future donde los temas principales de este Documento eran: voluntarios, Internet crowd-sourcing, estrategias alternativas para la iniciativa social y el ataque al sector non-profit (NPO No More), encuentros comunitarios más allá de los muros del museo (El museo en la calle).Nuevas formas de filantropía (Alt Funding), Los desafíos de una población que envejece (Creative Aging), Tecnologías de la realidad aumentada (Mejor que lo real) and “Una nueva era educativa”. La aproximación del CFM consiste en analizar las tendencias actuales para predecir posibles impactos en la sociedad y en los museos (¿Qué significa para la sociedad? ¿Qué significa para los museos?).

El Departamento de Cultura, Media y Deportes Inglés publicó en el 2005 un documento interesante como una estrategia nacional marco a largo plazo y para el futuro denominada “UNDERSTANDING THE FUTURE: Museums and 21st Century Life – A Summary of Responses”, donde estima.

³² “We can still wonder about their prospects and ask: is there still a future for museums as we know them? We cannot claim to answer such a question... but we are interested to the future of museums in general...” (American Association of Museums, 2008).

³³ “The goal of forecasting is not to predict the future but to tell you what you need to know to take meaningful action in the present”.

La finalidad de comprender el Futuro no es solamente para celebrar los logros del sector museístico sino para examinar qué aspectos se necesitan en los museos ingleses para ser abordados como desafíos. Desafíos y oportunidades clave que afrontan los museos ingleses con las ideas y sugerencias que exigen un cambio positivo.

El dcms identifica temas fundamentales de cara al debate de los museos del futuro tales como: Las colecciones y sus Usos, Aprendizaje e Investigación, Carreras, Formación y Liderazgo, Coherencia y Promoción, Redes y Valores de Medición.

2. NUEVOS MUSEOS PARA SOCIEDADES NUEVAS
2.1 ESCENARIOS NUEVOS Y EL “ESTADO DEL MUNDO”

Las acciones en los museos, sus roles, agenda, políticas y prácticas obtienen significado y valor en un contexto/espacio definido, i.e. dentro de modelos socioculturales contemporáneos, problemas y necesidades; las tendencias de los museos y sus acciones no son –y no podrían ser-independiente o neutral en sus filosofías, lenguajes, estrategia y procedimientos del saber. Gregory Bateson en su reconocido ensayo Mind and Nature (1979) escribió que nada tiene significado si se considerar fuera/ externo de su contexto, las palabras y las acciones no tienen sentido. Según esta frase, estamos de acuerdo en que una mirada hacia el futuro debería conectarse con el presente y con los contextos posibles de la próxima década. Con el debate del futuro, los museos deberían incluir una mediación en nuevos –o viejos- objetivos según deseen conseguir, saber qué tipo de cultura quieren construir y en qué tipo de sociedades pueden trabajar; cuáles son los roles del museo todavía válidos y que deberían confirmarse/consolidarse y cuáles serían los nuevos objetivos; qué nuevos servicios podrían destinarse a sus comunidades; qué reinado filosófico y teórico se podrían pensar y activar para introducir los cambios justos de cara al futuro; finalmente

En el Reino Unido el debate está vivo y es estimulante: ver por ejemplo A MANIFESTO FOR MUSEUMS. Building Outstanding Museums for the 21st Century, una compilación del Gobierno y Asociaciones Independientes que analizan el impacto y la contribución a la humanidad de los museos del Reino Unido (centros para la conservación de las colecciones, el aprendizaje, la economía, el turismo, los espacios públicos y sociales, centros de investigación e innovación y agentes para la cambio social y para la promoción del conocimiento intercultural, etc.) y redefine los papeles en el siglo XXI.

De una forma parecida, el IFLL Inquiry into the Future for Lifelong Learning (Innocent, 2009) analiza las contribuciones de los museos, las bibliotecas y los archivos en el siglo XXI y debate cómo edificar un nuevo futuro.

cuáles son las prioridades y las necesidades urgentes en la actualidad y en los próximos años de este siglo.

Muchas instituciones gubernamentales, ONG, independientes o asociadas a museos y a museólogos e investigadores empezaron a debatir sobre estas cuestiones (i.e. los informes antes citados sobre el futuro de los museos en el siglo XXI, el informe LEM n. 7, 2013). La mayoría analiza el contexto enfatizando el incumplimiento financiero internacional como una causa de un posible declive para los museos y sugieren normas de gestión y de organización más sabias para superar la crisis económica; muchos de ellos consideran los problemas del entorno (particularmente el calentamiento global, el crecimiento demográfico, etc.) y sugieran una política apropiada para los museos (i.e. Reducción de los costes/recursos energéticos, sinergias y programas colaborativos entre museos, etc.). Este consejo es ciertamente sabio y apropiado, pero los museos deberían ampliar esta cuestión y considerar también otros aspectos sociales, culturales y del entorno que aparentemente no se tienen en cuenta.

³⁴ “The aim of Understanding the Future was not only to celebrate the achievement by the museum sector but also to look at what aspects of England’s museums needed to be addressed to face the challenges. Key challenges and opportunities facing England’s museums were identified and ideas and suggestions aired for positive change”.

El Informe Anual del World Watch Institute describe un entorno difícil; el horizonte contemporáneo involucrado en la crisis global general, que afecta a todos los sectores de la existencia humana y del entorno; el futuro de la raza humana es incierto y problemático. Otros documentos describen el estatus social, económico y ecológico (i.e. Gente en el planeta, La Royal Society Science Policy Centre; Londres 2012). Todos estos documentos describen sociedades en transición, que cambian rápidamente su composición, su organización, sus hábitos y modos de vida, sus culturas, economías, etc. Del mismo modo, estos documentos revelan los aspectos críticos de nuestras sociedades: crisis ecológicas (calentamiento global, pérdida de la biodiversidad, decrecimiento y sobreexplotación de los recursos naturales, sobrepoblación...). La crisis ecológica cruza la crisis social tanto en los países industrializados como en el “Tercer mundo” o en países emergentes (conflictos, pobreza, analfabetismo, ofensa de los derechos civiles, disparidad de género, enfermedades endémicas, adicción a las drogas, criminalidad, injusticia, etc.). Como considera Edgar Morin en muchos de sus ensayos, la crisis general incluye la ética, los valores y las relaciones humanas tales como la incomprensión, la pérdida de la solidaridad, el individualismo, los conflictos y el antagonismo, la desintegración social. Esta crisis social también conlleva la crisis política que determina la pérdida de la responsabilidad pública y de la participación.

La actual crisis económica se debe a la codicia, a la incoherencia y la irracionalidad de los modelos económicos actuales. Estos fallan en afrontar la superación de la crisis global. Gregory Bateson en su ensayo Pasos para la ecología de la mente (1987) cree que deberíamos darnos cuenta de que nuestros valores son los equivocados. Todas las instituciones mundiales (y también los museos) deberían comprometerse a entender de forma honesta y en profundidad la crisis del entorno social y buscar soluciones apropiadas. La Comunidad Internacional reconoció la existencia de algunas crisis económicas y sociales (Agenda 21, Documento Rio de Janeiro 1992; Documento de Johannesburgo, 2002) y diseñaron las tendencias necesarias y las direcciones para superar la crisis; pero el éxito de los programas “para el futuro” son bastante discutibles y el fracaso es evidente. Muchos investigadores y académicos creen que lo que es verdaderamente necesario, es un cambio de paradigma.

Si introducimos otro punto de vista: al final todas las crisis son primordialmente crisis socioculturales que influyen todas las actividades humanas y sus modos de vida. Deberíamos desafiar esta crisis empezando por la concienciación de nuestro uso irresponsable de los recursos naturales y tecnológicos y nuestros fallos en los modos de pensar en la cultura occidental. Por tanto, nuestra necesidad primordial es un cambio cultural profundo y su replanteamiento. En este programa los museos podrían jugar un gran papel.

2.2 LA CULTURA EN TRANSICIÓN

¿Cómo aparece el contexto cultural contemporáneo? Una gran crisis también abarca los fundamentos filosóficos y científicos. Se evidencia, en particular, una pérdida de confianza en la ciencia, sus recursos y sus productos, así como su poder, para solucionar los principales problemas de las sociedades modernas.

El modelo y contexto paradigmático postmoderno ve la cultura en transición descompuesta por terremotos y revoluciones como las teorías de los “sistemas generales”, “complejidad” y “caos”. La visión epistemológica acepta estos nuevos paradigmas y considera/legitima la incertidumbre, la naturaleza temporal del conocimiento, el indeterminismo, la no-linealidad, las escalas múltiples y la pluralidad de indicadores, etc. (i.e. la contribución fundamental de Gallopin et al., 2001). El pensamiento moderno afronta estas nuevas tendencias culturales, así como la inter-multi-cultura, la relatividad y la globalización cultural. Las nuevas aproximaciones son necesarias, por ejemplo la “ciencia Post-normal” que aporta un acercamiento complejo, científico y sistemático incluyendo los factores ecológicos y sociales en la “ciencia normal”.

Las tendencias educativas también están en tránsito; la educación está estrictamente conectada con los contextos socioculturales; en su ensayo La educación puerta de la cultura Jerome Bruner (1966) escribe que la forma de concebir la educación es una función de la forma de concebir la cultura y se expresa en sus objetivos no expresados. Un concepto moderno de educación reconocido en las culturas occidentales considera mucho más que aspectos didácticos, considera al individuo en su formación y crecimiento; no solamente su conocimiento pero también sus actitudes, valores, visiones éticas, relaciones sociales, comportamientos, etc. Al final, el desarrollo armónico de cada persona en su contexto social. Las metodologías se dirigen a procesos educativos activos y por tanto, no hay transmisión “ejecución cerebro/mente”, sino procesos creativos que ayudan a cada uno a expresar su potencialidad y sus habilidades en su entorno. El (deseado) marco de la mente donde la educación debería promover es la “ecología de la mente” (Bateson, 1987): formas de pensar posibilitando y practicando aproximaciones sistémicas, habilidades de pensamiento ecológico así como la consideración en la “cualidad” de los procesos de la realidad.

La ecología de la mente significa capacidad para observar y para afrontar la incertidumbre y desarrollar una actitud empática hacia el mundo. La flexibilidad en las ideas, la gente, las sociedades, las civilizaciones son recursos fundamentales para promover la flexibilidad y la “pre-adaptación” y desafiar acontecimientos impredecibles y fortuitos.

Algunos dominios culturales que introducen nuevas tendencias y finalidades en sus programas de investigación y de educación, por ejemplo, en el dominio científico son La Conferencia Mundial de la Ciencia que bajo la rúbrica de “La ciencia en el Siglo XXI” (Budapest, 1999) publicó dos documentos esenciales mostrando los resultados de la Conferencia; la Declaración de la Ciencia y el Uso del Conocimiento Científico y Agenda para el Marco de Acción de la Ciencia. Estos documentos reclaman un nuevo papel de la ciencia en la sociedad, un reforzado sistema educativo científico y cooperativo, la necesidad de conectar el conocimiento científico moderno con el conocimiento tradicional, la necesidad de una cultura de investigación interdisciplinaria, la necesidad de apoyar a la ciencia en el desarrollo de los países, la importancia de tener en cuenta la ética de las prácticas científicas y el uso del conocimiento científico para mejorar la habilidad de examinar los problemas desde distintas perspectivas y buscar explicaciones de fenómenos naturales y sociales, que están constantemente sometido a análisis críticos. Finalmente, “Un nuevo compromiso” asignó al conocimiento científico para ayudar a las sociedades afectadas con la crisis: promover el pensamiento crítico, nuevas formas de cultura así como la paz en el desarrollo sociocultural del entorno. La ciencia en la sociedad y para la sociedad. Por otro lado, el documento de la UNESCO “Democracia y paz” (1997) asegura que existe una necesidad/finalidad en educar a los adultos, en nuestro mundo global, en democracia, paz, justicia social y de género, comunicación intercultural y ciudadanía activa.

¿Son los museos todavía adecuados para promover y difundir esta cultura postmoderna? ¿Son capaces de interiorizar el apoyo a cambios culturales tan profundos?



2.3 LOS DESAFÍOS Y LOS PROYECTOS DEL FUTURO

En los últimos veinte años todas las instituciones gubernamentales del mundo (culturales, políticas y económicas) y ONG han estado debatiendo distintas estrategias y acciones para afrontar las presentes crisis y desafíos. El “futuro” idea/concepto fue introducido de forma dramática en la “Cumbre de la Tierra”, después de la alarma de la reducción de los recursos ambientales de la Tierra. La tendencia actual del consumo humano pone en peligro la vida de las futuras generaciones. El futuro también es el tema en los debates de los museos.

El Proyecto consensuado en el mundo y creado para controlar la crisis ambiental es el Desarrollo Sostenible. La Agenda 21 del Documento se editó después de la Conferencia de Río, donde se indican las líneas y prescriben la Acciones para el Desarrollo Sostenible. Este Proyecto conlleva un cambio en las tendencias actuales socioeconómicas, mientras considera las necesidades de las nuevas generaciones (las generaciones actuales están explotando los recursos necesarios de cara al futuro). La Agenda 21 da prioridad al Desarrollo. Las tres primeras Acciones se dirigen a la biodiversidad y a la conservación de los bosques y al control del cambio climático.

La Agenda 21, Capítulo 4/36 aporta guías para el desarrollo de una Educación Sostenible. Este documento confirma la necesidad inmediata de buscar nuevas formas de educación dirigida a orientar a la gente hacia el Desarrollo Sostenible e invita al aumento de la formación, el interés y la participación pública. Este programa educativo también va dirigido a los museos.

En 1999 el Comité de la UNESCO, con el fin de planificar nuevos objetivos y estrategias educativas, encargó a Edgar Morin la creación de las pautas educativas para promocionar formas de pensar sostenibles para afrontar el futuro; estas pautas han sido expresadas en su ensayo fundamental Los siete saberes de la educación del futuro.

Sin embargo, el Desarrollo Sostenible es una perspectiva que está extensamente debatida (y que prácticamente suspende en varios países). Este programa se considera irrealizable desde un punto de vista práctico (el concepto de Desarrollo está en conflicto con los límites de los recursos de la Tierra), y también se considera inadecuado para la educación. De hecho, el Desarrollo Sostenible es un proyecto económico, un acuerdo entre la economía, la política y el medio ambiente (Sauvé, 2000) y basado en una sola cara del “medio ambiente como recurso”. Por tanto, la educación para el Desarrollo Sostenible es deficiente para promover la transformación social y mejorar las relaciones entre individuos, sociedades y el entorno.

Nuevas orientaciones culturales fueron creadas en los últimos años para abordar los conceptos de “sostenible” y “sostenibilidad” hacia otros significados y proyectos. Una nueva interpretación, ahora largamente aceptada, se refiere a un proyecto que tiene como objetivos crear (en el presente y en el futuro) modelos para una vida más equitativa, equilibrada desde un punto de vista social y ambiental. “La Sostenibilidad puede ser vista como la habilidad de un sistema para sostenerse en relación a su entorno interno y externo, teniendo en cuenta que todos los sistemas están hechos de subsistema y forman parte de

meta-sistemas” (Sterling, 2003). La Asociación de Museos del Reino Unido (2008) aportó una definición muy operativa: “La sostenibilidad no es una ‘finalidad’ para ser alcanzada de forma lineal, para ser ‘conseguida’ después de una cierta cantidad de tiempo, sino que es un camino, una nueva tendencia y una serie de valores que se tienen que reforzar continuamente”.

Modos de pensar y proyectos dirigidos a cambiar los estilos de vida y las relaciones entre todos los seres vivos y su entorno son “sostenibles”. La sostenibilidad incluye tres niveles o dimensiones jerárquicas: individual, social y ambiental. La sostenibilidad implica todos los elementos de crisis y no solo los económicos. Los modelos de sostenibilidad sugieren formas de pensar vinculados con la complejidad, una visión sistémica y la interdisciplinariedad, introducen una nueva ética y nuevas responsabilidades (ver por ejemplo a Dresner, 2002; Edwards, 2005; Senge, 2008; Sterling, 2003; Stibbe, 2009). “La revolución sostenible. El retrato de un cambio de paradigma” es un trabajo de Andras Edwards (2005), que expone este cambio de paradigma. Esto es revolucionario porque está “cambiando el mundo”.

La revolución es paradigmática porque la sostenibilidad implica diferentes formas culturales y educativas, diferentes relaciones sociales, económicas y entornos ambientales, que incluye el nivel ambiental macro.

Algunos proyectos económicos (i.e. El Decrecimiento Feliz, La Prosperidad sin Crecimiento y La Economía Azul) describen estrategias sostenibles éticas, sociales y medioambientales de explotación de los recursos del Planeta.

La sostenibilidad es al final un tema cultural [...] Es mejor ver la cultura como una serie de pautas y procesos en evolución que reflejan quiénes somos, qué es lo que pensamos y cómo actuamos como individuos y como grupo. Esto coloca a la cultura en el centro del trabajo sostenible. (Shutter, 2011).

La forma de crear un mundo más sostenible y de paz es la educación. El cambio hacia la sostenibilidad depende del cambio en los modos de pensar, la diferencia entre un futuro caótico y uno sostenible reside en la forma de pensar (Sterling, 2003). La educación sostenible es constructiva, activa y participativa; valora las emociones y las inteligencias múltiples;

³⁵ “Sustainability can be seen as the ability of a system to sustain itself in relation to its internal and external environments, given that all the systems are made up of subsystems and are parts of larger meta-systems” (Sterling, 2003).

³⁶ “Sustainability is not a “goal” to be pursued in a linear way, such that it will be “achieved” after a certain amount of time, but rather it is a path, a new approach and a set of values that have to be constantly reinforced”.



anima las experiencias prácticas y el uso de distintos lenguajes y formas de expresión/comunicación; es ética y ecológica.

Todo el pensamiento... debe ser ecológico, en el sentido de apreciar y utilizar la complejidad orgánica y de adaptar cada cambio a los requisitos no solamente de los hombres, sino de cualquier generación, pero estas pautas orgánicas son cada parte de su hábitat. (Sterling, 2003).

Es necesario un cambio cultural masivo tanto a nivel local como global y dirigido hacia cada dimensión de la estructura organizativa de nuestras sociedades. El Informe de 2010 State of the World anima a trabajar por un cambio cultural, con la finalidad de imaginar perspectivas realísticas para salvar al Planeta (The WorldWatch Institute, 2005) y sugiere cinco conceptos clave para dirigir las prácticas educativas del siglo XXI:

- Imaginar un mejor futuro
- Pensamiento y reflexión crítica
- Participación y toma de decisiones
- Colaboración en red
- Pensamiento sistémico.

Finalmente, la cultura moderna sostenible introduce una ética del mundo natural. Muchas tendencias filosóficas, inspiradas en el transcendentalismo de Aldo Leopold y de la visión romántica de Henry Thoreau, ampliaron su ética a otras especies vivientes de la Tierra (ética bio-céntrica y planetaria) y sugirieron la introducción de esta visión de la sostenibilidad en la educación. El documento de la UNESCO, el WWF y el IUCN “Caring for the Earth” (1991) declaraba que para vivir de forma sostenible, nuestra primer compromiso/obligación es alcanzar la armonía entre toda la gente del mundo y la naturaleza.

Una filosofía medioambiental que promueve la sostenibilidad, la Ecología profunda basada en los valores intrínsecos de los seres vivos y en una hermandad universal.

La sostenibilidad es un proyecto para el cambio social y cultural fundado también en la apreciación, la comprensión, la solidaridad y el respeto por el planeta.

¿Están los museos preparados para promover y difundir una cultura sostenible? ¿Son capaces de interiorizar y apoyar un proyecto revolucionario de estas características?

³⁷ ... sustainability is ultimately a cultural matter [...] It is more helpful to see culture as an evolving set of patterns and processes that reflect who we are, what we think and how we act as individuals and groups. This puts culture at the core of sustainability work, as the foundation for both economy and society” (Sutter, 2011)

³⁸ “All thinking ... now must be ecological, in the sense of appreciating and utilizing organic complexity, and in adapting every kind of change to the requirements not only of man alone, or of any singular generations, but of all his organic partners and every part of his habitat” (Sterling, 2003).

³⁹ Imagining a better future; Critical thinking and reflection; Participation in decision making; Partnership; Systemic thinking.

3.3. LA SOSTENIBILIDAD ORIENTADA HACIA LOS MUSEOS SOSTENIBLES

3.1. NUEVOS MUSEOS PARA NUEVAS CULTURAS Y SOCIEDADES

Los museos están buscando un futuro sostenible (Worts, 2004).

Los nuevos roles y objetivos de los museos contemporáneos deberían ser redefinir sus marcos desde una perspectiva contextual y teniendo en cuenta desafíos presentes y futuros. En cada contexto histórico, los museos han aportado contribuciones fundamentales al conocimiento público y a la cultura. Todavía tienen recursos poderosos que fomentar y sobre todo el necesario cambio cultural hacia la sostenibilidad a partir de sus actividades, temas, comunicación, gestión y relaciones con los públicos y con las comunidades.

La sostenibilidad requiere imaginación “*Los museos permiten a la gente mejorar la imaginación, la creatividad y la imaginación por excelencia... Un museo es un espacio imaginario, ciertamente simbólico pero no necesariamente intangible. Uno puede pensar que esta es una función utópica, porque para cambiar el mundo, uno debe imaginarlo y por tanto distanciarse de lo que es, y es por esto que la utopía es una ficción y no necesariamente una falta o una deficiencia, pero no es nada más que imaginar un mundo diferente.* (Descallés y Mairesse, 2010, p.50)”.

Todos los museos (no importa la disciplina, el tamaño, la localización, la organización) pueden promover el pensamiento libre, crítico y complejo que se requiere en el mundo postmoderno y en la educación sostenible; pueden estimular nuevas ideas, así como la riqueza intelectual, ética y espiritual; pueden apoyar la justicia social y la inclusión, la democracia cultural, la participación pública, la responsabilidad, la conciencia y apreciación por la diversidad: pueden ofrecer espacios cívicos “seguros y neutrales” para el contacto humano, los debates, la reflexión y la planificación en las decisiones y en la participación pública.

Pero los museos tampoco están obligados a renunciar a su papel histórico, sino que deberían replantearse cómo dirigirlos hacia los nuevos roles que les brinda la sostenibilidad.

Algunos museos están teniendo en cuenta la sostenibilidad en el planificación a corto y largo término de sus programas y sus roles. Muchos museos están menos preocupados sobre si tienen mucha afluencia de visitantes, sobre el crecimiento, el tamaño, la cantidad de actividades, el marketing, etc. que sobre el valor social y la calidad ética de sus agendas. Por ejemplo, en el Reino Unido el Código ético de la Asociación de Museos considera que los museos deberían fomentar la calidad de la vida de todos, tanto para el presente como de cara al futuro. Los Museos Australianos publicaron en el 2001 uno de los documentos “pioneros” que apuntaba hacia los principios de sostenibilidad en los museos y sus aplicaciones prácticas “para ayudar a los museos de todos los tamaños a alcanzar buenas prácticas sostenibles... porque los museos tienen algunas reglas claras en este campo”. Estas reglas tienen que ver con la educación sostenible y con la defensa, los operadores, las funciones, las colecciones, la gestión, los edificios, etc.

El debate de la Sostenibilidad también se ha introducido en la investigación museística. Por ejemplo, en el 2008 la Asociación de Museos del Reino Unido hizo una consulta sobre la sostenibilidad y los museos, hizo talleres por todo el Reino Unido y en el 2009 publicó un Informe final. Este documento enfatizaba que había un apoyo general de la Sostenibilidad social, económica y medioambiental en las agendas de los museos, pero que tenían que pensar todavía más en ello. Sin embargo, fuera de la Asociación de Museos del Reino Unido, la mayoría de profesionales de los museos no piensan ni discuten mucho estos temas y no se contemplan como puntos centrales de su trabajo y su planificación. De forma sorprendente, solo pocos museos están pensando de forma explícita sobre la Sostenibilidad.

⁴⁰ “Museums allow people improve further imagination and creativity and inspiration par excellence ... museum is a completely imaginary space, certainly symbolic but not necessarily intangible... one might call the utopian function of museums, because in order to change the world, one must be able to imagine it otherwise, and thus to distance oneself from it, which is why utopia as a fiction is not necessarily a lack or a deficiency, but rather the imagining of different world” (Descallés and Mairesse, 2010, p. 50).

⁴¹ “... to assist museums of all sizes achieve appropriate best-practice in sustainability ... because museums have several clear rules in this field”.

En el 2008 en Italia, la Asociación Nacional de los Museos Científicos (ANMS) y el Museo Zoológico de Roma organizaron el Congreso Anual de la Asociación pensando en temas de Sostenibilidad en las gestión/planificación de las colecciones, en la investigación y la educación (Falchetti; Forti, 2010). Este Congreso describió un estado de la cuestión revelando que muchas de las iniciativas y actuaciones de los museos italianos podrían considerarse basadas o inspiradas en la Sostenibilidad (i.e más atención a problemas territoriales, sensibilidad hacia el potencial de los ciudadanos excluidos, programas educativos activos y constructivistas, introducción de temas de conservación medioambiental, programas interculturales, uso de distintos lenguajes y estrategias expresivas). En el 2011 el mismo Museo organizó un taller sobre “Los museos y los lenguajes Sostenibles”, el cual experimentaba cómo promover la integración entre distintas culturas, disciplinas, lenguajes, prácticas y distintos modelos de expresión/comunicativos (las conclusiones generales han sido publicadas en formato E-book en la página web www.ANMS.it Memoria de la Museología científica).

También cabe tener en cuenta que el ICOM está cambiando en esta dirección, sugiriendo implícita y explícitamente una ampliación de los roles institucionales. La Conferencia Internacional que se celebró en Shanghai (noviembre 2010) tenía un tema muy “sostenible”: “Museos y Armonía Social”. Con esta elección la Comunidad del ICOM demostró su interés en los problemas mundiales y confirió a los museos un rol especial en la sostenibilidad social. Los museos pueden ofrecer colaboraciones inestimables como agentes para el cambio social con la finalidad de construir sociedades más justas y en paz.

No obstante, es un Objetivo-Programa Macro pues la sostenibilidad se incluye y se declara de forma explícita en solo algunos estatutos y misiones de algunos museos. Muchas instituciones ya son “verdes” o están considerándolo, (i.e. orientados hacia una economía energética y tecnológica sostenible, edificios inteligentes, reducción del

agua y otros gastos energéticos). Otros museos reorganizan sus colecciones, sus organizaciones internas y sus recursos humanos (ver por ejemplo las reglas de sostenibilidad de los Museos Australianos; ver también el Informe LEM Núm, 7, 2013, donde hay una lista sobre lo que significa sostenibilidad en el museo). Sin embargo, una “cultura de la sostenibilidad” más compleja y profunda debería ser tenida en cuenta en las actividades de los museos, agendas, políticas, gestión y en el nivel institucional.

Los indicadores adecuados deberían ser seleccionados para “medir” la sostenibilidad en los museos. Los Museos Canadienses están apostando por la sostenibilidad. El Grupo Canadiense sobre los Museos (CAF) desarrolló un “Marco de Medidas Crítico”, diseñado para ayudar a los profesionales de los museos (a desafiar y estimular el coraje y la creatividad de los profesionales de museos) creando nuevas actuaciones que relacionan la cultura con la sostenibilidad. El CAF usa una aproximación estratificada para captar los indicadores culturales (Worts, 2000) integrando a los individuos, las instituciones y la comunidad en niveles globales de repercusión.

Los mediadores de los museos pueden jugar un papel fundamental en educar a los públicos en la sostenibilidad, y también en generar sostenibilidad en sus propios museos proponiendo temas, comunicación, relaciones sociales, comportamiento y prácticas sostenibles. Los mediadores de los museos pueden dirigir nuevas tendencias más evolucionadas y fomentar un futuro mejor en sus museos y así, transformar las culturas y las sociedades.

La Sostenibilidad es un logro cotidiano. Los senderos hacia el cambio todavía no están definidos o desplegados. Incluyen incertidumbre y desafíos. Requieren creatividad, apertura de mente, entusiasmo y coraje para explorar nuevos modelos educativos/culturales y puntos de referencia. Siguiendo al poeta Antonio Machado “Caminante no hay camino. Se hace camino al andar”.

BIBLIOGRAFIA

- Bateson G., 1979. *Mind and Nature*. E.D. Dutton, New York
- Bateson G., 1987. *Steps to an Ecology of Mind*. Jason Aronson Inc.
- Bruner J., 1996. *The Culture of Education*. Harvard University Press
- Desvallées A., and Mairesse F. (EDS), 2010. *Key Concepts of Museology*. Armand Colin. ISBN: 978-2-200-25398-1
- Dresner S., 2002. *The principles of sustainability*
- Edwards A.R., 2005. *The Sustainability Revolution*. New Society Publisher
- Falchetti E., Forti G., 2010. *Musei scientifici italiani verso la sostenibilità*. *Museologia Scientifica Memorie*, 6/2010
- Gallop G., Funtowicz S., O'Connor M., Ravetz J., 2001. *Science for twenty-first century: from social contract to the scientific core*. *Int. Journal Social Science* 168: pp. 219-229
- Innocent N., 2009. *How museums, libraries and archives contribute to lifelong learning*. IFLA Sector Paper 10
- Morin E., 1999. *Le sept savoirs nécessaires à l'éducation du future*. UNESCO Publication
- Sauvé L., 2000. *L'éducation relative à l'Environnement entre modernité et post-modernité*. *Canadian Journal of Environmental Education*: pp. 57-71

- Senge P., 2008. *The necessary revolution*. Doubleday Publishing
- Schiele B. and Kostner H., 1998. *La révolution de la museology des sciences*. Presses Universitaires de Lyon
- Sterling S., 2003. *Whole Systems Thinking as a Basis for Paradigm Change in Education: Exploration in the context of sustainability*. Thesis of PhD. University of Bath
- Stibbe A., 2009. *The handbook of sustainability Literacy*. Green Book
- Sutter G., 2011. *The sustainability Challenge. Museums & Sustainability*, pp. 8-9
- Tilbury D. & Wortman D., 2005. *Engaging people in sustainability*. IUCN The World Conservation Union. Commission on Education and Conservation
- Worts D., 2000. *Measuring Museum Meaning. A critical Assessment Framework*. *The Journal of Museum Education*, Vol. 31, No. 1, Museums and Relevancy, pp. 41-49
- Worts D., 2004. *Museums in search of a sustainable future*. *Alberta Museums Review*, pp.40-57







CASO SOBRE POLÍTICAS EN EDUCACIÓN EN MUSEOS EN DINAMARCA: Museos como centros de aprendizaje para una ciudadanía activa Ida Brændholt

¿Cómo pueden los museos emprender el desafío democrático de ser relevantes para los ciudadanos del Siglo XXI? La Agencia Danesa para la Cultura ha desarrollado un marco dinámico para la transformación de los museos, basado en el desarrollo del papel educativo de los museos en la sociedad.

APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA

Las competencias culturales desde una perspectiva de Aprendizaje a lo largo de la vida son necesidades básicas en el siglo XXI y en una sociedad del conocimiento globalizada y culturalmente diversa. Los museos tienen que afrontar nuevos desafíos y oportunidades –estimular el aprendizaje y el desarrollo personal y explorar cuestiones de identidad y el valor de la cultura en sí misma-. Los museos tienen el potencial de ser lugares de aprendizaje auto-dirigido y de elección libre, que respetan la diversidad y las perspectivas múltiples, y que sacan provecho de la cultura dentro de una sociedad democrática.

INVESTIGACIÓN Y EDUCACIÓN

El marco museístico que ha desarrollado la Agencia Danesa para la Cultura debe enfrentarse a las nuevas necesidades de mejora del desarrollo profesional, en relación con el Danish Museum Act, vinculado con la definición de los museos del ICOM:

«Un museo es una institución permanente y al servicio de la sociedad y de su desarrollo, abierta al público, que adquiere, conserva, investiga, comunica y expone el patrimonio tangible e intangible de la humanidad y su entorno con el propósito de la educación, el estudio y el disfrute.»

El Danish Museum Act tiene cinco pilares: coleccionar, registrar, conservar, investigar y educar. Para mejorar el papel educativo de los museos en la sociedad, se han generado nuevas iniciativas enfocadas en la investigación y en la educación, y en la relación entre ambos pilares. El valor del papel educativo de los museos en la sociedad se basa en meta reflexiones, en investigación -e investigación basada en el conocimiento que los museos producen y manejan-.

DEMOCRACIA CULTURAL

Las finalidades y los objetivos del Plan Educativo para la Agencia Cultural Danesa son desarrollar marcos para la democracia cultural. El enfoque del Plan Educativo es hacer que el patrimonio sea un recurso activo para la sociedad, desplegando el papel educativo de los museos desde una perspectiva de Aprendizaje a lo largo de la vida.

El Plan Educativo ha formado parte del programa del gobierno La Cultura para todos desde el año 2006. Se basa en un informe sobre la Educación en los Museos de Dinamarca, publicado por el Ministerio de Cultura en el 2006. A partir de las recomendaciones del Informe en Museos y Educación, el gobierno decidió gastar 6 millones de euros anuales con la Acción Financiera, para desarrollar el Rol Educativo de los Museos y 5 millones de euros anuales, para compensar las entradas gratis a los museos de niños y jóvenes hasta 18 años y entrada gratis al Museo Nacional de Dinamarca y al Museo de Arte Nacional de Dinamarca, y con la finalidad de promover la democracia cultural.

NUEVO PARADIGMA DE CONOCIMIENTO

Las recomendaciones e iniciativas no se llevan a cabo para cambiar la complejidad y diversidad de la cultura museística danesa. El propósito del Plan Educativo es mejorar el desarrollo profesional del papel educativo de los museos en una sociedad que cambia rápidamente. El Plan Educativo, por tanto, se centra en nuevos y mejores estándares en la Educación y la Investigación. El cambio de paradigma que está sufriendo la sociedad, desde una sociedad industrial a una sociedad del conocimiento, está estrechamente conectada con las necesidades y exigencias de la educación. El cambio tiene que ver con cambios en el acceso al conocimiento debido al desarrollo de la tecnología digital y de los social media. Esto también significa tener en cuenta el conocimiento interdisciplinario y el reconocimiento de un conocimiento local y contextual. El conocimiento en la sociedad actual está creando gran complejidad social y global. Sistemas Educativos Dinámicos, responsabilidad para el propio aprendizaje y aprendizaje auto dirigido están en el centro. La formación en la actualidad se basa en la conciencia cultural, en las habilidades comunicativas, conciencia sobre los mass-media y competencias sociales. El cambio de paradigma en los conceptos sobre el conocimiento y el aprendizaje en la sociedad contemporánea requieren procesos transformadores de los museos para que éstos pasen a ser espacios sociales de conocimiento, produzcan procesos y crean nuevo conocimiento.

LAS PRECONDICIONES DE LOS CIUDADANOS HAN CAMBIADO

Las condiciones de los ciudadanos han cambiado. Hoy en día la educación es un proyecto común entre los ciudadanos y los museos –museos y la sociedad de su alrededor-. Este es un cambio en las expectativas y en las exigencias y un cambio principalmente de foco desde centrarse principalmente en proteger el patrimonio, mientras que los museos de hoy en día y la Agencia de la Cultura tienen un sólido foco en cómo la Cultura y el Patrimonio pueden ser un recurso activo para la sociedad. Los museos están en una posición única para facilitar el Aprendizaje a lo largo de la vida y para desarrollar narrativas múltiples sobre lo que la cultura significa en la sociedad contemporánea y, por ende, aportar elementos para una Ciudadanía Activa.

PUNTOS PARA LA ACCIÓN

El Plan Educativo para los Museos Daneses has sido implementado desde el 2007. El plan tiene siete puntos de acción:

- Desarrollo innovador para la Educación en Museos desde una perspectiva del usuario;
- Investigar la Educación en los Museos;
- Educación y Formación;
- Museos y Educación;
- Estudios sobre los Usuarios;
- Evaluación y Compartir conocimiento.
- Intercambio con experiencias internacionales.

El Plan ha sido implementado a través de programas de financiación que los museos pueden solicitar, así como iniciativas nacionales. Es dinámico y flexible y el resultado de los nuevos conocimientos de los proyectos y los informes han sido adoptados al Plan, como nuevos criterios y prioridades para la financiación y como iniciativas nuevas nivel nacional.

FINANCIACIÓN QUE CUBRE LOS PUNTOS DE ACCIÓN

Entre las iniciativas relacionadas con los puntos de acción encontramos cinco hallazgos: Desarrollo innovador en el desarrollo de la Educación en los Museos desde una perspectiva del usuario; Investigación en Educación en Museos; Nuevos programas Educativos en Museos, Estudios Cualitativos sobre los Usuarios de los Museos y hallazgos para estudios Internacionales; Formación e Intercambio de Conocimiento. La Agencia para la Cultura junto con el Consejo de Educación han dado preferencia a proyectos que enfatizan el proceso y el aprendizaje colaborativo, la involucración de los usuarios y el proyecto para personas de 13 a 15 años, en vez de enfocar en los productos, para dar prioridad y apoyar nuevas habilidades colaborativas e interdisciplinarias entre el personal del museo y por tanto, facilitar la sostenibilidad.

PROYECTOS Y ESTUDIOS DE CASO

350 proyectos han recibido financiación. El mismo Proyecto puede recibir financiación desde distintos fondos. Cada año la Agencia Danesa de la Cultura da apoyo a 50 proyectos. El proyecto para la ciudadanía se basa en la colaboración entre Museos y Universidades y focaliza en cómo los museos pueden contribuir al desarrollo de competencias para la Ciudadanía a través de sus exposiciones, prácticas curatoriales y programas educativos basados en el diálogo. El marco teórico para el proyecto se basa en el crítico literario y filósofo ruso Mikhail Bakhtin (1885-1975) y define Ciudadanía Activa en términos de diálogo, multivocalidad y auto-reflexión. Las diez instituciones participantes en el proyecto han basado su trabajo en estudios de caso en cada institución y trabajaron en proyectos como “Mirar el arte desde nuevas perspectivas”, “Las identidades Nacionales y Culturales” y “Sostenibilidad en el Diseño en la Sociedad”. El estudio de caso “Mirar el arte desde nuevas perspectivas” se llevó a cabo en el Museo Danés de Arte y se vinculó con el escultor neoclásico Bertel Thorvaldsen. Se basó en un programa donde los estudiantes desarrollaban nuevos títulos para la exposición de esculturas

en el museo. Un ejemplo fue el de “Ángel avaro”. Este proyecto se centró en desarrollar las habilidades de lenguaje de los estudiantes y su comprensión del arte, la religión y también los desafíos interculturales. Los objetivos y resultados del proyecto fueron:

- Desarrollar competencias críticas y analíticas;
- Desarrollar la capacidad de cambiar perspectivas;
- Desarrollar identidades y respeto para la diversidad cultural.

O sea, desarrollar la educación en el arte y en la cultura, los cuales contribuyen al desarrollo de una participación ciudadana reflexiva y creativa en las sociedades democráticas.

La segunda fase del proyecto se basa en cómo los museos pueden organizar exposiciones desde una perspectiva de Ciudadanía Activa.

Otro proyecto, Interface, se basa en desarrollar colaboraciones entre escuelas secundarias y de bachillerato y museos. Este proyecto se basa en 50 colaboraciones donde los museos y las instituciones educativas desarrollan exposiciones conjuntamente, en colaboraciones de aprendizaje enseñanza e investigación científica e interdisciplinaria, así como en cambios organizativos necesarios para que las instituciones del conocimiento sean asociaciones de aprendizaje colaborativo, asociadas con otras instituciones de conocimiento.

Otro proyecto denominado “Aprendizaje en el Museo”, se basa en la colaboración entre los museos y las Escuelas de Formación de Maestros. Este proyecto tiene como finalidad desarrollar las habilidades cuando se utilizan los museos como parte de las clases y en procesos de largo término. El proyecto se basa en colaboraciones en todo el país y nuevas generaciones de profesores se están preparando para incluir programas educativos en sus programas. El proyecto ha generado muchas tesis de grado de estudiantes sobre cómo explorar recursos educativos en los museos.

LOS MUSEOS Y SU POTENCIAL EDUCATIVO

Como una herramienta estratégica para desarrollar el papel educativo de los museos y mejorar la colaboración entre los museos y las instituciones educativas, la Agencia Danesa para la Cultura ha elaborado un informe nacional sobre los programas y las actividades educativas en los museos daneses. El objetivo del informe era examinar cómo los museos se encaran al potencial educativo en una sociedad del conocimiento en el siglo XXI. El informe se basó en un cuestionario digital y se dividió en las siguientes áreas:

- Programas Educativos
- Recursos Educativos
- Usuarios y Programas Educativos
- Colaboraciones Externas
- Consideraciones Estratégicas

La conclusión del Informe Nacional sobre los programas educativos dirigidos a primaria y secundaria son los siguientes:

Los museos son centros de conocimiento y alternativamente centros de aprendizaje y constituyen **un valioso recurso en la sociedad del conocimiento del siglo XXI**.

Los programas educativos en los museos **son interdisciplinarios y acogen distintos modos de aprendizaje, que se caracterizan por ser orientados por problemas y vinculados con la práctica**.

Los programas educativos se basan en las posibilidades científicas de los museos y en la investigación sobre el patrimonio cultural y la historia natural y por tanto, **se relacionan con las principales áreas de las instituciones educativas**.

Los programas educativos en los museos se caracterizan por tener unos altos estándares y por el compromiso social. Los programas educativos en museos pueden constituir un suplemento esencial en los programas académicos de instituciones educativas.

El informe nacional sobre los programas educativos de la Agencia Danesa resultó en las siguientes recomendaciones:

- Desarrollar objetivos específicos para programas educativos como parte de las estrategias educativas;
- Desarrollar colaboraciones con instituciones educativas para desarrollar programas educativos;
- Desarrollar programas educativos para instituciones educativas, desde escuelas primarias a centros de adultos, con la conciencia de reunir los objetivos y los currículos de las instituciones educativas;
- Desarrollar Recursos Educativos digitales como parte de los programas educativos;
- Desarrollar una sistemática Evaluación sobre las prácticas en los programas educativos;
- Desarrollar Supervisión para los aprendices y alumnos en relación con el trabajo por proyectos;
- Desarrollar Formación y Entrenamiento para los estudiantes de los colegios de Educación y de las Universidades;
- Colaborar con las Universidades para mejorar la relación entre la Investigación y la Práctica vinculada con el Aprendizaje en los museos;

LA VISIÓN

Lo que ha desarrollado la Agencia de la Cultura es que los Museos constituyen una dimensión central en el desarrollo educativo de todos los niños y jóvenes daneses. Y la Misión es calificar y desarrollar los programas educativos en todos los museos, que fortalecen la colaboración entre los museos y las instituciones educativas.

Es el objetivo de la Agencia para la Cultura que los Programas Educativos en los Museos Daneses tengan una gran calidad para suplir la educación formal de todos los niños y jóvenes. Los museos, las instituciones educativas y otras instituciones culturales y los responsables de las decisiones Políticas a nivel local y nacional, son colaboradores importantes para desarrollar una responsabilidad compartida en el desarrollo del rol educativo de los museos en la sociedad. La Agencia para la Cultura ha tenido una respuesta inmediata al informe y junto con los museos, ha establecido una red Nacional para la Educación en el Museo.

PROGRAMAS EDUCATIVOS DIGITALES

La Agencia para la Cultura está colaborando con el Ministerio de Educación en una plataforma digital: www.e-museum.dk, para los Recursos Educativos Digitales de los Museos Daneses. La Evaluación de la plataforma se ha hecho por investigadores de la Universidad Danesa de Educación /Universidad de Aarhus.

La Evaluación ha causado cambios y ajustes debido a la falta de competencias en las TIC en algunos museos. Los proyectos también han podido buscar o acceder a fondos para desarrollar proyectos con altos estándares y con supervisión profesional. La plataforma forma parte de una pequeña plataforma Educativa para recursos digitales para docentes. Todos los materiales digitales de todos los museos están disponibles y la Agencia del Patrimonio tiene fondos anuales para desarrollar nuevos materiales. En la actualidad se están llevando a cabo nuevas iniciativas para desarrollar una estrategia que conecte la plataforma e-museum con la plataforma nacional de educación en museos y desarrollar un modelo de calidad, que asegure poner al día los recursos digitales.

INVESTIGACIÓN EN MUSEOS Y EDUCACIÓN

Como parte de la Estrategia Nacional para desarrollar el Papel Educativo de los Museos, la Agencia de Patrimonio está trabajando con el Centro Nacional de Investigación en Educación en Museos para fortalecer la investigación y la colaboración entre Universidades y Museos en Museos y Educación y para crear una fuerte relación entre la Investigación y la Práctica, así como para aportar conocimiento sobre Investigación Internacional en este ámbito.

INFORMES NACIONALES SOBRE USUARIOS

Otra importante iniciativa es el informe nacional de usuarios en los museos daneses. La Agencia para la Cultura ha iniciado el proyecto junto con un Consejo de Representantes de los museos daneses y las Universidades danesas, la Asociación de los Museos Daneses y representantes de otras instituciones culturales de Dinamarca. Desde el 2013, no solamente los museos participan en el informe, sino que 50 instituciones culturales, como Universidades y Galerías de arte, formarán parte de él y se comprometen para los próximos años.

Los objetivos del Informe Nacional son:

- Establecer una visión de conjunto sistemática sobre los usuarios de los museos daneses;
- Usar los resultados como material local y nacional para análisis e iniciativas;
- Aportar a cada museo una visión de conjunto sobre sus usuarios específicos y herramientas estratégicas para desarrollar relaciones con sus usuarios y no-usuarios;
- Formar una base para los museos al comparar los usuarios y colaborar en el intercambio de conocimiento y experiencia.

Además del Informe Nacional, la Agencia Danesa para la Cultura ha realizado tres informes más: uno sobre el uso de la Web de los museos daneses; un Informe sobre los No-usuarios jóvenes y los Usuarios de los Museos Daneses; también como parte del plan educativo; un informe focalizando en las barreras de los jóvenes usuarios en los museos daneses.

RESULTADOS CLAVE EN LOS INFORMES SOBRE LOS USUARIOS

Algunos de los resultados más importantes del Informe Nacional, del Informe sobre la Web y del Informe sobre los Usuarios y no-usuarios jóvenes son los siguientes:

- Las mujeres utilizan los museos más que los hombres;
- Los usuarios de los museos están satisfechos con ellos;
- La gente joven a menudo no usan los museos;
- Los ciudadanos mayores de 50 años son los más satisfechos con los museos;
- 30% de los usuarios de los museos tienen una carrera, solo el 6% de los ciudadanos mayores de 15 años tienen una carrera;
- Los ciudadanos con bajos niveles académicos generalmente no utilizan los museos;
- Usar los museos como un acontecimiento social, solo un 7% utiliza los museos en solitario;
- Los usuarios de los museos quieren participación activa;
- Las páginas web de los museos se usan generalmente para buscar las experiencias y horas de apertura e información sobre el programa expositivo;
- La gente joven ha tenido malas experiencias con las visitas escolares.

Basándonos en los resultados recolectados durante los últimos tres años y en 180 lugares expositivos, con 65.000 ciudadanos respondiendo cada año, el Informe también muestra lo que constituye una experiencia positiva en el museo:

1. Exposición:

Potenziale educativo, Soggetto, Design e Atmosfera

2. Interacción y reflexión:

Interacción activa, oferta intergeneracional, eventos, oferta educativa variada, espacio de reflexión y contemplación

3. Servicio:

Información y venta de entradas, señalización, comunicación sobre exposiciones

4. Cuestiones prácticas:

Parking, accesibilidad en coche, señalización

5. Tienda/Café

6. Transporte público



LOS MUSEOS Y EL USO DE LAS PLATAFORMAS DIGITALES

Las recomendaciones de la Agencia Danesa para la Cultura que se basan en el Informe sobre cómo los ciudadanos usan la Media Digital y las Páginas Web es la siguiente:

- Trabajo estratégico en el desarrollo de educación y comunicación digital vía web;
- Las páginas web también forman parte del trabajo museístico profesional. Desarrollan contenido real. Tienen que ser relevantes a grupos más amplios de ciudadanos. Los museos son la suma de plataformas analógicas y digitales.

Un ejemplo de cómo se pueden desarrollar proyectos incluyendo a los medios digitales es el Museo Nacional Danés, que desarrolló un proyecto para atraer a mujeres jóvenes a visitar su colección y sus archivos a través del Facebook, con el proyecto “Flirtear, filosofía y Facebook”.

ESTILOS DE APRENDIZAJE/MOTIVACIONES

Después de tres años del Informe Nacional sobre los Usuarios, se ha desarrollado un cuestionario más corto con el objetivo de desarrollar nuevas herramientas y también, para repensar los espacios físicos de los museos, ya que las experiencias en los museos se basan en el aprendizaje social. Esto significa que hemos colaborado con el museólogo norteamericano John H. Falk sobre cómo identificar estilos de aprendizaje y de motivación en los museos, y nos hemos basado en su trabajo y en el del personal de los museos daneses. Los resultados son:

El que quiere recargar – Voy al museo para recargar las baterías y para buscar paz y tiempo para la inmersión. Representan el 14% de los usuarios de los museos daneses.

El profesional/aficionado – Visito el museo por interés profesional. Tengo una visión crítica de la exposición y una comunicación profesional con el museo. Representan el 13% de los usuarios de los museos daneses.

El que busca una experiencia – Estoy aquí para experimentar el museo y me enfoco en las cosas más visibles. No lo necesito ver todo para conocer el museo. Representan el 23% de los usuarios de los museos daneses.

El facilitador – Estoy aquí para asegurarme de que la gente con la que voy pase un buen rato. Mi principal prioridad es que mis compañeros encuentran interesante el museo. Representan el 10% de los usuarios de los museos daneses.

El explorador – Tengo curiosidad y estoy interesado. Visito el museo para adquirir nuevos conocimientos y para inspirarme. Representan el 33% de los usuarios de los museos daneses.

El seguidor – Visito el museo principalmente porque estoy en compañía de otros que querían visitar el museo hoy. Representan el 75% de los usuarios de los museos daneses.

Además de los nuevos tipos de preguntas del cuestionario, también incluimos una pregunta sobre las inclinaciones culturales. Hemos desarrollado posibilidades para responder de forma digital y hemos traducido el cuestionario en ocho lenguajes para desarrollar mejor conocimiento sobre lo que los usuarios internacionales piensan sobre las instituciones culturales danesas. Los lenguajes son: danés, inglés, alemán, español, ruso, francés, polaco, árabe, chino.

RECOMENDACIONES PARA LOS MUSEOS

El papel educativo para el marco de los Museos Danés es un marco donde se explora el papel contemporáneo de los museos inclusivos en la sociedad del conocimiento. La agencia para la cultura ha desarrollado recomendaciones basadas en las experiencias y resultados de aprendizaje de las iniciativas del plan educativo y con un enfoque en cómo los museos pueden abrirse como centros de conocimiento democráticos y espacios de aprendizaje social, focalizando en el papel social, cívico e institucional:

SOCIEDAD

Tener en cuenta problemas vitales y posibilidades en la sociedad contemporánea;

Promover el debate y la interacción social entre grupos diversos;

Desarrollar la conciencia sobre la influencia global sobre cuestiones y decisiones locales;

Iniciar colaboraciones a largo plazo con colaboradores externos.

CIUDADANOS

Generar nuevo conocimiento que tiene relevancia y se relaciona con la vida de cotidiana de los ciudadanos;

Estimular la curiosidad y la imaginación y promover la reflexión personal y la capacidad de pensamiento crítico;

Crear posibilidades para investigar y reflexionar valores y por ende, contribuir a desarrollar desafíos sobre la identidad;

Contribuir a manejar la incertidumbre y por tanto, promover la motivación y la acción.

INSTITUCIONES

Desarrollar instituciones que sean organizaciones de aprendizaje dinámicas, generando un desarrollo estratégico del personal con conocimiento y competencias especializadas;

Repensar y desafiar las preconcepciones institucionales;

Fortalecer la comunicación y las competencias educativas para establecer colaboraciones de aprendizaje con las comunidades locales, las compañías y las instituciones culturales y educativas.

DESARROLLO DE UN MARCO DINÁMICO

El Plan de Educación de los Museos Danés es una herramienta estratégica para continuar con el desarrollo del papel educativo de los museos en Dinamarca. La transformación requiere nuevos estándares profesionales y una gestión profesional basada en siempre apostar por la pregunta “¿por qué?” y enfocar en el conocimiento y en la experiencia, la inclusión, la participación, la interacción activa, la relación entre lo local y lo global, ser provocadores, mirar hacia adelante, ser dinámico, multivocal y plural. El desarrollo continuo de un marco relevante que sea sostenible para los museos se basa en el respeto hacia la diversidad cultural, el diálogo intercultural, las aproximaciones de la inclusión social y de los derechos humanos.

El Artículo 27 de la Declaración de los Derechos Humanos establece que cada uno tiene el derecho a participar libremente en la vida cultural de la comunidad, a disfrutar de las artes y compartir avances científicos y sus beneficios. Los museos pueden apoyar este artículo desarrollando servicios de acceso innovadores y, pueden jugar un papel clave en conectarlos a través de oportunidades cualitativas formales, no-formales e informales. Esta aproximación significa que podemos fomentar un cambio social positivo.





SOBRE ENSEÑAR Y APRENDER

ARTÍCULO ACADÉMICO: ESTILOS DE APRENDIZAJE Y METODOLOGÍAS PARA TRABAJAR EN MUSEOS

Carla Padró, Eneritz López, Magalí Kivatinetz

Este texto describe las principales tendencias de enseñanza y aprendizaje en museos, así como sus respectivos modos de concebir un sujeto educador, un educando y un visitante. Para realizar este recorrido, seguimos las teorías del **construccionismo social**, que sostienen que al hablar de ‘realidad’ nos referimos a versiones construidas y por tanto, se niega la relación entre el conocimiento y la percepción directa de la realidad (Gergen, 1991). Por otro lado, partimos de algunas nociones propuestas por las **teorías críticas y postcríticas** como son la desconfianza, el cuestionamiento y la transformación radical. Desde este posicionamiento construiremos cinco formas de entender la educación en los museos, incluyendo en cada una de las tendencias un breve caso museístico y algunos ejemplos que ayudan a contextualizar las teorías de enseñanza y aprendizaje que se exploran. Sin embargo, es difícil encontrar un museo cuyos criterios educativos sean homogéneos en todos sus ámbitos. Por el contrario, a menudo sucede que en un mismo centro coexisten diferentes perspectivas educativas que pueden complementarse en unas ocasiones, enfrentarse en otras o, simplemente, convivir. Por ello, se debe tener en cuenta que las tendencias que presentamos a continuación pueden solaparse e incluso llegar a oponerse en un mismo espacio institucional.

Zeller y Mayers (1989) sostienen que la educación museística del arte se ha centrado en cuatro grandes líneas filosóficas: la apreciación artística, la historia del arte, la instrucción visual y la interdisciplinariedad de las humanidades. La apreciación es característica de los museos canónicos, mientras que las otras tres líneas corresponden a una noción del museo instructora –que podemos encontrar en museos de historia, casas-museo o centros de interpretación, por ejemplo-. Como respuesta a esta visión estética y formalista de la educación, encontramos la llamada “educación por descubrimiento” vinculada principalmente a museos de ciencias.

Además, también hay que tener en cuenta la idea de que los museos son también lugares aptos para el aprendizaje, en relación con una aproximación constructivista de la educación. Por otro lado, desde las teorías construccionistas se apuesta por los llamados museos reconstructores que ponen en marcha una pedagogía descentrada y crítica. A lo largo del presente texto recorreremos estas cinco tendencias de la educación museística, a la vez que nos referiremos a sus correspondientes concepciones de educadora, educando y visitante. Abordaremos por consiguiente, las siguientes agrupaciones.

1. Los museos canónicos: apreciación, canon y la inmovilidad de la vitrina
2. La visión educativa instructora / didáctica
3. Aprendizaje por descubrimiento
4. Centros de aprendizaje: Museos y constructivismo
5. La visión reconstructora: promover la duda y el conflicto. El construccionismo social

1. LOS MUSEOS CANÓNICOS: APRECIACIÓN, CANON Y LA INMOVILIDAD DE LA VITRINA

Una manera de definir la apreciación artística en los museos es a partir de la concepción del “museo imaginario” de Malraux. Éste consideraba que las personas entienden el arte sólo al estar en contacto con él, puesto que toda pieza transportada en un museo por el hecho de ser mostrada ya obtiene la categoría de “obra de arte” (Barker, 1999).

1.1. Educación como contemplación

Los programas educativos vinculados con esta perspectiva (Padró, 2005):

- Enfatizan las narrativas fundacionales de las instituciones artísticas (ya sea el rol del coleccionista, el rol del comisario o el rol del artista).
- Presuponen que todos los visitantes acuden al museo con los mismos patrones de conocimientos, preconcepciones, expectativas y motivación, así como las mismas expectativas y formas de aprender.
- Esperan que el visitante adopte un rol pasivo, silencioso y permisivo, favoreciendo la reproducción de un discurso basado en el prestigio de la alta cultura, que jerarquiza las relaciones entre productores y receptores.
- Establecen una división dicotómica e irreconciliable entre visitantes expertos y visitantes noveles, que no es más que un eco de la división entre apreciación estética e instrucción.
- Consideran que la educación es una herramienta para consolidar la misión y funciones del museo, como dice Valdés Sagüés (1999:45) ‘los objetivos de comunicación, contemplación y educación’ propios del museo”.
- Promueven ideas establecidas desde la cultura dominante.
- No permiten ninguna modificación, diálogo o disensión con los contenidos seleccionados para ser expuestos, transmitidos y por tanto, representados.

- Organizan visitas comentadas transmisoras con una estructura lineal y cronológica que refleja la estructura de la mayoría de exposiciones permanentes o temporales, guías didácticas con altas dosis de información descriptiva e identificativa.

- Las programaciones ayudan a transmitir ideas que van de lo más simple a lo más complejo.

- La programación educativa dependerá de lo que se ha expuesto.

- Pretenden acumular hechos, conceptos y contenidos artísticos disciplinares para estimular la apreciación, la admiración y la memoria.

1.2. La inexistencia de la figura del educador

En esta perspectiva, son los conservadores quienes llevan a cabo la tarea educativa, que consiste en seleccionar qué obras serán expuestas y decidir su orden en las salas. Además, el conservador puede elaborar textos breves y complejos donde se describen las piezas en un lenguaje elevado comprensible tan sólo por un visitante experto en técnicas y estilos artísticos. De esta manera, la educación artística en el museo es concebida como un ritual (Duncan, 1995) donde al visitante sólo se le permite examinar con vehemencia unas obras artísticas que “hablan por sí mismas”. Consecuentemente, no es necesaria una política educativa.

1.3. El educado como sujeto autodisciplinado y el visitante connoisseur

Tras esta noción del educador se esconde una noción del sujeto educado autodisciplinado. Fendler (2000:68-69), que analiza los diferentes discursos sobre el sujeto educado desde una perspectiva genealógica, sostiene que a partir del siglo XX y, a raíz de la psicología y la modernización el poder, se desplazó “desde estructuras externas o soberanas a prácticas de autodisciplina.

Así, el sujeto educado quedó investido de una nueva clase de poder, el de gobernarse a sí mismo”. Esto significa que al sujeto se “le identificó según las capacidades psicológicas, mediatizadas por el conocimiento experto, y reguladas en términos de instituciones sociales”. En el contexto museístico, eso supone pensar en un sujeto que individual capaz de autorregularse según la lógica del museo. En este sentido, los museos estéticos del siglo XX generaban un visitante connoisseur quien comprendía la ritualización del museo, al demostrar una sensibilidad y gusto innatos (Illeris, 2005). Así, en el museo, la experiencia viene justificada por el conocimiento sofisticado y la contemplación de los visitantes (Duncan, 1995), reforzando el papel educador del museo-institución, más que del sujeto-educador.

1.4. La Frick Collection

La Frick Collection y la Frick Art Reference son un museo y una biblioteca situados en uno de los barrios más privilegiados de la isla de Manhattan, habitado por la aristocracia de la ciudad. Esta institución, inaugurada en 1935, es frecuentada por la elite newyorkina. Desde su apertura, la Frick Collection ha impuesto una política de admisión que prohíbe la entrada a los niños de hasta 10 años y estipula que los menores de 16 deben ir siempre acompañados de un adulto. Esta norma -impuesta por el Comité- se debe a una petición explícita del fundador Henry Clay Frick, cuya idea era preservar y exhibir las obras de arte en su entorno doméstico.

Para los profesionales del museo la mera presencia de niños en la sala implicaría un riesgo incommensurable, lo que obligaría a poner numerosas y variadas barreras de protección a las piezas artísticas, todas ellas de gran valor. Por consiguiente, los objetos y obras maestras son expuestos sin plataformas, sin vitrinas, ni cuerdas que separen al visitante experto de la experiencia primaria de disfrutar del arte en todo su esplendor. Por otro lado, el museo ofrece a sus visitantes programas educativos con el objetivo de incrementar el acceso a las obras de arte de su colección y generar una experiencia elevada a su público joven y adulto. Entre ellos, se ofertan visitas guiadas transmisoras en las que se enaltece la figura del coleccionista, invitando a participar solamente a las escuelas del barrio (a las que acuden los hijos de los millonarios de Nueva York). Además, colaboran con entidades como la Weill Cornell Medical School para realizar actividades de observación de obras maestras para médicos y estudiantes de medicina. Así se incrementa la idea de museo elitista para un público especializado. Por último, respondiendo a las inquietudes de su público general se ofrecen, por ejemplo, cursos de poesía y de excelencia en la escritura, actividades que también dejan de lado a las audiencias menos educadas.

Otros museos de estas características pueden ser el Museu Frederic Marés (Barcelona), el Museo Ramón Gaya (Murcia) y la Fundación Mies Van der Rohe (Barcelona).



2. LA VISIÓN EDUCATIVA INSTRUCTORA / DIDÁCTICA EN LOS MUSEOS

Esta tendencia considera al museo un lugar donde el conocimiento se transmite de forma tradicional. Por ello, se entiende al visitante como un sujeto pasivo que tiene que aprender lo que el comisario ha seleccionado o aquello que la institución impone.

El educador –entendido como guía o monitor– actúa como un mero comunicador de la cultura experta defendida por los comisarios. Asimismo, se considera que el conocimiento se halla “fuera” del aprendiz y que debe ser traspasado por la voz del experto. Por ello, en el museo se transmiten contenidos (hechos y conceptos) y las estrategias educativas que se utilizan son la identificación, la descripción y la acumulación. Además se supone que todos los sujetos aprenden de la misma forma y que el papel del museo es divulgar unos mismos conceptos clave, adaptándolos a diferentes edades. Aprender es visto como una narrativa fija y acumulativa, como un camino a seguir.

2.1. Educación como comunicación

Los departamentos de educación tienen como finalidad organizar programas didácticos dirigidos a dos segmentos de visitantes: comunidades escolares (escuelas, profesorado) y familias a los que suelen ofrecer visitas-taller; y público adulto, a los que generalmente dirigen visitas comentadas con mucha información.

En ellas, es el museo quien decide lo que se tiene que aprender y enseñar, y el educador tan sólo debe organizar el material partiendo de esta base. Para ello, sigue las siguientes estrategias:

En esta tendencia, la cultura institucional es jerárquica y burocrática. Tanto las exposiciones como los recursos y los materiales educativos tienen una estructura fija, lineal y unívoca. Partiendo solamente de la voz del comisario experto, se organiza el conocimiento de simple a complejo, con un principio y un final cerrados. Así, el museo clarifica el Conocimiento que es considerado neutral, objetivo y universal. Por ejemplo, a los visitantes se les muestran datos –siempre indiscutibles– mediante textos de pared difícilmente comprensibles que siempre son además anónimos. Este hecho les añade cierto misterio, impregnándoles de ese aire de neutralidad que tienen los textos sagrados.

Hein (1998:28-29) nos da una serie de pistas sobre la organización expositiva en este caso:

- Exposiciones secuenciales con un claro inicio y conclusión, donde hay un orden explícito e intencionado.
- Componentes didácticos como textos, paneles, audioguías que describen qué es lo que se tiene que aprender de la exposición y, por tanto, qué es lo que se espera que sea aprendido.



- Programas escolares que siguen un currículo tradicional con una organización jerárquica de simple a complejo.

- Programas educativos estructurados siguiendo el currículo escolar con objetivos específicos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) determinados por el contenido que tiene que ser aprendido.

2.2. El educador didacta / comunicador

En España, los departamentos educativos son considerados los nuevos centros de atracción de audiencia. Por ello, requieren de educadores-didactas-comunicadores que transmitan los mensajes de los profesionales dedicados al saber (los conservadores) y, a la vez, se encarguen de mimar y exaltar la imagen pública de los museos. Los educadores son vistos como profesionales funcionales, dedicados al hacer, conocedores de estrategias para la instrucción y la psicología educativa, el marketing y las relaciones públicas. Así, su labor se reduce a reproducir un discurso unívoco previamente elaborado a partir de los criterios del comisario. Por lo tanto, el visitante es concebido como un sujeto pasivo que simplemente recibe y, supuestamente asimila, la información que le es dada. En esta concepción, el proceso de comunicación es unilateral y, por lo tanto, no requiere la participación del público (Hooper-Greenhill, 1998).

De este modo, el educador es entendido como un generalista que debe transmitir el discurso del comisario, quien es el “verdadero” especialista o la auténtica “voz” generadora de discurso. Ser educador es entrar en una profesión artesana donde el trabajo es una improvisación elaborada (Munley, 1979). Esto supone una falta de reconocimiento y de credibilidad por parte del resto de profesionales del museo y una localización opaca que inserta débilmente las prácticas educativas en la cultura institucional. Además, el trabajo del educador aparece generalmente al final, cuando la exposición ya ha sido decidida, el guión ha sido consensuado, la investigación elaborada y el montaje instalado. En esta cadena, no se reconoce que la construcción de los significados depende tanto de los visitantes y educadores, como de los organizadores y comisarios.

2.3. El educando objetivado y el visitante consumidor de conocimiento

En este caso, la construcción del sujeto educado se basa en la “objetificación del sujeto” (Fendler, 2000) vinculada con las formas modernas de escolarización, concibiendo el sujeto educado como

una persona que “ve y que piensa”. Esta noción se relaciona con el discurso del público general de los museos del siglo XIX o los visitantes considerados como una masa uniforme que deben ser controlados y enseñados a partir de la organización didáctica del museo y de su equipo (Hooper-Greenhill, 2000). Sin embargo, en muchos museos-consumo, esta concepción viene modificada por la consideración del público general como masa turista, como un cliente o un consumidor, siguiendo la lógica del individualismo neoliberal y de la sociedad del conocimiento (Hargreaves, 2003), donde se ordena al sujeto en nichos de “audiencia”. El visitante sigue siendo una masa, a veces personalizada, que se justifica como una necesidad para la sociedad, la nación, la patria o el consumo.

2.4. Las guías didácticas del Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía

El servicio pedagógico del Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía (Madrid, España) edita periódicamente unas guías didácticas en forma de cuadernillo que sirven para proporcionar al visitante claves para entender sus exposiciones temporales. Tomemos como ejemplo la guía titulada “Monocromos. Claves del arte de un solo color” dirigida al público joven y adolescente. El texto está redactado en un lenguaje descriptivo y afirmativo, evitando así que el lector pueda dudar o cuestionarse los conceptos que se presentan. Además de no incluir ninguna pregunta, no plantea cuestiones abiertas que permitan al visitante interpretar las obras de la muestra partiendo de su experiencia o utilizando sus saberes previos. La finalidad de la guía es explicativa, es decir, que está realizada con la intención de aclararle al público las nociones necesarias para “comprender” a los artistas y sus obras; concepciones que, además, tienen que ver con la forma y el estilo de las obras y no con su contexto, su circulación, etc. Por otro lado, el tipo de actividad didáctica que se presenta al final del cuadernillo consiste en hacer corresponder tres fragmentos de textos escritos por los propios pintores con tres conceptos clave explicados durante el texto. Por todo ello, esta propuesta es cerrada, ya que sólo admite una única y correcta respuesta, fomentando así un pensamiento convergente.

Proyectos de similares características podemos encontrar en el Museu Marítim (Barcelona), Museu de Arqueologia (Tarragona) o Museu del Càntir (Argenton).

3. APRENDIZAJE POR DESCUBRIMIENTO

La educación por descubrimiento en los museos surge durante los años 60-70 como una respuesta a las tendencias de educación estética y formalista descritas anteriormente, contribuyendo así a la renovación de la museología tradicional.

Esta tendencia se halla mayoritariamente en museos de ciencias y museos interactivos. Se utilizan las teorías de indagar y experimentar de Dewey (1958) juntamente con las teorías de Erikson del lifelong learning. Los museos son entendidos como lugares de descubrimiento y de diversión, más que espacios reverenciales. El origen de esta tendencia está en la década de 1960 cuando se inauguran los primeros “Centros de Ciencias” con el objetivo de fomentar el interés por la ciencia del público general. Así, a finales de esta década se crea en San Francisco el Exploratorium, primer museo completamente interactivo; un espacio donde difundir la ciencia, desmitificando que se trate de un asunto complejo y de difícil acceso. En este centro se organizan las primeras exposiciones “hands-on” o muestras que permiten que el visitante manipule artefactos para aprender a partir de su propia experiencia sensorial. Estas instituciones, al contrario que los museos estéticos, elitistas y autoritarios, pasan a ser centros culturales vivos y puntos de encuentro de la comunidad.

3.1. Educación activa

Desde el movimiento renovador de la museología, se defenderá la educación en los museos como un complemento informal, continuado y voluntario debido a la creencia de que las escuelas no pueden resolver por sí solas los problemas asociados con el hecho de educar (Munley, 1979:3). Los museos de ciencia y los museos infantiles impulsarán nuevas estrategias como la experiencia y la sociabilidad, para atraer a un público escolar y familiar. Posteriormente serán también utilizadas en museos y centros de arte.

En estos centros denominados de educación informal se ofrecerán experiencias multisensoriales (mirar, tocar, escuchar, hablar y leer) a través de actividades multi-interactivas. Estas exposiciones consisten en una combinación de tres formas de interactividad donde se enfatizan los aspectos sensoriales (interactividad manual o “hands on”), mentales (interactividad mental o “minds on”) y emocionales (interactividad cultural o “hearts on”). El aprendizaje se concibe como una actividad inductiva, donde el individuo, a partir de sus experiencias inmediatas, busca por sí mismo respuestas.

Según Hein (1998:30):

“El aprendizaje por descubrimiento acepta la idea de que aprender es un proceso activo, que los aprendices muestran cambios a medida que aprenden, que interactúan con el material a ser aprendido, más que absorberlo y, que de alguna forma, cambian sus mentes a medida que aprenden. Aprender significa algo más que acumular hechos en el depósito de la mente. A medida que la gente aprende, su capacidad para aprender se expande: la forma y el volumen del depósito se transforma en un proceso de lucha con nueva información”.

Por tanto, la educación es entendida como un proceso de participación activa por parte del visitante y el museo como un lugar de ocio y entretenimiento. El aprendizaje activo se traduce en una actividad física que se asocia con el hands-on learning (Hein, 1998) y el énfasis está en el aprendiz y no en el conocimiento. Las actividades educativas –que promueven el uso de los cinco sentidos– se dirigen a la comunidad escolar, utilizando estrategias como el juego de roles, la interacción, la comparación y el contraste, el análisis y la inferencia. Los visitantes son vistos como habitantes, más que como audiencias pasivas, mientras que se entiende a los profesionales del museo (educadores, comisarios, restauradores, diseñadores, etc.) como una comunidad de práctica.

Hein (1998:33) considera que la práctica en estos museos tiene las siguientes características:

- Exposiciones que permiten la exploración y que probablemente incluyen el hecho de saltar de unas obras a otras y poder después regresar a las anteriores.
 - Una gran variedad de formas de aprender activas.
 - Componentes didácticos y elementos interpretativos (textos, paneles) que hacen preguntas, piden al visitante que busque por sí mismo.
 - Programas escolares que motivan al estudiante y que lo llevan a una conclusión única.
 - Talleres para adultos que ofrecen testimonios de expertos y otras evidencias para la contemplación para que los visitantes comprendan el significado verdadero del material expuesto.
- Los programas educativos vinculados con esta perspectiva (Padró, 2005):
- Priorizan la organización expositiva entendida como un experimento.
 - Consideran que es muy importante fomentar el acceso y la comunicación a partir de exposiciones y de generación de recursos.
 - Expanden la noción de colección museística hacia reproducciones, procesos, demostraciones, experimentos, etc.
 - El departamento de educación tiene una posición central en el museo ya que se encarga de fomentar toda esta vertiente experiencial.
 - Impulsan la creación de espacios bajo la metáfora de laboratorio o fábrica que fomentan una mirada popular y productiva.
 - Incorporan el teatro, el juego de roles y la manipulación de objetos como parte de la experiencia del museo.
 - La contemplación da paso a la interacción y al fomento de la creatividad.
 - Se ilustran ideas y fenómenos a partir de la interacción con objetos sean auténticos o no.
 - Fomentan formas de aprender a partir de preguntas que tienen como finalidad ayudar al visitante a descubrir por sí solo.

• El educador es entendido como un facilitador que estimula la participación activa.

• No se aceptan visiones alternativas a la cultura institucional.

mediador, un puente entre el conocimiento del museo y el público. Así, actúa como facilitador del conocimiento, permanentemente mediando entre los dispositivos y los visitantes. Su función primordial es acercar el museo a las audiencias mediante preguntas que buscan dilucidar un mensaje predeterminado que debe ser aprendido. Por ello, se le considera un educador activo, que fomenta el aprendizaje guiado a través del descubrimiento de los objetos expuestos.

3.3. El educando inquieto y el visitante curioso

Las exposiciones que se organizan en museos interactivos son concebidas como espacios educativos, no como lugares que contienen objetos de colección, es decir, que las exhibiciones priorizan la experiencia del visitante y son pensadas como centros de experimentación directa con la ciencia. En estos centros los visitantes son motivados a participar, a experimentar a través de la manipulación de objetos dentro de las exhibiciones. Las actividades educativas generan un educando dinámico, fomentando su razonamiento a partir de lo que ve. Además, se pretende que genere preguntas y busque respuestas a través de sus observaciones. Así, el visitante es concebido como un sujeto activo que puede tocar, comentar y establecer relaciones entre lo que está viendo y sus experiencias o conocimientos previos. A pesar de que a los participantes se les permite interactuar durante la visita, es siempre el educador –considerado un monitor– quien aporta la única verdad. El visitante es entendido como alguien sin conocimientos previos, que ha de ser “llenado” de este “saber” que el monitor posee (Hein, 1998). Esto produce inevitablemente un sistema jerárquico, donde el conocimiento se gesta “de arriba hacia abajo”.

3.4. El caso de CosmoCaixa Barcelona

Los centros de ciencia como el CosmoCaixa Barcelona son concebidos como salas de descubrimiento, donde se trata de que el visitante pueda descubrir el significado de los objetos o procesos a través de la interacción con ellos y no por la exposición de un guión discursivo. CosmoCaixa Barcelona tiene como objetivo facilitar el acceso del público general a la ciencia y a la tecnología mediante exposiciones que procuran divulgar conocimiento científico a través del mensaje museístico. Por ello en sus salas, no basta sólo con que la teoría sea explicada de forma didáctica, sino que es necesario que el visitante pueda experimentarla. De este modo, se prioriza el aprendizaje a través del descubrimiento, es decir, que es importante que el visitante llegue a conocer los objetos o las teorías a través de los equipamientos interactivos, y no de explicaciones escritas o escuchadas. Estos módulos interactivos están pensados y diseñados para ser activados por los visitantes del museo, lo que genera que el espectador tenga que adoptar una postura activa para entender el fenómeno que se está

exhibiendo. Además, sus exposiciones son entendidas como espacios educativos, no como lugares que contienen objetos de colección. Así, se pretende que la experiencia dentro del museo constituya, a partir del diseño del espacio y de los objetos exhibidos, un centro de experimentación directa de la ciencia. Un ejemplo de esto puede ser la sala “Clik” que está relacionada con las habilidades sensoriales: oler, escuchar, tocar, mirar, etc. “Clik” contribuye a hacer que los niños adquieran su propio conocimiento científico a partir de los experimentos y descubrimientos realizados con sus compañeros y que los compartan con sus acompañantes adultos. En este espacio, los chavales son los auténticos protagonistas de la actividad científica. Se fomenta la exploración libre además de que puedan ser autónomos para poder hacer preguntas sobre sus experimentaciones.

Esta tendencia educativa queda también patente en algunos dispositivos del Museu de Historia de Catalunya (Barcelona), el Museu del Cinema (Girona) o el Museum of the Moving Image (Nueva York).



4. LOS MUSEOS TAMBIÉN SON ESPACIOS DE APRENDIZAJE

A raíz de la creciente influencia de departamentos de educación, los estudios de público y del éxito de la educación por descubrimiento, muchos museos, desde los años 80, se plantean cuestiones de accesibilidad física, social e intelectual. Esto significa que el museo tiene como objetivo integrar y mejorar la calidad de vida de las personas de la Sociedad. Se impone una cultura del visitante que debe ser estudiada y comprendida, defendiendo un museo “confortable, libre de presencia donde los visitantes pueden aprender arte, ciencia, historia y cultura a su propio ritmo” (Screven, 1993:2). Así, la función primordial de estos museos es el encuentro directo con el visitante, considerando esenciales la divulgación, el carácter educativo y el sentido lúdico (Hernández, 1997). Esto se relaciona con las teorías de animación sociocultural, dirigidas a motivar a la población a participar en actividades culturales y sociales. De ahí que los museos empiecen a reconsiderar sus finalidades desde el punto de vista del servicio a la comunidad en su conjunto.

4.1. Educación: Museos y constructivismo

Esta teoría sostiene que aprender en el museo es distinto a aprender en la escuela. Los museos son considerados lugares de ocio y educación no formal. Son también lugares para combatir la exclusión social, promover la ciudadanía activa, el desarrollo personal y la innovación. Por ello, ofrecen diferentes actividades dirigidas a todas las edades individual y colectivamente. Además, se apuesta por una diversidad de perspectivas, ya que los museos son vistos como espacios donde los profesionales forjan muchas formas de acceder, incluyendo diferentes estilos de aprendizaje y niveles de comprensión. La finalidad de los departamentos de educación es promover otras visiones, más allá de las versiones oficiales. Así, la investigación sobre las percepciones, actitudes, valores y maneras de comprender del público son cruciales para desmontar las suposiciones que el museo arrastra del público. Su rol es aportar una política educativa que facilite la inclusión de la cultura del visitante. Para ello, se crean redes de colaboración con diferentes colectivos y sectores, generando oportunidades, herramientas,

estilos de aprendizaje y niveles de comprensión. Además, se impulsan políticas de investigación y evaluación (Hein, 1998; Hein, 2000).

Esta aproximación constructivista de la museología cambia el estatus y las tareas de los departamentos de educación, ahora integrados en estructuras museísticas más flexibles, donde se considera que todos los profesionales tienen que conocer a los públicos. Los museos serán entonces lugares de intercambio donde las exposiciones, programas y recursos se plantearán ya no como una recepción pasiva de la información, sino como avenidas de conocimiento. Se enfatizará el hecho de que los visitantes también tienen un conocimiento base, unos preconceptos e infinidad de preguntas, ideas, formas de razonar sobre los saberes y significados que produce el museo. En resumen, en un museo constructivista se busca que los visitantes, a partir de su propio conocimiento, de la experiencia y en la mediación con otros elementos y otras personas dentro de su sociedad, construyan el conocimiento. Además, no se tienen en cuenta los desacuerdos, tensiones y conflictos que pueden surgir.

Los programas educativos vinculados con esta perspectiva (Padró, 2005):

- Integran el conocimiento que se forja desde la institución con el conocimiento que aporta el visitante.
- Promueven la investigación educativa sobre los visitantes y sobre los contenidos del museo.
- Integran el conocimiento sobre los visitantes dentro de la cultura institucional.
- Organizan exposiciones, actividades y recursos que se centran en el aprendiz más que en la disciplina.
- Participan en equipos expositivos apostando por versiones y visiones sin controversia.
- Fomentan prácticas de diálogo.
- Diseñan programas sobre cómo aprender con los objetos o cómo éstos pueden aportar distintas lecturas más allá de sus nociones de objetos producidos como arte.
- Generan visitas temáticas y talleres que parten de problemas, dilemas y preguntas.

- El educador es considerado un orquestador que aporta distintas perspectivas.

Hein (1998:35) considera que los museos / exposiciones constructivistas son aquellas que tendrán:

- Muchas entradas, sin ningún camino específico y sin un principio y un final.
- Aportarán diferentes modos de aprender (kinestésico, sensorial, visual, oral, etc.).
- Presentarán varios puntos de vista.
- Ayudarán a que los visitantes conecten sus mundos con los objetos e ideas de la exposición a partir de una gama variada de actividades y experiencias que parten de experiencias vividas.
- Aportarán experiencias y materiales que ayudan a los estudiantes en los programas escolares a experimentar, hacer conjeturas y llegar a conclusiones.

4.2. El educador que dialoga

En esta perspectiva se concibe que aprender es una actividad social, basada en la motivación, en la interacción, la experiencia y en el contexto. Por ello, los profesionales del museo son comprendidos como una comunidad de aprendices sin distinciones entre expertos y noveles.

Los educadores basan su práctica en el diálogo, ya que su función es promover la observación activa de los educandos. Para ello, prioriza la conversación, muestra las distintas interpretaciones que se pueden tener sobre un objeto y orienta la comunicación para que todos puedan lograr un conocimiento significativo durante la visita. Así, el trabajo de los educadores no se limita a implementar los programas educativos del museo con la finalidad de facilitar el acceso del público a las colecciones, sino que también consiste en estimular el diálogo para que cada persona construya su propia interpretación de los objetos y pueda comprenderlas de forma abierta.

Los educadores son conscientes de que no todos los visitantes obtendrán el mismo conocimiento a partir de las mismas cuestiones, ya que cada persona establece sus propias conexiones, asociadas a sus experiencias o saberes previos.

4.3. El educando que desea y el visitante que aprende

Esta teoría considera que el visitante o educando construye el aprendizaje por sí mismo y por ello el museo debe focalizar más en el público que en el objeto. El conocimiento no es independiente del aprendiz y para aprender necesitamos una estructura de conocimiento previa para ir anclando ahí los nuevos conceptos. Es decir, el educando no suma simplemente nuevos hechos a lo ya conocido, sino que reorganiza constantemente la información y crea tanto la comprensión como la habilidad de aprender mientras interactúa con el entorno (Vigotsky, 1978). Por ello, el sujeto educado representa el discurso de la educación del deseo. En los enfoques constructivistas, el educador y el visitante participan activamente en la construcción de una identidad compatible con el deseo de ser educado. El sujeto se siente responsable de su propio proceso de desarrollo educativo y de la continuidad de aprender en una sociedad de cambio que clama que el autoaprendizaje es una forma de adaptarse al mismo. En este discurso, el museo defiende su carácter versátil y diversificado. O sea, aporta posibilidades para que la experiencia personal y la situación educativa tengan lugar.

A la vez, trata a los visitantes como individuos y la diversidad del público contribuye a flexibilizar no solo el trabajo del educador, sino también integrar sus conocimientos sobre los visitantes en la organización expositiva.

4.4. El proyecto “Curator for a Day” del Trapholt Museum of Modern Art and Design, Dinamarca

Este proyecto experimental -dirigido a familias- utiliza la concepción de visita al museo como un ritual y desde un sentido juguetón y reflexivo, a la vez que ayuda al visitante a relativizar la experiencia en el museo.

Para fomentar la participación y el trabajo en colaboración, se usan estrategias de teatro y ‘performance’. Este proyecto es diseñado junto con una exposición, “Museo Mausoleo”, que muestra diferentes maneras de seleccionar y colgar obras de la colección permanente. El objetivo de esta exposición es preguntar a los visitantes: “¿Es el museo entendido como una tumba o un lugar vivo donde diferentes experiencias estéticas pueden dialogar entre sí?”. La propia exposición genera métodos de responder esta pregunta y uno de ellos fue el programa “Curator for a Day” donde los visitantes trabajan intensamente con las obras de la colección a partir de su fascinación y de buscar relaciones y conferir significados a las obras. El foco del programa transita desde una propuesta de clasificación tradicional, hacia ampliar las concepciones de las obras a partir de las interpretaciones de los visitantes, siendo ellos los responsables de su propia experiencia del arte. El proyecto parte de dos aproximaciones teóricas. Por un lado, la concepción de Falk y Dierking (2000) y su modelo contextual de aprendizaje que sugiere que la experiencia del museo está influida por la superposición de tres contextos: el personal, el sociocultural y el físico. De esta concepción se tendrá en cuenta las habilidades personales, el contexto social del museo y las ansiedades / expectativas de la gente hacia el museo como institución. La segunda es la noción de museo constructivista de Hein (1998), quien considera el aprendizaje una reestructuración activa de la forma personal de pensar y relacionar contenido y proceso.

La intención del proyecto será activar lo que los visitantes saben, piensan o sienten y conectarlo con las concepciones sobre el arte que muestra la exposición. Al visitante se le da el rol de “curator”, ayudándole a entender este proceso, sin que sepa, al principio que dará significado a las obras. Se utiliza, la estrategia de la visita tradicional para que la gente se sienta cómoda en un formato familiar. A partir de aquí, se explica la exposición y sus diferentes formas de agrupar objetos (cronológicos, tonales, temáticos, por épocas) para que vean diferentes modos de clasificación y de crear contextos.

Después, la sala central del museo es transformada en un almacén abierto con pinturas, esculturas, cerámica y sillas. Las dos salas contiguas están vacías pero con “material” para poder exponer los objetos.

El enfoque se desplaza de la educadora a los visitantes. El grupo se divide en subgrupos y cada uno tiene que escoger obras de interés. La gente creía que la educadora haría una lección de historia del arte y, sin embargo, les pidió que definieran un tema coherente con su selección y que ilustrara la relación entre algunas de las obras que habían escogido. “Límites”, “Amor”, “El curso de la vida” fueron algunos de los temas. Luego tenían que escoger otros objetos de la exposición. Las obras, durante el proceso de discusión y argumentación, eran trasladadas de “aquí para allá”. Una vez finalizó el proceso de selección, se montó cada exposición y, a modo de “juego”, se inauguró la exposición. Los visitantes comentaron sus exposiciones y todas ellas fueron fotografiadas y colgadas en la red. Este proyecto es representativo de cómo comisarios, educadores y visitantes pueden colaborar en la gestación de diferentes interpretaciones. Algunos proyectos parecidos a éste se han llevado a cabo también en el Brooklyn Museum (Nueva York).

4.5. El constructivismo social

Más allá del constructivismo, surge una nueva teoría que ya no considera al individuo como el centro de atención, sino que tiene en cuenta las influencias sociales sobre el aprendizaje. Asimismo, pone el acento en las diferencias entre el aprendizaje escolar y los otros ámbitos de la vida de las personas. Al contrario del aprendizaje que se produce en la escuela, el que ocurre en el mundo real se caracteriza por la cognición compartida, la distribución social de los conocimientos y las destrezas, el uso de herramientas para mejorar las capacidades y compartir el esfuerzo, y el uso contextualizado de objetos y acontecimientos para dar sentido a las situaciones (Resnick, cit. Biddle, Good y Goodson, 2000:129).

La concepción constructivista social parte del trabajo de Vigotsky quien considera que es muy importante no sólo el papel del individuo en el mundo, sino también el medio donde se crea el conocimiento, ya que éste es un reflejo del enclave social en el que se desarrolla (Biddle, Good y Goodson, 2000:130). Se parte de que el conocimiento es una interpretación y no algo objetivo y fijo. El constructivismo social pone el acento en el discurso, la comunidad y el contexto. Además, da importancia al lenguaje y otros sistemas de símbolos.

En resumen, desde esta perspectiva se defiende que el conocimiento está contextualizado y no se puede separar de la situación en la que tiene lugar. Por lo tanto, el saber y el hacer no están separados, como ocurre en las tendencias expuestas anteriormente. El aprendiz va apropiándose de las formas simbólicas comunes y únicas de la cultura específica en la que está inmerso, que constituyen una forma concreta de abordar los problemas de la vida. En cada comunidad discursiva o cultura hallamos una serie de herramientas culturales que ayudan a apropiarse del significado de mitos culturales fundamentales o de formas de identificar y solucionar dificultades. En este sentido, la educación no es más que la apropiación de los alumnos de las herramientas culturales de las comunidades de discurso. Los más competentes en pueden ayudar a otros para realizar actividades más complejas (Zona de Desarrollo Próximo de Vigotsky). Por ello, se otorga mucha importancia a cómo los alumnos tratan de interpretar lo que aprenden, más que a desarrollar la información. Estos conocimientos se desarrollan cuando quienes aprenden crean representaciones múltiples de la ideas y se dedican a actividades donde tienen que emplear esos conocimientos. En el constructivismo social es importante la transferencia o el hecho que los alumnos desarrollen múltiples representaciones de los conceptos al tiempo que buscan soluciones a problemas auténticos.

Estrategias educativas utilizadas en esta tendencia (Biddle; Good y Goodson, 2000):

- Ayudar a interpretar la información, más que desarrollarla.
- Contextualizar la interpretación desde perspectivas múltiples.
- Actividades donde tienen que emplear los conocimientos que aprenden.
- Los contenidos tienen que reflejar profundidad más que amplitud.

- Partir de tareas que sean significativas para los estudiantes.

- Partir de procesos de investigación que busquen respuestas a preguntas o soluciones problemas como medio para aprender conceptos y comprender la disciplina teniendo en cuenta el mundo real.

- La evaluación tiene en cuenta estrategias de comprensión.

- La tecnología se usa como herramienta para facilitar múltiples conexiones.

- La colaboración y la conversación son elementos importantes porque se comparten experiencias, conceptos y se construye un conocimiento situado.

Como perspectivas de aprendizaje es interesante recalcar que, en el aprendizaje socioconstructivista se pone una especial atención a las relaciones entre las prácticas educativas y el contexto sociocultural. Además, se tiene en cuenta un aprendizaje cooperativo y reflexivo, la acción, la colaboración grupal, el diálogo, la crítica, la argumentación, la negociación, etc. (Barragán, 2005). Los aprendizajes son orientados a la diversidad y el tratamiento de temas transversales y controvertidos. Finalmente se hace hincapié en el aprendizaje estratégico que defiende un menor énfasis en los contenidos y una mayor implicación en las estrategias para aprender a aprender. En esta versión sigue estando presente la educación del deseo pero ahora desde un sentido social crítico. Fendler (2000:72) sostiene que “el sujeto educando de la mayoría de pedagogías críticas se identifica sobre la base de un deseo de justicia social y un compromiso moral con la democracia; se trata de una posición del sujeto que implica la identificación mutua de los objetivos sociales y los deseos subjetivos”. Por ende, en el campo museológico se reconoce que no todos los programas van dirigidos a todos por igual, ni todos quieren asistir al museo.

5. MUSEOS Y LA VISIÓN RECONSTRUCTORA: PROMOVER LA DUDA Y EL CONFLICTO

Si en la perspectiva anterior los visitantes son considerados cada vez más importantes en los procesos de construcción programática de los museos, esta versión cuestiona la validez de los museos como forjadores de significados. Apuesta por una pedagogía descentrada y crítica que ayuda a cuestionar los procesos de genealogía cultural, de memoria social y de contexto. Considera que los museos deben re-inventarse y re-leerse como instituciones legitimadoras de unos significados por encima de otros. Por tanto, considera plantearse quién habla, en qué circunstancias, por quién, cómo (Giroux, 1997), para ser conscientes de los marcos de influencia, de las voces que crea el museo y de sus omisiones y ausencias. Desde esta perspectiva es importante saber cómo se construye la diferencia y plantearla desde las exposiciones temporales y en relecturas de las colecciones permanentes. Es más, la cultura no se considera monolítica e inmutable, sino una esfera cambiante de lenguajes, experiencias y voces en medio de diversas relaciones de poder y privilegio. Por consiguiente, se considera el museo como una esfera pública donde los profesionales deben ser conscientes de su influencia para hacer más democrática la realidad. Así el trabajo museológico es visto como una teoría y una práctica, sin la dicotomía tradicional entre pensamiento y acción.

La teoría del construccionismo social considera que cada cultura tiene un discurso, unos sistemas de pensamiento, unos regímenes de verdad, etc. También parte de que la cultura se construye por el lenguaje, los sujetos y la comunidad. Por eso, es relevante subrayar que los sujetos están histórica y culturalmente situados y que hay diferentes formas de aprender dependiendo de discursos, contextos y localizaciones diferentes. El hecho de aprender se entiende como una mediación entre cuestiones de clase, género, raza, sexualidad, religión, etc. y el significado es el resultado de convenciones sociales, culturales y lingüísticas. Esto significa que el conocimiento no puede ser nunca fijo porque es el resultado de una práctica significativa, una práctica que hace que las cosas signifiquen. Desde esta perspectiva, interesa saber cómo los sujetos describen, explican y hacen significativo el mundo en el que viven.

En el reconstruccionismo social es muy importante el lugar del sujeto como aprendiz que aprende a deconstruir y resignificar según diferentes posiciones y discursos.

Esta teoría tiene cuatro supuestos:

- Aquello que consideramos el conocimiento del mundo no es un producto de la inducción o la construcción de hipótesis generales, sino que es mediado por la cultura, la historia y el contexto social.

- La forma en que entendemos el mundo es el resultado de la mediación entre sujetos que están históricamente situados y que se relacionan con artefactos sociales. El proceso de comprensión no viene determinado por la naturaleza, sino que se negocia por la gente a través de sus relaciones (ej. nociones de “niño”, de “amor”, etc. cambian en relación con la historia y el contexto).

- Comprender el mundo tiene que ver con procesos sociales (comunicación, conflicto, negociación, etc.) más que con procesos empíricos.

- Conectamos y negociamos formas de comprender y sistemas de conocimiento con otras actividades sociales o la creencia de que siempre existen culturas dominantes y sub-culturas.

Los museos que se basan en esta teoría (Padró, 2005):

- Partirán de dilemas y se centrarán en el pensamiento problemático.

- Mostrarán cuestiones de negociación y de saber-poder.

- Se posicionarán desde cuestiones de género, raza, clase, religión, etc.

- Reconocerán que los museos son instituciones políticas.

- Ofrecerán información polivocal (diferentes voces que se conectan).

- Integrarán las voces de los educadores y visitantes en el discurso expositivo.

- Tendrán en cuenta el contexto del museo.

5.1. La educación polifónica y crítica

Para comprender la educación en los museos desde un sentido crítico, polifónico y revisionista, tendremos que tener en cuenta las contribuciones de los estudios culturales. Estas se centran en formas de reconstruir los museos, de desenmascarar el significado canónico museístico y de destacar cómo sus estructuras de poder y de mediación se hallan vinculadas a una narrativa hegemónica, patriarcal y colonial (Duncan, 1993). En segundo lugar, considerando que las identidades se construyen mediante narraciones, y que éstas a su vez son producto del intercambio cultural y de las comunidades de práctica (Gergen, 1992), será interesante decidir qué mitos, categorías, estereotipos y suposiciones han sido sostenidos por las instituciones museológicas y por qué todos los museos “están instalados” (Rice, 2003). Finalmente, si se defiende que la pedagogía también ha generado teorías sobre las posiciones y diferencias de género, clase social, raza, sexualidad, el trabajo del educador en el museo no puede ser el de mero receptor o reproductor de las narrativas institucionales, sino de intelectual público (Giroux, 1996), quien contribuye también a re-situar cuestiones de “supremacía, autoridad, voz y posicionamiento” (Garber, 2003). Estas pueden tenerse en cuenta en una organización expositiva situada o polifónica, en la elaboración de estrategias interpretativas dialógicas y en la contextualización de las visiones de los visitantes. Reese (2003), por ejemplo, considera que para establecer una cultura dialógica desde el trabajo educativo se podrían conectar cinco lecturas: desde la percepción, desde la autobiografía, desde la interdisciplinariedad, desde la cultura del museo y desde la institución. Así, se desvela que la cultura del museo siempre es una construcción cultural (Rose, 2001). Además, es interesante la transferencia de conocimientos, localizaciones y autoridad entre comisarios, diseñadores, educadores y otros profesionales, rompiendo así con la tiranía de la instrucción y la falacia de la conservación (Ames, 2004).

Los programas educativos vinculados con esta perspectiva (Padró, 2005):

- Consideran que el museo es un espacio de poder y saber, de negociación y diálogo.
- Defienden los museos como generadores de conocimiento, más que meros receptores donde se descentra el conocimiento dirigido a presentar la verdad, hacia un conocimiento dirigido a la interpretación y a la representación.
- Reconocen que las exposiciones interpretan y representan a los que las exponen (la institución, los organizadores, etc.). Según lo que se diga, cómo se exponga, cómo se sitúe y cómo se organice, la exposición tendrá una visión u otra.
- Reivindican la inclusión de discursos alternativos desde el género, la raza, la clase social, etc.
- Fomentan el pensar desde problemas más que el resolver problemas.
- Desmitifican los contenidos vinculados con nociones de prestigio y de poder.
- Reivindican el papel productor de los visitantes y organizan exposiciones y programas que integren distintas voces más allá de las de los profesionales del museo.
- Piensan que la investigación cualitativa es una forma crucial para generar conocimiento. En este sentido lo que se pretende es involucrar a las comunidades para que también interpreten las colecciones. La interpretación es, en consecuencia, no de aquellos que poseen un conocimiento especial, sino de aquellos que tienen cualquier conocimiento.
- Integran el trabajo cooperativo en la organización expositiva y en la generación de programas y recursos.
- Consideran al museo como una comunidad interpretativa, más que como una institución u organización
- Descentran el objeto en pro de la narrativa.

5.2. El educador como sujeto social. El educador intersticial

Desde esta perspectiva, el educador participa en la organización expositiva puesto que representa la posibilidad de aportar muchos puntos de vista, de ofrecer conexiones entre objetos e ideas, a partir de una gama de experiencias y de actividades, aparte de diseñar materiales educativos. Así el museo asume que es un servicio público dirigido a todos. Prior retrata muy bien esta concepción del museo para todos o para visitantes con diferentes sensibilidades e intereses (Prior, 2003:64):

“Los museos contemporáneos pueden empaquetarse de diferentes formas en relación con diferentes audiencias. Los expertos pueden estudiar, los turistas hedonistas pueden “hacer” las exposiciones blockbuster velozmente, los visitantes “informados” pueden regularmente ver las intrincaciones de las colecciones permanentes y los escolares computer literate pueden escanear los objetos de los museos desde sus computadoras. [...] El museo se dirige tanto al turista, como al artista, como al visitante común: en su diseño apuesta por la ‘interpretación’, la ‘contemplación’ como también ‘el espectáculo’ y la experiencia”.

Sin embargo, no se tiene en cuenta que los sujetos son producción del discurso (Hall, 1997). O sea que, a pesar de poder producir textos particulares, los sujetos actúan dentro de los límites de las formaciones discursivas de un período y cultura concretos. Para Carmen Mörsch (2005) el trabajo de la educación es intersticial y en constante deconstrucción y reconstrucción, siempre entre la afirmación y la crítica. En esta perspectiva la identificación del educador con los postulados de la institución es complicada, y a menudo puede ser una forma de construir una cultura contestataria y re-visitarse las redes de relaciones, dilemas y desacuerdos sobre la producción y circulación de significado donde los educadores también generan su cultura crítica.

5.3. El educando y el visitante en construcción

Desde este punto de vista se concibe un visitante reflexivo, al que se le permite establecer conexiones. La educación en este caso es vista como acto de reflexión y de creación de nuevas narrativas igualmente válidas y significativas que la propuesta por la propia institución. Estas narrativas alternativas parten de los propios visitantes que, motivados por el

educador, construyen sus propias historias teniendo en cuenta su conocimiento previo, sus experiencias y sus condiciones (Roberts, 1997). Por otro lado, se tiene presente que el visitante es producido por el discurso expositivo y, a la vez, éste puede producir otros sentidos en el mismo.

5.4. El proyecto de conversación con mujeres somalíes y sudanesas refugiadas en el Museo de Manchester, Inglaterra

Este es un proyecto donde comunidades de refugiadas tienen la oportunidad de interpretar las colecciones de este museo. Los objetivos del propio museo propician este tipo de proyectos con comunidades de inmigrantes, ya que tiene como finalidad no demostrar una autoridad o presumir que lo sabe todo. Además, le interesa desenmascarar “historias ocultas” y ser un lugar de representación de personas que generalmente son “invisibles”. Finalmente, se propone no contar la historia desde arriba, sino desde las experiencias y desde las relaciones de poder, interacción y diálogo. Coherente con esta visión, el museo trabaja con redes y comunidades para revisar su interpretación desde una perspectiva postcolonial. Parte de que el trabajo del ‘comisariado’ no es el trabajo de ‘experto’, sino que consiste en ayudar a diferentes grupos externos al museo a utilizar los recursos del mismo para crear otras versiones de las colecciones. Así, el centro define la cultura como “no solo dónde uno pertenece, sino lo que uno tiene”. Por ello, una de las estrategias será trabajar con objetos, por considerarse una forma de discutir cuestiones de identidad.

El proyecto “Contando nuestras vidas” se llevó a cabo a petición de unas educadoras sociales que identificaron un problema en estas comunidades de mujeres: su inhabilidad para comunicarse con la cultura inglesa, de hablar sobre su herencia cultural como un factor de depresión, por encontrarse totalmente aisladas. Estas refugiadas se encuentran “desplazadas” por cuestiones de guerra y para ellas, la concepción de “hogar” es un concepto escurridizo. Algunas de ellas, después de haber vivido años en campos de refugiados, fueron enviadas a Inglaterra. Para organizar un programa con estas mujeres, lo primero que hizo el museo fue recurrir a sus colecciones y ver si existía algún objeto que ayudara a establecer un diálogo con ellas. Se encontraron unas fotografías sobre Somalia que ni siquiera habían sido catalogadas.

Estas fotos serían la base para hablar sobre la herencia y el sentido de “lugar” de estas mujeres. En una primera fase, las mujeres tenían que explicar las fotos desde su propia perspectiva, lo que supuso para ellas un ejercicio de orgullo, recuerdo y agencia al contar “algo nuevo” a los profesionales del museo. Las mujeres se sintieron aliviadas al poder compartir sus lugares de origen y sus historias – pérdidas, raíces, recuerdos- y los profesionales del museo interesados por conocer otras historias vinculadas con el día a día de las mujeres. Después, se les pidió que fotografiasen algunos de sus objetos que representaban sus historias. Este material se compartiría de nuevo en el museo. Una mujer hizo una foto de sus cortinas, otra de un bol, otra de un peine, conectando con emociones, generaciones anteriores, o representando metáforas de actividades específicas, situaciones, relaciones en la vida cotidiana. Las fotografías fueron organizadas en el museo como otra forma de “excavar” en las relaciones entre museos y objetos, partiendo de la noción de la tristeza de lo privado, o el hecho de revelar nuestras intimidades a partir de los objetos. Todo se grabó en vídeo, siguiendo con la tradición somalí de la historia oral, permitiendo el museo que estas personas “hablaran por sí mismas”. Además, la interpretación crítica posterior fue elaborada también por las mismas mujeres. Posteriormente, el proyecto se llevó a cabo con mujeres sudanesas, iraníes y afganas, por sugerencia de las somalíes.

Este proyecto es interesante porque cuestiona la voz del museo, sitúa a profesionales y visitantes en la misma posición de interpretadores y aporta un sentido de lo público al comprender que la cultura se comparte y construye entre todas las personas. Además, constituye una forma de enriquecimiento cultural y permite aprender de gente con bagajes culturales muy diferentes. Iniciativas similares podrían llevarse a cabo desde una perspectiva intergeneracional, interracial o interprofesional, siempre respetando la diversidad de culturas y profundizando en estas diferencias, más que utilizarlos como arma de ‘normalización’ o desde una postura superficial celebrativa.

Reflexión final

Para finalizar queremos subrayar que, a pesar de que presentamos las distintas tendencias de forma diferenciada y estructuradas según sus características y fundamentos, en los museos suelen solaparse. Por ello, a menudo, resulta difícil clasificar un centro como seguidor de una u otra teoría educativa. Generalmente las instituciones museísticas basan sus políticas y prácticas educativas en diferentes -y a veces contrapuestas- teorías por lo que no fácilmente se las puede encasillar como.



Bibliografía

- Ames, M. M. (2004) “Museums in the Age of Deconstruction” EN: ANDERSON, G. (ed.) *Reinventing the Museum. Historical and Contemporary Perspectives on the Paradigm Shift*. Walnut Creek y Lanham: Altamira Press, pp. 80-98.
- Amendola, G. *La ciudad postmoderna*. Madrid: Celeste, 1997.
- Azúa, F. Monográfico “De la muerte del arte y otras artes”. Archipiélago. Cuaderno de crítica de la cultura, 2000, núm 41, pp. 15- 21.
- Barragán, J. M. *Entre la teoría y la práctica, entre la realidad y la utopía. Una propuesta para el CAP de Visual y Plástica de la U.B.* (pp. 1-11. Borrador de uso interno). Barcelona, 2005.
- Biddle, B. J., Good, T. L., y Goodson, I. *La enseñanza y los profesores. La enseñanza y sus contextos*. (Vol. II) Barcelona: Paidós, 2000.
- Burr V. *Introducció al construccionisme social*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya, 1997
- Buya J. “Planificació i organització d’exposicions”, en: SALA, T. *Exposicions: de la idea a la mostra*. Mallorca: Fundació “Sa Nostra”, 2002.
- Dewey, J. *Arts as experience*. New York: Putman’s sons, 1958
- Duncan, C. *The Aesthetics of Power. Essays in Critical Art History*. Cambridge: Cambridge University Press., 1993.
- Duncan, C. *Civilizing Rituals. Inside Public Art Museums*. Nueva York: Routledge, 1995.
- Falk J. y Dierking, L. “The Contextual Model of Learning”. EN: Anderson, G. (ed.) *Reinventing the Museum. Historical and Contemporary Perspectives on the Paradigm Shift*. Walnut Creek y Lanham: Altamira Press, 2004. Pp.139-142.
- Falk J. y Dierking, L. *Learning from museums. Visitor experiences and the making of meaning*. Oxford: Altamira Press, 2000

- Garber, E. *Teaching about Gender Issues in the Art Education Classroom: Myra Sadker Day*. *Studies in Art Education*, 45 (1), 56-72, 2003.
- Gardner, H. *Frames of mind. The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books, 1983.
- Gergen, K. J. *El yo saturado. Dilemas de identidad en el mundo contemporáneo*. Barcelona: Paidós, 1991.
- Giroux, H. *Los profesores como intelectuales públicos*. Barcelona: Paidós Educador, 1996.
- Guasch, A.M. y Zulaika, J. *Aprendiendo del Guggenheim Bilbao*. Madrid: Akal, 2007
- Hall, E. (Ed.) *Representation. Cultural representation and signifying practices*. Londres: Sage, 1997
- Hargreaves, A. *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Octaedro, 2003.
- Hein, G.E. *Learning in the Museum*. Londres y Nueva York: Routledge, 1998.
- Hein, G.E. *The Museum in Transition. A Philosophical Perspective*. Washington y Londres. Smithsonian Institution, 2000.
- Hernández, Fernando. *Educación y cultura visual*. Barcelona: Octaedro, 2000.
- Hernández Francisca. *Manual de museología*, Madrid: Sílex, 1994.
- Hernández, X. “Museología y didáctica. Consideraciones epistemológicas” *Iber*, 1998, pp. 31-37.
- Hooper-Greenhill, E. *Museums and Gallery Education*. Leicester: Leicester University Press, 1991.
- Hooper-Greenhill, E. *Museums and the Interpretation of Visual Culture*. Londres y Nueva York: Routledge, 2000.
- Illeris, H. “Museums and galleries as a performative sites of learning”, texto presentado en *Collect and Share Final Conference*, Estocolmo, 15-17 de junio, 2005.

Kemmis, S. El curriculum más allá de la teoría de la reproducción. Madrid: Morata, 1998.

McLean, K. "Museum Exhibitions and the Dynamics of Dialogue". En: Anderson, G. (ed.) Reinventing the Museum. Historical and Contemporary Perspectives on the Paradigm Shift. Walnut Creek y Lanham: Altamira Press, 2004. Pp. 193-211

Mörsch, C. Kuntscoop: Introducing artistic strategies into art mediation. IV Encuentros de Arte y Cultura, Museo Guggenheim Bilbao, 2005.

Padró, C. "Educación artística en museos y centros de arte". En: Huerta, R.; La Calle, R. (eds.) La mirada inquieta. Educación artística y museos. Valencia: Universidad de Valencia, 2005. Pp. 137-152

Prior, N. Having One's Tate and Eating It. En A. McLELLAN (Ed.), Art and its Publics. Museum Studies at the Millennium. Oxford: Blackwell Publishing, 2003.

Reese, E. "Art takes me there", EN: Art Education N° 56, 2003. Pp.33-39

Roberts, L. From knowledge to narrative: educators and the changing museum. Smithsonian Institution Press: Washington, 1995.

Rose, G. Visual Methodologies. Londres: Sage, 2001.

Sardar, Z. y Van Loon, B. Estudios Culturales para todos. Barcelona: Paidós, 1997

Schön, D. El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan, Barcelona: Paidós, 1998.

Screven, C. G. "United States: A Science in the Making". Museum International (UNESCO, Paris), 178 (XLV), 2-8, 1993.

Valdés Sagüés, M.C. La difusión cultural en el museo: servicios destinados al gran público, Gijón: Trea, 1999.

Vallés, M. Técnicas cualitativas de investigación social. Madrid: Síntesis, 2003.

Vigotsky, L. Mind in society: The development of higher psychological processes. Harvard University Press: Cambridge, 1978

Witcomb, A. () "Interactivity in Museums: the politics of narrative style". EN: Witcomb, A. Re-Imagining the Museum. Beyond the Mausoleum. Londres y Nueva York: Routledge, 2003. Pp. 128-162.

Zeller, T. y Mayers, S. Museum education. History, theory and practice, Jacksonville: Visitors Studies Association, 1989





CASO: ARTISTAS EN RESIDENCIA, ¿CUÁL ES LA DIFERENCIA? Amengual Quevedo Irene

INTRODUCIENDO EL PROGRAMA

Artists in Residence (que empezó en el 2002 como Creative Connections) implementa una aproximación al trabajo en la Whitechapel, que fue por primera vez introducido en los 70's cuando Nicholas Serota designó a Martin Rewcastle como su primer Director de Programas para la Comunidad. Rewcastle inició el acomodo de artistas en escuelas locales. El programa es muy completo, ya que hace posible experiencias educativas fuera de la escuela que comprenden no solamente trabajar con artistas, sino visitar la Whitechapel Gallery, estudios de artistas y otros lugares, así como organizando exposiciones en el museo y haciendo evaluación/investigación sobre la práctica pedagógica llevada a cabo.

El programa prioriza a los más desfavorecidos con quienes trabaja. Los objetivos del programa son múltiples: a) estimular aproximaciones frescas a la enseñanza y al aprendizaje y generando propuestas interesantes con el

arte contemporáneo en las escuelas, b) aumentar la comprensión y el disfrute del arte contemporáneo en estudiantes de secundaria, desarrollando habilidades creativas que fomenten la comprensión crítica, c) ofrecer a la gente joven la oportunidad de trabajar junto con artistas profesionales, d) promover creaciones colaborativas entre artistas y docentes, dando a los profesores la oportunidad de ampliar su compromiso con el arte moderno y contemporáneo, e) apoyar el desarrollo profesional de artistas y profesores con la finalidad de desarrollar campo experto en los estudios críticos y contextuales del estudio del distintos aspectos del arte, y f) extender el aliento del currículo de Arte y Diseño con la finalidad de incluir el arte en el contexto público y la práctica artística participativa, a la vez que se desarrollan habilidades en los media y al lado de formas más tradicionales de arte (Whitechapel Gallery, 2010).



HASTA QUÉ PUNTO LOS ARTISTAS MOLDEAN EL PROGRAMA

En los informes sobre el programa *Artists in Residence* desde el 2005 se enfatiza que el programa enseña a los estudiantes a pasarlo bien y a sorprenderse, y a inspirarse en el arte contemporáneo. El programa los introduce a formas experimentales y exploratorias, mientras desarrollan habilidades intelectuales y críticas. Concretamente, en relación con el arte contemporáneo se especifica que éste altera los sentimientos, las percepciones y las actitudes de los estudiantes hacia el arte contemporáneo, introduciendo cómo funciona. La participación de los artistas se presenta como algo excepcional, debido a los recursos que crea, a su preparación y a la relación que se establece con los estudiantes. Del mismo modo, se subrayan los problemas como saltos conceptuales, las prácticas que no se entienden por docentes y estudiantes, y las dificultades en la comunicación entre artistas y docentes.

En resumen, diría que no hay nada distintivo aquí sobre lo que significa trabajar como un artista. Trabajo en el Museo Es Baluard de Arte Moderno y Contemporáneo de Palma y he estado organizando residencias en escuelas, como educadora de museos, y con mi equipo hemos desarrollado proyectos educativos de largo recorrido. En todas las evaluaciones de estos programas hemos tenido en cuenta los aspectos anteriormente citados.

Lo que es de hecho diferente cuando se trabaja con artistas y, que se menciona en los informes del *Artists in Residence*, es, en primer lugar, que este programa ayuda a los estudiantes a gestionar y orientar sus vidas profesionales y, en segundo lugar, les da la oportunidad de trabajar junto con artistas profesionales. Ambas afirmaciones se refieren a la idea de la ‘profesionalización,’ una finalidad que no persiguen otros programas educativos de largo recorrido, como por ejemplo los que desarrollamos en el Museo Es Baluard de Arte Moderno y Contemporáneo de Palma.



La estructura del programa *Artists in Residence* consiste en una visita al estudio del artista y en una comisión para generar una exposición en el museo. Estas son características propias del programa. En una entrevista que hice a Annabel Johnson (Directora de los Programas Escolares) y a Selia Levinson (Curator del Programa Escolar), ambas responsables del programa, consideraron que tanto el encargo como la visita al estudio son dos formas de introducir a los estudiantes en el mundo del arte, haciéndolos conscientes de cómo se trabaja (consecuentemente teniendo un efecto desmitificador):

“Pienso que la visita al estudio y el encargo son una parte importante del programa, que tiene que ver con el compromiso con la práctica artística. Los artistas con quienes trabajamos son generalmente artistas emergentes o en algún punto medio de su carrera... Tiene que ver sobre cómo interesamos a los estudiantes en sus procesos de pensamiento.” (A. Johanson, comunicación personal, 7 de junio del 2010).

Para los estudiantes, la parte interesante del encargo es que los motiva a realizar un buen trabajo:

“Los estudiantes también apreciaron el hecho de que sus ideas contribuyeron al trabajo de Lisa y a las nuevas exposiciones de la Whitechapel.” (Whitechapel, 2010, p.8).

“Antes no me gustaba el arte... visitas como estas te inspiran. La idea de poder colgar mi trabajo en el museo me empuja a practicar mis habilidades.” (Comentario de un estudiante en un Focus Group, Escuela Rokeby). (Johnson, 2006, p. 21).

Sin embargo, en *Inspiring Learning in Galleries: London Custer Research Report* (2006) se puede observar que, a menudo, cuando el trabajo de los estudiantes se muestra en el contexto del museo, pueden sentir que sus voces no se toman en suficiente consideración. Esto ocurre porque cuando la exposición se ha organizado emergen cuestiones de calidad (entendida en términos de valor estético y de presentación) y de presión del tiempo. El encargo del museo es sin duda muy valioso para introducir a los estudiantes en el mundo del arte. No obstante, no siempre funciona, ya que los problemas que emergen se relacionan con el carácter pedagógico de la relación entre estudiantes/docente-artista-museo, la propiedad del trabajo del estudiante y su control sobre los procesos de aprendizaje. Aquí se podría observar que los artistas y las pedagogías no son necesariamente una buena combinación.

LOS ARTISTAS A TRAVÉS DE LOS OJOS DE DISTINTOS AGENTES IMPLICADOS EN EL PROYECTO

En las entrevistas que hice a Annabel y a Selina describieron a un artista como al ‘impulsor’ de un proyecto, alguien que va a las escuelas para colaborar con los maestros con la finalidad de inyectar nuevas formas de trabajar. Enfatizaron la importancia en su habilidad para relacionarse con personas:

Dentro del Departamento de Educación tendemos a trabajar con artistas cuyo trabajo se inscribe en la práctica participativa, en el compromiso social... Justamente porque el trabajo que llevan a cabo se relaciona con trabajar con las personas (A. Johanson, comunicación personal, 7 de junio del 2010).

Trabajar con el artista equivocado puede ser fatal, por esto para nosotras es crucial encontrar al artista adecuado, que muestre nuevas formas de trabajar en la práctica, pero generalmente y, como dice Annabel, utilizan prácticas participativas porque necesitan trabajar con las personas. No sería relevante ubicar a un artista en las escuelas cuyo trabajo fuese interesante pero que no tuviera habilidades... esto podría, de hecho hacer que trabajase de otro modo (S. Levinson, comunicación personal, 7 de junio del 2010).

Estos aspectos positivos de trabajar con artistas también han sido señalados por distintos profesores que participaron en el programa (cuyas voces han sido recolectadas durante los distintos informes que se escribieron sobre este programa):

Me han inspirado a cambiar mi forma de enseñar y a incluir más discusiones críticas en clase. Estoy desarrollando más proyectos incluyendo visitas con talleres post-visita (Docente) (The Whitechapel Gallery, 2008, p- 21-22).

(...) Descrito cómo el proyecto rejuveneció sus métodos de enseñanza en la inclusión de más riesgo y discurso dentro de la clase. (Jefe de Arte, Towr Hamlets) (The Whitechapel Gallery, 2009, p.12).

Por consiguiente, el escenario ideal se alcanza cuando los artistas, dispuestos a trabajar con la comunidad educativa, pueden desarrollar prácticas innovadoras y experimentales en clase. Una conexión entre prácticas artísticas participativas/relacionales/colaborativas y pedagogías críticas también se enfatiza desde el museo, lo que no es extraño ya que persiguen los mismos puntos en común entre las posiciones teóricas. Pero, a pesar de la clara proximidad entre prácticas artísticas participativas/relacionales/colaborativas y pedagogías críticas, la realidad es mucho más compleja. Hay formas múltiples de comprender el papel que los artistas deberían jugar en los proyectos educativos y en particular en el programa Artists in Residence. Tuve la oportunidad de observar algunas incompatibilidades por un lado, entre las visiones del museo y las del docente y por otro, el modo en que los artistas se veían a sí mismos.

PERO NO SOMOS EDUCADORES...

Los artistas que entrevisté definen sus prácticas como lo hace el museo: de forma participativa y relacional, enfatizando su papel como conectores y motores de la interacción social. En sus entrevistas todos subrayaron que ellos no se consideran educadores. Sienten de forma contundente que esta identidad se les ha conferido desde el museo y desde la escuela.

No me veo como un educador, ni veo que tenga que cambiar mi forma de trabajar en el contexto... en este tipo de contexto. Por tanto, para mí no cambia mucho que un departamento de educación de un museo me pida hacer un proyecto. Creo que esto no significa necesariamente que ahora soy un educador porque estoy trabajando con un departamento de educación. Todavía pienso que soy un artista que simplemente entró en el museo desde una puerta diferente. (...) Todavía me veo como a un artista y todavía quiero producir mi trabajo (Mary, comunicación personal, Junio 16, 2010)³³.

Nunca hubiera dicho que soy un educador. Podría decir que soy... en términos de mi rol, que trabajo en el entorno educativo, como la escuela secundaria, que para mí tiene que ver con acceder a un grupo de personas que normalmente no podría acceder a, desarrollar algo con ellas... ya sabes, en una situación ideal es algo de doble sentido (...) La educación es esencialmente tener acceso a nuevas cosas y a distintos modos de ver las cosas (Joan, comunicación personal, Junio 16, 2010).

Los artistas que entrevisté enfatizaron que esperaban que su participación en el proyecto cumpliera sus propios intereses como artistas y estaban convencidos de su ‘derecho’ a hacerlo. Entendían que la educación podría ser un resultado de su experiencia por ambas partes: los estudiantes y también los artistas. Helen (otra de las artistas participantes en el programa que entrevisté) puso especial énfasis en el hecho de que las ganancias de estas experiencias deberían ser la reflexión que permiten, que el programa debería ser un espacio no para aprender algo ya establecido, sino para cuestionarlo. Esta idea se relaciona con la visión de Jantjes sobre la función del arte en la sociedad:

El arte es la parte que analiza de forma más crítica la cultura como un todo, más que ser algo estrecho y especializado (Jantjes, 2001, p.21).

Una preocupación mayor en todos los artistas que entrevisté es la propia estructura del programa:

Lo que decía sobre el intercambio amistoso de conocimiento, no se dejó que pasara mucho y tuve... Tuve que hacer una serie de talleres de formas particulares y sí, estoy trabajando con la estructura de la escuela secundaria y esta no es su falta, sino que es solamente la forma en que el sistema educativo público funciona en Gran Bretaña (Joan comunicación personal, Junio 16, 2010).



Todos los artistas estuvieron de acuerdo en que la estructura del programa les hacía difícil su trabajo de artistas y que, en lugar de ello, se sentían forzados a actuar como ‘profesores’ por las circunstancias en las que se inscribían en el contexto. La mayoría adujo falta de tiempo para trabajar con los niños y niñas, escasa duración del proyecto, tener en cuenta los criterios de evaluación establecida, y no tener ningún poder al escoger con quiénes querían trabajar. Esto hizo difícil generar relaciones que permitiesen que la experiencia fuera rica para todas las personas involucradas en el proyecto. Helen defendió que para que el proyecto funcionase se necesitaba re conceptualizarlo. Comprenderlo no como un programa educativo sino como un programa escolar, que no constreñiría la estructura institucional ni el currículo y que se permitiría la crítica y la toma de decisiones arriesgadas, teniendo en cuenta que la escuela es un espacio social, político e histórico. Aquí se puede observar que lo que los docentes consideran ‘pensamiento crítico’ y ‘nuevas aproximaciones a métodos pedagógicos utilizados en su práctica’ es, para los artistas que entrevisté, solo una versión descafeinada sobre lo que esperaban que serían los proyectos o lo que permitían que fuesen.

El discurso de los artistas está rodeado de una visión romántica (Meecham, 2005) en la que el artista es visto como un outsider a un sistema regularizado, incapaz de adaptarse o trabajar con limitaciones. Se presenta una dicotomía entre el desarrollo de prácticas artísticas críticas y por otro lado, las demandas de la educación en el museo y en la escuela (aquí la educación se entiende solo como un opuesto a lo que el artista clama hacer, una especie de pensamiento libre-sin constreñimientos). No hay forma de comprender la educación dentro de la estructura institucional de la escuela como otro modelo menos constreñido. Me preocupa esta polarización de posibilidades, puesto que no da la oportunidad a los docentes a tener autoridad para moverse fuera del modelo deficitario en el que se mueven, y dónde se han situado ellos mismos (en esto parece que los docentes necesitan alguien externo a la clase para realmente innovar sus prácticas pedagógicas). En este punto, es útil señalar otra forma de entender el rol de los artistas en los proyectos educativos.



LA CONCEPTUALIZACIÓN DE PRINGLE DEL ARTISTA COMO EDUCADOR

La tesis de Pringle *The artist as educator: an examination of the relationship between artistic practice and pedagogy between contemporary gallery education* (2008), es un estudio sobre los beneficios de utilizar a artistas en la educación en los museos y, en particular en el trabajo de los artistas-educadores de la Tate Modern. La autora utiliza el “Modelo de Producción Artística”, elaborado por Rebecca Binch y Lucy Pedlar en el 2005, para explicar cómo las prácticas artísticas se vinculan con las prácticas pedagógicas. A parte de las críticas que recibió este modelo, el estudio es interesante, ya que presenta distintas fases del proceso artístico que pueden extrapolarse a las prácticas pedagógicas influenciadas por el modelo constructivista y que buscan forjar la autonomía de los estudiantes y el pensamiento crítico a través del diálogo. En el “Modelo de Producción Artística” se considera que el proceso creativo está constituido por distintas fases: interés/curiosidad, mirar; representar el escenario; reflexión; transformación.

Contrariamente a las artistas entrevistadas, Pringle observa cómo los modos particulares en las formas de trabajo de los artistas pueden informar las pedagogías en los marcos institucionales. Además, desde su punto de vista, la idea del artista como mero facilitador o mediador que siempre abre el diálogo, simplifica lo que ocurre en la experiencia educativa: el hecho de que los artistas-educadores adopten una posición de maestro de forma estratégica a lo largo de la experiencia pedagógica es algo que no debería ser demonizado:

Considero inapropiado subestimar la involucración activa y directa del artista como docente en el proceso pedagógico. Reconozco el deseo de salir del modelo de transmisor y del docente como el que ‘cuenta, organiza, juzga’ (Watkins, 2005), como posicionar al educador como el que facilita tomar riesgos simplificando el intercambio de múltiples puntos de vista entre ellos, las obras de arte y los educandos. (...) En vez de negar la ‘enseñanza’ que se lleva a cabo, es más constructivo examinar todas las formas de interacción incluyendo la instrucción, el juego y todo el proceso de construcción de significado (Pringle, 2008, p. 170).

La comprensión de Pringle del artista como un educador rompe la clara polarización entre la educación y la práctica artística, permitiendo la creación de un área común, desde donde los artistas y los educadores pueden trabajar juntos (de forma colaborativa más que como partes opuestas). Además, la conceptualización de Pringle del artista-educador lleva a la pregunta ¿Qué es lo distintivo de trabajar con artistas en programas educativos de largo alcance?, ¿Cuál es la diferencia entre trabajara con educadores o trabajar con artistas? Si me comparo a mí misma con una de las artistas que entrevisté, la diferencia aparece claramente en la finalidad del proyecto: mi propósito es educar mientras el de ellos es generar prácticas artísticas interesantes. En el marco de Pringle, las finalidades son las mismas y las diferencias son más difíciles de elucidar. En mi caso, definiendo que la mayoría de los procedimientos mencionados en su “Modelo” no son restrictivos al trabajo del artista: generación de un problema, experimentación, riesgos, etc. puesto que también están presentes en mis experiencias pedagógicas como educadora de museos. Al final del día, la diferencia entre trabajar con artistas o educadores de museos podría ser lo que ya he comentado en la primera parte de este artículo: una cuestión de profesionalismo.

Además, es necesario tener en cuenta que las diferencias entre el educador de museos y el artista, trabajando en proyectos educativos, también dependen de lo que éstos entienden por museos y educación. Como considera Carmen Mörsch (2003), en Alemania –y también en España- la educación en museos tradicionalmente se ha llevado a cabo por artistas, por historiadores del arte en su rol de expertos. Tan pronto como otros perfiles llegan a la educación en museos, su posición en la estructura del museo puede ser repensada para ser más flexible. Los límites desaparecen y se generan nuevas figuras híbridas que pueden residir en distintas esferas. En relación con esto, es interesante destacar el artículo de Katie Orr (2010) sobre su trabajo en Gassworks, donde ella se posiciona como alguien que quiere mejorar la educación en museos, mientras que también se presenta a los niños y niñas como un artista; una estrategia para difuminar tanto la autoridad institucional como su propio campo experto, y que le permite una experiencia más dialógica (Pringle, 2008, p. 191).



REFLEXIONANDO SOBRE LAS CUESTIONES QUE EMERGEN

Los logros de trabajar con artistas en proyectos educativos no pueden exponerse de una forma determinista.

El argumento puede depender en primer lugar, de cuáles son las finalidades del proyecto educativo en el que el artista trabaja: quizás sea para integrar el arte en el currículo escolar, o facilitar que los estudiantes sean ‘jóvenes artistas’, o expandir las prácticas pedagógicas u ofrecer un espacio alternativa para experimentar, etc.

En segundo lugar, estará seguramente sujeto a lo que se considera por rol de artista trabajando en el programa: a veces son requeridos por sus habilidades prácticas, o como modelos de artistas, o como productores culturales cuya práctica puede mostrar distintas e interesantes pedagogías dentro del espacio demarcado de la clase o como outsiders que pueden promover algo totalmente diferente.

Del mismo modo, las diferencias entre el rol de artistas y el de los educadores de museos, en los programas educativos, variará dependiendo de la iniciativa y se relacionará solamente no solo con el modo en que los artistas son entendidos, sino también en cómo los educadores ejercen como tal.

En el caso concreto del Programa Artists in Residence hay una serie de puntos interesantes que cabe tener en cuenta. Se tratan de: priorizar a los jóvenes en desventaja con quiénes el museo quiere trabajar, ofrecer una experiencia fuera de la clase y proyectos que se relacionan con la especificidad del contexto escolar.

Además, el programa promueve una aproximación nueva en el enseñar y el aprender con el arte contemporáneo en las escuelas. En relación con los estudiantes, se tienen la oportunidad de trabajar con practicantes de arte contemporáneo, promoviendo su comprensión del campo artístico y quizás, encontrando caminos interesantes en sus carreras. Pueden trabajar de forma exploratoria y a partir de habilidades intelectuales y críticas.

Sin embargo, como siempre ocurre, este importante programa también tiene puntos débiles que necesitan una solución. En primer lugar, parece que las dificultades del Programa Artists in Residence surjan en relación con cómo se gestionan nociones como “educación”, “crítica”, “toma de riesgos” o “introducir nuevas prácticas en la clase”. Los agentes involucrados en esta iniciativa educativa muestran distintas nociones, lo que causa una serie de incompatibilidades en sus expectativas y sobre todo en los objetivos del programa y en sus propios roles. Quizás sería suficiente tratar de gestionar estas nociones de forma más hábil, concretizando más en su significado.

Además, se tiene que llegar a una comprensión común de los “términos del contrato”. Para que todo el mundo tenga las mismas expectativas se debería definir, de forma más clara y desde el principio, cuestiones como la estructura del programa y la autoridad de los artistas para tomar decisiones en relación con los grupos, las directrices del proyecto, el horario, la duración del programa, etc.

Para que los puntos anteriores sean efectivos. Es crucial mejorar los canales de comunicación entre el museo, los artistas y las escuelas. Mientras es cierto que el museo, a partir de sesiones, foros, sesiones de formación y el tiempo destinado a docentes a preparar y evaluar el programa conjuntamente, intenta llegar a esto, a mí no me parece suficiente. Quizás y para mejorar la comunicación sería interesante aumentar la presencia del museo en todo el proceso y también se podría ser más específico en las etapas previas del proyecto, involucrando a todos los agentes en la discusión esperada y en relación con sus ideas. Algo que creo que el museo tendría que cuidar es la relación entre el artista y el docente, así como una mejor comprensión y colaboración.

Durante este texto han aparecido importantes incompatibilidades en relación con la comprensión de la relación entre los artistas y el museo y cómo éstos crean expectativas alrededor del Programa Artists in Residence. De hecho, las finalidades del programa y la función de los artistas se conceptualizan de formas distintas por ambos. La crítica al proyecto de los artistas pone en duda si su trabajo es transformador o no y cómo se puede entender este concepto. Como he mencionado anteriormente, para el museo el programa aporta una experiencia significativa en la escuela porque ofrece nuevas aproximaciones en el enseñar y en el aprender, dando a profesores y estudiantes la oportunidad de ampliar sus prácticas y trabajar con artistas profesionales, entre otros.

Para los artistas su alcance es limitado ya que es constreñido por la cultura y reglas de la escuela, que determina lo que se puede o no hacer. Los artistas creen que la educación no debería ser el objetivo principal del proyecto y esto solo es significativo para la escuela y para ellos si se ofrece algo más: una experiencia fuera de los límites de lo pedagógico, donde lo que importa es tener a gente trabajando de forma colaborativa y en un proyecto específico.

Desde su punto de vista lo que importa es el resultado de una experiencia inusual que sería “educativa” o “transformadora” para quienes participan en el programa.

De cara a proyectos futuros, solo hay dos caminos posibles para seguir por el museo y con la finalidad de conseguir una experiencia que puede ser interesante para ambas partes: a) cambiando la estructura del programa; b) contratar otro tipo de artistas. En relación con el primer punto, si el museo quiere cumplir los deseos de los artistas, convertiría al Programa Artists in Residence en algo más flexible, fluido, sin tantas dificultades ni barreras. Deberíamos tener en cuenta lo difícil que es llevar a cabo este tipo de propuestas en el contexto escolar.

Tendríamos que tener en cuenta que la falta de innovación en las prácticas docentes no se debe a lo que el “currículo” dicta, sino a profundas incompatibilidades entre las prácticas artístico-pedagógico colaborativas y la cultura de la escuela. De hecho, si se tratara de algo diferente al modo en que la escuela funciona, podría posiblemente afectar al número de instituciones interesadas en participar en el programa lo que añadiría dificultades a la hora de buscar fondos (algo particularmente delicado en el clima político de recortes en la cultura).

En relación con la segunda opción, es importante enfatizar que los artistas trabajando en el curso del programa tienen muchos puntos a favor, tales como la calidad de las prácticas artísticas y las relaciones entre sus intereses como trabajadores culturales y el tipo de encargo que se genera en espacios específicos y con gente local. De hecho, la mayoría de los proyectos han mostrado resultados muy interesantes y la relación que ha construido con las escuelas ha enriquecido a ambas partes.

A pesar de estos buenos resultados, la disconformidad de los artistas sobre el programa, que han sido exploradas en este artículo, sugiere que la experiencia podría ser más satisfactoria si a los artistas contratados les hubieran encargado otro tipo de tareas y, más en concreto, se hubiera vinculado con la educación. Si el museo quiere que los artistas promuevan una experiencia educativa dentro de la estructura escolar se necesita fomentar el terreno de- en- medio entre las prácticas artísticas y las actuales prácticas educativas. La respuesta a estos artistas, que trabajan en la escuela y no se consideran educadores puede ser la de artista-educador, tal y como definió Pringle (2008).

Por desgracia, el problema no es solo definir qué artistas son adecuados para este programa, sino cómo detectar a los artistas que el museo está buscando. Seleccionar a los artistas adecuados no solo es una cuestión de calidad artística o de la experiencia en trabajar con gente o en contextos educativos: el museo y los artistas deberían compartir un mismo “lenguaje” y perseguir los mismos objetivos. Ya que este es un territorio resbaladizo y delicado, con muchos matices. Es muy difícil decidir a quién entrevistar o quién es adecuado para el programa. Cómo seleccionar al artista apropiado para un programa así es algo que debería investigarse.



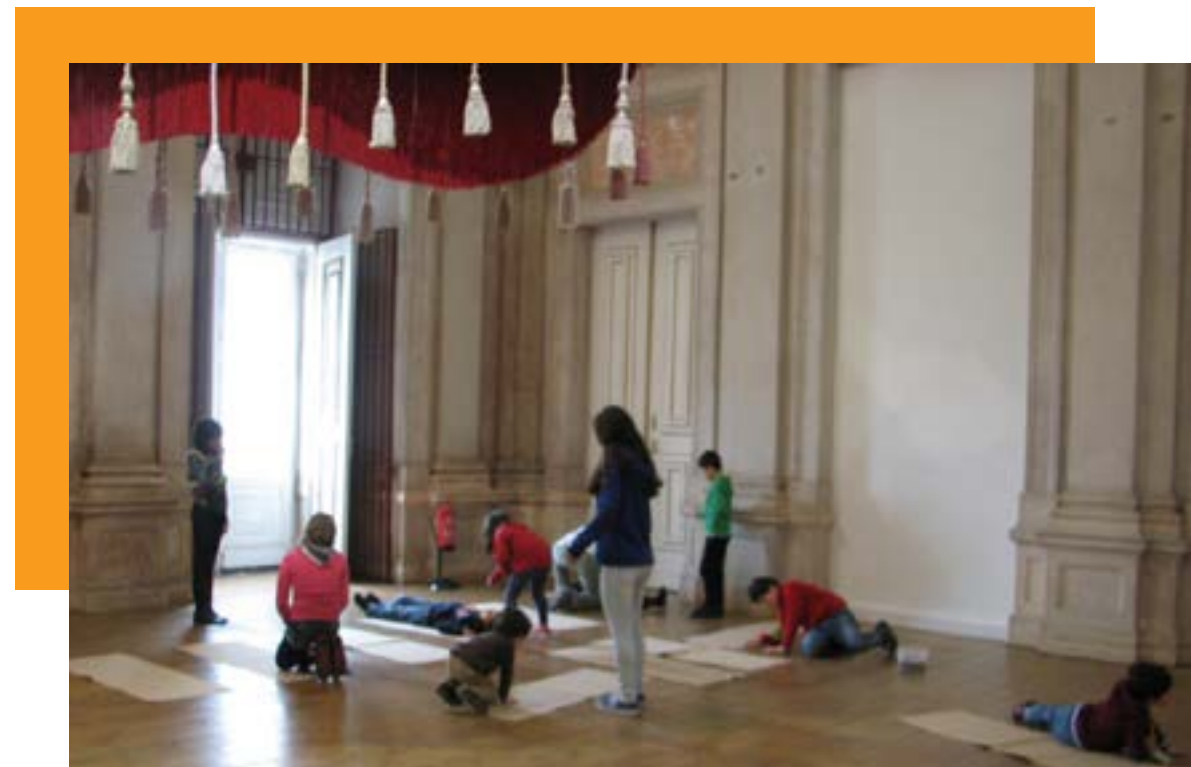
CASO: TRANSFORMANDO EL APRENDIZAJE PARA EL DESARROLLO PROFESIONAL BASADO EN LA CONSTRUCCIÓN DE SIGNIFICADO

Alice Semedo

El pasado Junio CECA- Portugal nos desafió a pensar sobre la educación desde distintas perspectivas durante la conferencia “Museos, Educación y sus Profesionales” (Lisboa, Museo Nacional de Arqueología, 2013) donde presenté algunas de mis reflexiones y preguntas sobre mi propia investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje, así como las prácticas de enseñanza para la transformación de la museología que llevo a cabo. Es esto lo que intentaré compartir aquí.

En primer lugar debería clarificar algunas de mis posiciones que tienen implicaciones claras en la construcción de una visión de enseñar-aprender-investigar-acción.

Por ejemplo, definiendo la idea de que la Universidad también forma parte del mundo real, forma parte de su reconstrucción permanente y también actúa como uno de estos territorios vivos que asumen su papel de comunidades discursivas y en el círculo de la cultura. Esto ocurre -y particularmente en relación con el rol y misiones de los museos- si la Universidad juega un papel en la formación, diseminación y reproducción de nuevas representaciones, ¿por qué no apoyar y hasta incluso promover una investigación colaborativa, el continuo proyecto de autorreflexión que muchos sectores museológicos sienten? ¿Por qué no asumir de una verdad una posición de acción y de reflexión cooperativa y colaborativa? Ciertamente, algunas interferencias en esta visión son aquellas de los profesionales-activistas de la educación para la acción, y por tanto para una transformación en la educación.



La mayoría de nosotros estamos involucrados en versiones de enseñar-aprender-investigar-acción relacionadas con el desarrollo de los estudiantes como profesionales e investigadores. Por ejemplo, durante muchos años he insistido en que la escritura de un diario es una práctica reflexiva, así como un espacio para la investigación. Con más o menos éxito, los estudiantes garabateaban y experimentaban con formas diferentes de ver en sus diarios de campo, como insisto en llamarlos.

También voy a comentar otros aspectos de la creación de espacios de significado para desarrollar un enfoque más preciso en otros procesos que se establecen en la experiencia fundamentada en la investigación. En primer lugar, voy a afirmar que cuando hablamos de aprendizaje tengo en mente la investigación enfocada a soluciones abiertas. Es a partir de un diálogo crítico que las aproximaciones, los usos de distintas formas de investigación y de autorreflexión (análisis crítico, escritura creativa, dramatización, etc.) y el desarrollo por ejemplo de múltiples perspectivas sobre un tema son determinados y moldeados. Del mismo modo y, cuando es posible, incluyo la práctica de la escritura creativa en el contexto de la clase, así como evaluaciones que implican la planificación, el desarrollo y la implementación de proyectos. Estas tareas también suponen trabajar colaborativamente, aplicar análisis, resumir y habilidades de evaluación y, particularmente, suponen no buscar una única respuesta a un único problema sino tener en cuenta múltiples perspectivas y además, si tenemos presente lo líquido las cualidades líquidas y las preguntas que nos lleven a pensar sobre el objeto de la investigación.

Por ejemplo, la evaluación del trabajo para el curso “Políticas y Prácticas de Comunicación en Museos”, del Master de Museología de la Universidad de Oporto, involucra procesos que son similares a los procesos de trabajo del pensamiento del diseño o el estudio de las comunidades con una característica crítica y reflexiva. En los portafolios-prácticas / de los informes presentados, los profesionales reflexionan sobre estrategias de acción, valores implícitos, teorías, etc. La aproximación centrada en la “acción”, con una estrategia típicamente cíclica, incluye puntos de vista de contextos en particular (de los museos como organizaciones, de las universidades como organizaciones y, sobre todo del contexto personal del estudiante/ del tutor) seguido de un estudio sistemático de las distintas variables, de la definición del plan y finalmente, el plan de implementación del propósito que, en principio, alimentaría el ciclo. Con la adaptación del currículo al modelo Europeo (Acuerdo Bolonia) el Curso ocupa un semestre. Además de la discusión inicial, como he referido anteriormente, se desarrolla un análisis de las necesidades, los motivos y las expectativas de los usuarios (considerados comunidades interpretativas) y de los museos, explorando las habilidades/potencialidades con la finalidad de compartir territorios. Además de esta parte teórico-práctica, los estudiantes generalmente concluyen con éxito al trabajaren el portafolio la lluvia de ideas. Los portafolios más tarde se pueden llevar a una entrevista con accionistas.

Me da la impresión que este tipo de evaluación, que propongo a los alumnos, traduce los objetivos de una visión de enseñanza-aprendizaje holística enfocada en el axis de la reflexión-acción, el cual ocurre en situaciones/ espacios/desafíos en el mundo real y tiene la intención de intervenir, de transformar. También, en esta conceptualización el trabajo con los estudiantes ha permitido la integración de las voces de profesionales practicantes, ya sea como individuos o como instituciones, y no solo como meras concepciones/ representaciones. También ha permitido la creación de relaciones sostenibles a través de esta red de contactos, a través del tiempo y del espacio. Por suerte para los estudiantes existe una experiencia única y valiosa al trabajar en el mundo real, experimentando y participando en la preparación y en el avance de propuestas de proyectos en el campo.

Además y después de todo, si vemos el mundo como comenta Bauman –como un estado de modernidad líquida- la imaginación crítica y la agilidad epistemológica son habilidades esenciales que necesitamos. Algunas se relacionan con el constructivismo social, donde el significado y el conocimiento son creados y recreados por cada uno y en relación con las interacciones y estructuras de conocimiento rizomáticas. Por ello, lo que da sentido (al menos a mí) en los estudios de museos son prácticas de enseñar-aprender que no tienen por qué estar del todo atadas al conocimiento. Me veo a mí misma aportando contextos para cuestionar y para generar espacio para la agilidad epistemológica en la construcción de significado, en la relevancia y en facilitar el desarrollo de redes, de contactos sociales para estos futuros profesionales. Por mi parte, aspiro a una enseñanza-aprendizaje que sea transformadora y que puede ser, por supuesto, un lugar de empoderamiento.



Rufino Ferreras en sus tweets provocadores el pasado junio, escribió que la formación de los educadores de museos tiene referencias pasadas de moda. Bueno... por mi parte, creo que uno de las implicaciones de esta visión del mundo –en estado líquido- es la que considera que los programas de estudio de los Estudios de Museos deberían permanecer en un estado beta, o sea, deberían ser entendidos como productos no finalizados y en desarrollo permanente, moldeando oportunidades, tiempos y espacios. Los programas de estudios no pueden ser lineales. Al contrario, deberían ser discontinuos; los programas de estudios deberían ser relacionales y abiertos no solo a contextos exteriores sino a contextos personales. Y estos espacios intermitentes – estos contextos de pregunta y de agilidad epistemológicas para la construcción del significado y la relevancia de redes de contactos reales – pueden ser distribuidos y pueden ser inquietantes, y pueden poner en duda el conocimiento y los valores de cada una de las personas involucradas. Creo que aquí reside la noción de un aprendizaje perturbador y transformador.

Como antes he comentado, he estado considerando diferentes caminos para seguir y para preparar mucho mejor a los estudiantes, y en un mundo postindustrial, desarrollando habilidades que los preparan para responder mejor a cuestiones actuales. Cada vez he estado más interesada en el aprendizaje enfocado en la construcción del significado y su relevancia. De hecho, es crítico que también pensemos que nuestros estudiantes encuentren relevancia en lo que hacen y que, en su educación, les abrimos un deseo transformativo. Creo que esta perspectiva hace que el aprendizaje sea más auténtico y verdadero, pues se relaciona con el sistema tangible de valores de todos los que están involucrados en él.

Por tanto, creo importante mi esfuerzo de cambiar el centro de atención hacia los procesos de enseñanza-aprendizaje-investigación-acción que son dialógicos y se sitúan en los terrenos de la conversación. Los territorios de la conversación ofrecen oportunidades de aprendizaje que son más participativas y que son más personales y relevantes con el potencial transformador. Estos casi-espacios, estos espacios dialógicos, han sido espacios para mi propia transformación como docente, transformando mis perspectivas personales y las forma de hacer. El contacto con otros educadores e investigadores ha sido el desencadenante para estas reflexiones.

La educación genuina es, al fin y al cabo, un proceso donde se tratan conceptos e ideas, se participa en tareas y en actividades que tienen un significado personal, ¿o no? La cuestión que abordo, tanto en la clase como en relación con la investigación, la noción de que es que el sentido personal puede ampliarse para incluir una conexión con la vida en general, con la vida de los estudiantes (o con sus vida profesionales), más que quedarnos en lo cognitivo. Por ejemplo, uno de los temas que formaba parte del protocolo de entrevistas de un Proyecto de Investigación que he coordinado, y que vinculó a educadores de museos de Oporto, formulaba las siguientes preguntas: (a) ¿Cuáles con tus preocupaciones? (b) ¿Cómo te llevas estas preocupaciones al trabajo?, ¿Qué proyectos materializan estas preocupaciones? En este mundo fluido, encuentro difícil por no decir imposible, mantener los límites en distintos territorios de nuestras vidas. En la actualidad, lo que intento hacer es que la clase sea una indagación más intuitiva, experimental, subconsciente, ecléctica, sensoria y, quizás, hasta incluso menos verbal o más enfocada en objetivos previos definidos del programa, al sentirme constreñida en este paradigma educativo actual.

Por ejemplo, el año pasado en una de las clases en que estudiamos colecciones hicimos un ejercicio de escritura alrededor de los objetos y el día terminó con risas, lloros y un frenesí de abrazos. No hubo una charla sobre objetos ni sobre colecciones. Ni tampoco se escribió sobre objetos y colecciones, sino sobre historias. Las ocho horas de clase fueron las de un día trastornado. Un día trastornado. Los procesos de aprendizaje que parten de lo personal incluyen actividades basadas en la reflexión crítica y se basan en la automatización, o sea durante este proceso todo lo que se involucra, se espera sea importante para crear significados personales desde las propias experiencias, valores y motivaciones. O sea, el aprender y el desarrollo profesional enfocados en la construcción de significados, que se comparte con otros colegas, parece sea más apropiado cuando se entiende como modo más dialógico y social que tiene en cuenta las experiencias personales, los significados, los valores y los mundo personales. Por otro lado, el hecho de que se parta de la práctica y de la investigación, y en su naturaleza experimental, motiva a todos los que se implican de forma activa para intentar definir y expresar significados a través de la reflexión,

la investigación y la involucración con varios diálogos y perspectivas, produciéndose lo que se puede llamar espacios intermedios (como son, de hecho, los mismos diarios). Considero que la educación y el aprendizaje no pueden estar solamente vinculados con la información; la interpretación de significados, acontecimientos, desafíos y preocupaciones que afronta el mundo contemporáneo representa un espacio central dentro de esta visión de enseñar y aprender.

Me refiero entonces al hecho de cuestionar activamente, entender y trabajar para cambiar el mundo, y también el aprendizaje, para resolver problemas de forma cooperativa y colaborativa, haciendo un esfuerzo para entender y crear conexiones (entre gente, lugares, acontecimientos, etc.). Creo que lo que se requiere es una actitud de empatía, de observación, una capacidad para maravillarse, para cuestionar, para generar una imaginación crítica, para una constante autorreflexión y una aproximación holística a la sociedad. Esto es, al fin y al cabo, el programa al que aspiro para enseñar la transformación que he sugerido aquí.





FLAVVS M F GALO IADR A TVS

AO MIL FER LE G H E V I V O

AVI MENT V V E E C T H I S

V I I T F C V I A V N T I O N I



ARTÍCULO DESCRIPTIVO: LA CREACION DE SIGNIFICADO: EL PAPEL QUE JUEGAN LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE INFORMAL

Valeria Pica

INTRODUCCIÓN

Uno de los aspectos más cualitativos del camino educativo, que ofrecen los museos, tiene que ver con la habilidad para generar las herramientas necesarias para sus visitantes, con la finalidad de ayudarlos a descodificar símbolos y mensajes incluidos en todas las obras de arte.

La historia de una colección y de una exposición de un museo puede ser rica en múltiples significados. La habilidad de actuar como un intermediario en un esfuerzo, para que estos significados sean comprendidos y beneficiosos, está determinada por la precisión de la comunicación. De este modo la colección o la exposición pueden ser apreciadas y probadas, desde un punto de vista educativo. Muchos factores son importantes para que un museo muestre su identidad y muestre la percepción correcta de su mensaje que se puede obtener equilibrando todos los factores y dejando que florezca el significado esencial.

Muchos expertos subrayan la importancia de ubicar a los visitantes en una escala activa, constantemente considerando tanto la esfera personal como la emocional y también la cognitiva y la interpretativa. El punto de partida en un proceso de significado radica en la suposición de que cada visitante alcanza el museo con su experiencia y conocimiento, que no puede compararse con nada más, y por tanto, cabe permitir múltiples soluciones al mismo problema.

El potencial comunicativo se halla detrás de todas las obras originadas, desde tejidos históricos, técnicos y experienciales, y todos contribuyen a su gloria. Por esto es necesario desplegar su significado y complejidad con diferentes medios y herramientas. Por ejemplo, Jugar puede ser una forma de comunicarse con los visitantes jóvenes. Es más, métodos de enseñanza basados en el juego muestran que es una aproximación efectiva para los museos pues facilita el papel de intermediario en los procesos cognitivos.

En esta perspectiva, el edutainment (entretenimiento y educación) podría ser considerado como una herramienta para acercar a la audiencia al museo y para crear metodologías diferenciadas. El hecho de que la audiencia sea una parte activa, no significa que se sustituya una práctica para beneficiar una experiencia cognitiva del museo, sino que se trata de elemento que articula un camino educativo, que muestra distintos niveles de aprendizaje.

LOS MUSEOS COMO ESPACIOS PARA EL APRENDIZAJE

El proceso de generar significado involucrando a las audiencias de los museos es una experiencia cultural que está enraizada en las prácticas y cuestiones pedagógicas, que los mediadores tienen que tener en cuenta. Algunos de los métodos educativos más usados muestran algunas herramientas para ser aplicadas en el contexto museístico. Por supuesto, es un entorno no convencional donde el aprendizaje tiene lugar, pero como considera el movimiento de las escuelas progresistas sugerido por Dewey (2008), las actividades educativas tendrían que presumir de un desarrollo gradual. Así como la escuela, el museo debería ser un lugar lleno de vida; con la vida social desplegándose paso a paso, empezando por la experiencia en la familia y en su contexto habitual.

Para identificar algunas aplicaciones posibles para el patrimonio cultural y educativo, es importante situar varios métodos educativos y sus peculiaridades. Algunos métodos siguen esquemas tradicionales, conectados a conceptos de comunicación directa, mientras que otros consideran un más alto nivel de interacción para permitir el acto de significado.

El **método expositivo** por ejemplo, aparece como el más tradicional y se basa en el contenido y en el lenguaje. Según este principio, las unidades pedagógicas se suceden siguiendo una progresión lógica donde el lenguaje puede usarse de forma simple, clara y concisa. Es un método por tanto caracterizado por la gradual complejidad de los conceptos, cómo las unidades son memorizadas, la autoridad del educador, la emulación del alumno en su intuición para que el proceso de aprendizaje sea más fácil.

El **método demostrativo** integra el método expositivo a partir de la ejemplificación de conceptos y puede considerarse el uso de laboratorios para la observación directa del fenómeno analizado, y así se permite la adquisición de nuevas habilidades a partir de la experimentación.

Estos métodos todavía se basan en la presencia autoritaria del educador, mientras que hay otros que parten de los conocimientos previos de los alumnos. El método interrogativo se basa en la mayéutica socrática e intenta que se obtenga conocimiento a partir de secuencias graduales y que se vinculan en preguntas de análisis. La estrategia tras las preguntas necesita ser planificada con cuidado y presupone que, todo se origina desde el esfuerzo personal, tendrá un efecto más duradero. Aquí es donde el método activo debería ubicarse, considerando sus raíces históricas en los diálogos socráticos y en las reminiscencias platónicas. Se basa en cuatro elementos esenciales: optimismo, igualitarismo, autonomía del sujeto y la relación entre educando y educador. En el corazón de este método se inscribe la experiencia directa de las cosas que genera un tema real y, que subsiguientemente, se usa como incentivo para razonar de forma que el alumno se aficiona a observar y a buscar la solución que, al principio, puede ser temporal, pero que luego se confirma como correcta y a través de su experiencia. Adicionalmente, todos los alumnos son más autónomos y están colectivamente más motivados tomando parte en los procesos de prueba. El método activo tiende a cubrir todos los recursos individuales, desde la involucración física y la cognitiva, en un contexto educativo donde el aprendizaje ya no es pasivo.

El punto conceptual del aprendizaje es aprender haciendo, donde el entrenamiento juega un papel más importante que en el contexto escolar tradicional, y las habilidades a ser adquiridas son cruciales en el proceso educativo.

En el contexto museístico, los métodos más recurrentes son el expositivo y el activo. Ambos pueden aplicarse a distintas herramientas usadas en los museos, tales como una visita guiada tradicional basada en transmitir el conocimiento o una aproximación basada en el laboratorio o en las visitas, que son parte del método activo, ya que a los visitantes se les pregunta vivir la experiencia directamente tomando parte en el método activo, ya que a los visitantes se les pregunta vivir la experiencia directamente tomando parte en la acción, alentada por el mediador quien intenta integrara a todos los participantes. Si seguimos una investigación llevada a cabo por los servicios educativos de los museos nacionales, puede afirmarse que el método expositivo generalmente se utiliza en aquellas actividades que requieren mostrar el conocimiento de forma unidireccional.

Visitas guiadas, juegos didácticos, laboratorios, sistemas interactivos, apuntes y experimentos corresponden al método activo. Sin embargo, en algunas áreas se pueden hallar ambos métodos (visitas guiadas y laboratorios) y esto puede depender de cómo se sitúa el mediador delante de la audiencia.

Los dos métodos educativos que se utilizan con mayor frecuencia en los museos –el expositivo y el activo– recuerdan dos metodologías de comunicación que pueden resumirse como secuencial y reticular (Colombo; Eugeni, 1998). En el primer caso, existe un traspaso unidireccional donde el mediador o la herramienta empleada ofrecen una presentación lineal, procedida de secuencias históricas, lógicas o de acontecimientos en que el espectador permanece como un espectador.



En el segundo caso, la transferencia es diacrónica, tomando en cuenta más aspectos en el mismo momento y trasladándose de un área a la otra, para crear un camino personal de la visita. La interacción en este contexto permite que la audiencia pase a ser el actor principal y el elemento clave de la experiencia en el museo.

Debe considerarse que el método educativo usado en el museo no puede ser estandarizado y que no es posible identificar todas las metodologías y aproximaciones para ser aplicadas en todos los tipos de museos y de públicos. Cada museo posee una identidad y al trazarla, un método educativo puede determinarse, usarse o evaluarse para mostrar un conocimiento adecuado. El acto de generar significado en las obras de arte tiene lugar mediante la forma más adecuada de comunicación, el mejor método educativo y el mejor material didáctico para el público. Este es un proceso verdaderamente delicado ya que a menudo los mitos, las leyendas y otros rituales poco fiables tienen un impacto dominante, y por esto en cada etapa de la mediación es necesario examinarlo con mucho cuidado. Podrían considerarse tres etapas básicas: empezar con una etapa inicial de reflexión-estética, en la cual la mediación te lleva a un momento interpretativo-cognitivo y, cuando estas dos etapas se juntan, llevan a la finalización de la experiencia del museo con las emociones.

Si tenemos en cuenta estos tres niveles, otras disciplinas contextuales pueden tenerse en consideración y, así, se completa la instrucción del mediador, mientras se asegura una mejor aproximación hacia el público, el método y el tema.

Las disciplinas específicas del museo (museología, museografía, técnicas de la historia del arte y la historia social del arte) ayudan a recrear el contacto entre el museo y sus colecciones, un conocimiento del pasado y descubrimientos contemporáneos, para lograr la lógica entre los visitantes y la obra de arte en el museo.

Todo esto es fundamental para generar conocimiento sobre todas las obras de arte y en la creación de sentido o el hecho de pertenecer tanto en el museo y como en el patrimonio. Sin embargo, las disciplinas científicas por sí mismas no pueden garantizar que el mensaje sea directo y está correctamente expresado, lo que es esencial para profundizar tanto en aspectos psicológicos como pedagógicos. El estudio de la psicología general y del aprendizaje nos ayuda a comprender el modo en que el conocimiento se expone y cómo puede vincularse con disciplinas contextuales (psicología general, psicología del aprendizaje, psicología del arte, técnicas de comunicación y metodologías educativas) con la finalidad de identificar y solucionar problemas potenciales. El sector pedagógico-metodológico (pedagogía general, pedagogía especial técnicas de comunicación y metodologías educativas) es útil para definir el mejor método a seguir con el público, así como para establecer formas de comunicación apropiadas y herramientas educativas que pueden escogerse para mejorar lo que el museo tiene que ofrecer.

JUGAR Y EN FORMA DE JUEGO

Una de las formas más significativas de aprendizaje es la vía de actividades para jugar, colocando el compromiso cognitivo junto con el compromiso hacia lo físico, la atención y la involucración, la participación y el desarrollo de la intuición y la resolución de problemas. Jugar puede ser el fundamento para un proceso de aprendizaje informal útil en la dinámica del museo, ya que soluciona uno de los problemas claves al colocar al público cerca del museo, como es importante en las visitas escolares, pues permite a la gente a ir más allá de una atmósfera, aparentemente sacra, que esconde las delicias ofrecidas por la colección del museo.

Las reglas tienen que establecerse, a pesar de los juegos seleccionados; y es detrás de estas reglas que el museo emerge con toda su especificidad. Sean laboratorios o visitas, una interacción activa y los estímulos de curiosidad, siempre permanecen como dos aspectos fundamentales. Estos se pueden originar en numerosos proyectos, involucrando la participación activa, a pesar de que es necesario establecer lo que es jugar, ya que puede afectar a nuestro aprendizaje.

“Jugar es más que un fenómeno puramente fisiológico y una reacción fisiológica que genera una reacción psíquica. Jugar más allá de los límites de la actividad biológica; es una función que tiene un significado” (Huizinga, 2002).

Huizinga también cree que jugar es más antiguo que la cultura, ya que también está conectado con el mundo animal, y por tanto que no se basa en una relación racional, sino en intercambios fundados en conceptos abstractos como la belleza, la justicia, etc.

Las peculiaridades específicas que Huizinga ve en las actividades de juego pueden resumirse en dos axiomas:

- Jugar es libertad.
- Jugar no es común en la vida real.

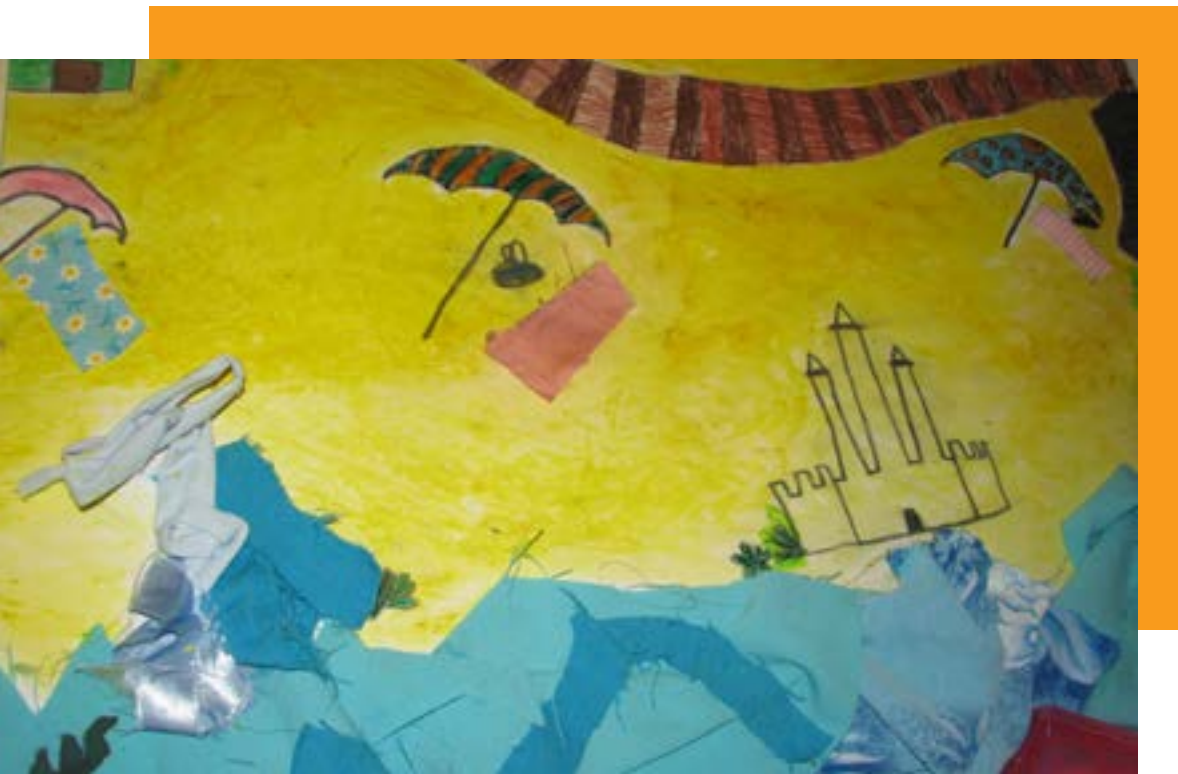
Es la libertad que va más allá de un proceso puramente natural. Los niños llegan al juego porque es una experiencia que les da placer y sentido de libertad. En los adultos, jugar pasa a ser algo insignificante y una función superficial que no se pide como una necesidad física, no es una tarea. Solo más tarde, cuando pasa a ser una función cultural, pueden conectarse los conceptos de deber, tarea y compromiso.

Además, jugar no corresponde a la vida real – algo que todo el mundo sabe-. Empezando por el juego hay un espectro temporal de actividad a la que se accede, conteniendo la posibilidad de ir más allá de la satisfacción inmediata de las necesidades y los deseos. Jugar durante el proceso es una acción provisional con un fin en sí misma, llevada a cabo en el nombre de la actuación cumplida. Generalmente se presenta además de o un complemento de la vida, de hecho completándola hasta el punto de ser esencial para un individuo “como una función biológica, igualmente esencial para la comunidad porque el significado que posee, por su valor expresivo, sus vínculos espirituales y sociales que crea. O sea, como una función cultural. Llena los ideales de la vida en comunidad”.

De acuerdo con Huizinga, jugar pertenece a la esfera superior si lo comparamos con el espectro biológico, y por tanto podemos acceder a una visión festiva y sagrada.

Analizando el segundo axioma, se pueden hacer más consideraciones. Ya hemos establecido que jugar no se corresponde a la vida real, ya que difiere de ella tanto en términos de tiempo, de duración y de espacio, asegurando el desarrollo de significado. Del mismo modo que el tiempo y la duración son creadas por patrones precisos, el espacio subyace en un sector que es físico e imaginario y estos elementos enfatizan lo ritual. Una de las consecuencias de esta ritualidad se basa en el orden en que las reglas del juego determinan su evolución y se desarrolla dependiendo de las calidades del ritmo y la armonía, cercanas a la estética.

De hecho, existe una terminología recurrente que define el procedimiento del juego a partir de la tensión, el valor, la influencia, el turno, el contraste, la variación, el argumento y la solución. El juego es un éxito cuando se hallan todas estas formas. La más importante de todas es quizás, la tensión, ya que determina un resultado incierto, el cual puede generar la motivación necesaria para llegar gradualmente a una solución. Sin embargo, es importante incluir otro elemento en la naturaleza del juego porque, incluso si el resultado a alcanzar no muestra ventajas prácticas, se genera una 'lucha' competitiva. Lo que se debe hacer y lo que se puede conseguir se conectan a la función de jugar solamente en una fase posterior.



Los comportamientos que son juguetones nos ayudan a identificar “el origen de una adaptabilidad flexible de las especies superiores y el carácter colectivo de la cultura humana” (Visalberghi, 1990), hallando sus raíces en la influencia de Darwin en la psicología, así como ayudando a generar una progresión que una dirección más libre, más socializada y creativa.

Un elemento clave en la habilidad para aprender reside en el juego: se caracteriza por pseudo conclusiones que se finalizan en la organización de la actividad, pero le falta una validación real para el futuro. En la visión de Visalberghi, pasar de jugar a trabajar significa pasara a valores motivacionales que se perciben como útiles para el futuro de cada uno. Las actividades profesionales o que son auto motivadas como jugar (incluyendo las artes, la investigación científica, la investigación, el trabajo manual) no son recreativas, sino que están modeladas por el juego, ya que preservan las peculiaridades de jugar. Se requiere un gran compromiso en relación con las estructuras establecidas para mantener alguna continuidad y un grado aceptable de innovación, con el fin de olvidar la mecanización que lleva a parar. Como consecuencia, el aprendizaje espontáneo, recreacional y exploratorio es la condición fundamental y es central para crear las bases de una enseñanza fructífera.

Una de las peculiaridades esenciales de la experiencia modelada por el juego, a ser desarrollada en el museo, tiene que ver con el entorno en el que ésta se inscribe. Ya sea un laboratorio, una sala en un museo o un espacio de clase siempre es importante que se sigan algunas reglas del juego para que la experiencia sea constructiva. Entonces es importante crear una oferta adecuada y con materiales adecuados para empezar un camino de aprendizaje coherente. La teoría de Maria Montessori (1999) puede ayudar aquí, ya que aboga por el aprendizaje natural y subdivide la escuela en tres puntos clave: un entorno adecuado, un profesor humilde y recursos científicos. Los profesores no enseñarán su verdad a sus alumnos, sino que supervisarán sus actividades, especialmente las que permiten que los niños desarrollen su espíritu de forma libre, y por tanto, dejarán que saquen sus inmensas energías y potenciales que se fuerzan en la escuela tradicional. Un profesor humilde necesita ser visto como alguien que no reemplaza la naturaleza, sino como alguien que saca los obstáculos para no bloquear la revelación.

Un entorno adecuado genera un mayor interés en este contexto, cubre ambos temas: un mobiliario dirigido a los niños y un ritmo para la acción. El mobiliario tiene que reproducir un ambiente cómodo donde los niños se sientan que pertenecen a él, mientras interactúan con los objetos, el espacio y otros alumnos. La actividad está puntuada por el espacio y, cuando está bien diseñado para los niños, intensifica el sentido de pertenencia a la vez que crea conocimiento real. Por tanto, el espacio y el tiempo cubren un papel esencial en la validez de la enseñanza y, en el contexto del museo, representan algo para reflexionar puesto que una selección adecuada de los materiales, basados en la adaptabilidad y el confort, tienden a dejar una marca en la dirección educativa que se lleva a cabo.

Además, el tiempo –si tienen en cuenta las necesidades de los visitantes– afecta la habilidad para retener nueva información. No puede negarse que el tiempo que se pasa visitando y, dentro de los laboratorios, es siempre fijo, lo que se debe a cómo la planificación ha tenido en cuenta la oferta en relación a la edad de los grupos, la experiencia personal y la optimización de todas las etapas para dar a la visita un sentido de logro. Puede ser desfavorable diseñar un camión tan complejo que no puede completarse, dejando al niño decepcionado. Pero entonces, desarrollar la competitividad a través del juego puede actuar como un trampolín para llegar a niveles más altos de involucración y de participación.

La emoción originada durante el juego ayuda a adquirir nuevas formas de empezar una relación con el mundo de fuera y a través del desarrollo intelectual, emocional y relacional. Schiller (2007) afirma que el concepto anterior solo puede existir cuando se juega, pues ésta es la condición que permite hallarse a sí mismo. Los individuos quieren poder soltar la mente de las interferencias externas, como por ejemplo las opiniones de otras personas, y así, tienen la posibilidad de involucrar sus instintos y emociones en una actividad recreativa.

Piaget (1967) conecta el desarrollo del juego con el desarrollo mental, especificando cómo un juego puede ofrecer una herramienta primaria para estudiar los procesos cognitivos del niño y definirlo como el hábitat más natural en las mentes de los niños. Piaget coloca el concepto de adaptación en el centro de su teoría, un proceso desarrollado en base a la asimilación (incorporación de objetos y acontecimientos siguiendo un comportamiento previo y un esquema cognitivo), y el acomodamiento (cambio en lo cognitivo y en el esquema de comportamiento para adoptar nuevos objetos y acontecimientos).

Jugar entonces pasa a tener un rol central para el desarrollo cognitivo, al presentar más procesos al mismo tiempo. De hecho, mejora la memoria, la atención y la concentración mientras respalda el desarrollo de esquemas perceptivos, así como la habilidad de comparar y relacionar. Tiene un gran potencial educativo, al dejar que el aprendizaje fluya y simplifica las etapas de socialización, y por tanto, parece apropiado para “desarrollar las habilidades recreativas de cada persona, al dejar que fluya la creatividad a través de la experiencia y de la vida. Jugar incrementa los niveles de entusiasmo, genera interés, genera involucración, promueve habilidades sociales, estimula el aprendizaje, reactiva las relaciones, las emociones, los pensamientos” (Polito, 2000).

Sin embargo, jugar también puede tomar distintas formas y aproximaciones, y en el caso de las actividades del museo o de las escuelas, nos referimos al juego didáctico y no al juego libre. El primero pertenece a actividades centradas en el juego, mientras que el otro no entra en la categoría de aprendizaje, a pesar de tener un criterio y una metodología específicos.

El juego libre tiene que ver con una serie de peculiaridades, que se pueden sintetizar del siguiente modo:

- Exigencia: se considera la involucración desde un punto de vista psicológico, así como cognitivo y emocional;
- Continuación: se continua a la largo de la vida del niño y tendrá un rol importante en la vida de adulto;
- Progresivo: no es estático, se renueva y es un elemento de crecimiento cognitivo, relacional y emocional y amplía el conocimiento y el talento;
- No-funcional: busca un propósito en sí mismo.

En las actividades didácticas o recreativas, las etapas de asimilación y asentamiento están separadas en las teorías de Piaget (cree que jugar es solo asimilar) y más, si lo unimos con la teoría de Vislaberghi (jugar es una herramienta de conocimiento más articulada). Es a través de Dewey que se discute una teoría completa del juego, especialmente la sección donde se habla de jugar y trabajar. Según este filósofo americano, jugar presenta tres peculiaridades clave, ya que tiende a:

- Se interactúa con estructuras difusas y con habilidades activas de un momento determinado;
- Es consistente;
- Incluye elementos nuevos para evitar la mecanización.

Estas peculiaridades pueden aplicarse a un trabajo responsable y “la diferencia entre jugar y trabajar [...] simplemente residen en el hecho de que el propósito del juego es solo un paso procesual para que surja el juego en sí, o sea es un propósito falso o un pseudo propósito, mientras que los propósitos de un entorno de trabajo se conciben en términos de garantía adicional de continuidad en la actividad... un medio para seguir haciendo, una vez que se ha conseguido algo” (Visalberghi, 1990). Sin embargo, algunos trabajos presentan cualidades recreativas y en este caso, las motivaciones son intrínsecas en la propia actividad.

CONCLUSIÓN

En conclusión, jugar suple los fundamentos del aprendizaje, a pesar de que no sea algo tangible y esta es la razón por la que actividades basadas en el juego en el museo pueden generar curiosidad, al ser ubicadas fuera de un lugar formal como la escuela. El museo puede representar un entorno que no sea tan inflexible como lo currículos escolares o de la enseñanza en la clase, y, si se vive de forma adecuada y teniendo en cuenta las diferencias personales, puede desarrollar funciones tanto cognitivas como talentos individuales.

Cualquiera que esté cercano al estudio de las obras de arte sabrá que hay múltiples niveles de interpretación, así como distintos criterios de lectura (basados en el estilo, la composición la técnica, etc.) que representan la riqueza y complejidad de la misma. Es por esto que la elección de un método es mucho más esencial, al tender a racionalizar las elecciones y los comportamientos. La didáctica, incluyendo la didáctica del museo, no es solo una serie de procedimientos para ejemplificar el aprendizaje: la rigidez de la aplicación de un método determinado (sea válido y reconocido) puede acarrear muchas limitaciones.

Esto apoya la teoría que un método válido no puede existir, pero que es esencial para identificar cuál es el método básico para ser adoptado en distintas circunstancias.

Desde la Grecia Antigua al museo moderno, el camino cognitivo hacia la comprensión puede llevarse a cabo siguiendo una aproximación gradual como criterio y siguiendo una metodología basada en el diálogo, siguiendo el trabajo de Platón.

Dentro del diálogo, los temas se usan para fraccionar las opiniones genéricas, lo que puede llevar a un mayor conocimiento de las cosas y la aceptación de un nuevo punto de vista. La imposición de una opinión o creencia no conllevará participación, ni clarificará el camino hacia una correcta inclinación hacia la escucha, sino que generará separación (Elías, 1995), lo que determina un fracaso potencial de la actividad educativa. Deberíamos desear que el conocimiento de las cosas, especialmente las complejas como las obras de arte, es donde se puede buscar métodos flexibles de generación de significado, teniendo siempre en cuenta los conceptos de motivación e interacción.



BIBLIOGRAFIA

Colombo, F., Eugeni, R. (1998). *Il testo visibile. Teoria, storia e modelli di analisi*. Roma: Carocci.

Elias, N. (1988). *Coinvolgimento e distacco. Saggi di sociologia della conoscenza*. Bologna: Il Mulino.

Dewey, J. (1984). *Esperienza e educazione* (1938). Firenze: La Nuova Italia [*Experience and Education*. Kappa Delta Pi, 1998].

Goguelin, P. (1991). *La formazione/animazione. Strategie, tecniche e modelli*. Torino: ISEDI.

Huizinga, J. (2002). *Homo ludens*. Torino: Einaudi [*Homo ludens. A Study of the Play-element in Culture*. Beacon press, 1955]

Montessori, M. (1999). *La scoperta del bambino* (1948). Milano: Garzanti.

Pestalozzi, J.H. (1959). *Come Geltrude istruisce i suoi figli*. Firenze: La Nuova Italia.

Piaget, J. (1967). *Lo sviluppo mentale del bambino*. Torino: Einaudi [The Psychology of the Child. Basic Books, 1969].

Polito, M. (2000). *Attivare le risorse del gruppo classe. Nuove strategie per l'apprendimento reciproco e la crescita personale*. Trento: Centro studi Ericsson.

Rousseau, J.J. (2006). *Emilio o dell'educazione*. Bari: Laterza [Emil: Or, On Education. The Floating Press, 2009]

Schiller, F. (2007). *L'educazione estetica dell'uomo*. Milano: Bompiani [On The Aesthetic Education of Man. Dover Pubn, 2004].

Visalberghi, A. (1988). *Insegnare ed apprendere. Un approccio evolutivo*. Firenze: La Nuova Italia.

Visalberghi, A. (1990). *Pedagogia e scienze dell'educazione*. Milano: Bompiani.



SOBRE MEDIACIÓN MUSEÍSTICA Y COMUNICACIÓN

ARTÍCULO TÉCNICO: LA COMUNICACIÓN EN LOS MUSEOS

Maria Vlachou

I. ¿CÓMO COMUNICAN LOS MUSEOS?

Kenneth Hudson, fundador del Foro Europeo de los Museos, que cada año asigna el Premio del Museo Europeo del Año, una vez formuló: “¿Qué museo sobrevivirá el siglo XXI? Los museos con encanto y los museos con sillas”.

Pensemos un poco más sobre las sillas, tanto en términos literales (la gente se cansa en los museos) como en sentido metafórico (la gente necesita sentirse bienvenida y confortable en los museos). El malestar puede ser físico, pero también psicológico e intelectual. Cuando los museos se den cuenta de que su sostenibilidad se asocia a tener en cuenta a las personas, tendrán que empezar a pensar y actuar en términos concretos para conseguir que las cosas pasen y, con el fin de crear, construir y mantener una relación que es crucial para el presente y el futuro. Y, como cualquier relación, es fundamental una buena y efectiva comunicación.

A pesar de palabras como “gente”, “audiencias”, “comunidades”, “visitantes”, que forma parte del vocabulario la mayoría de profesionales de museos, la distancia entre lo que se dice y lo que se hace es, en muchos casos, todavía muy grande. Lo que decimos suena bueno y correcto, pero nuestras acciones (y la falta de ellas) muestran que no somos tan sinceros ni estamos dispuestos o somos conscientes de su importancia y la necesidad de que pase.

John Cotton Dana, el director visionario del Museo de Newark, escribió en 1909:

“Un buen museo atrae, entretiene, despierta la curiosidad, lleva a hacerte preguntas y por tanto promueve el aprendizaje. [...] El Museo puede ayudar a las personas solamente si lo utilizan; lo van a usar si lo conocen y si la atención se da a la interpretación de sus posesiones y de forma que la gente lo entienda”;

No hay duda de que los museos han llegado muy lejos y que la gente con una visión, como John Cotton Dana, ha dejado marcas, han influenciado el curso de las cosas, han generado nuevas formas, nuevos significados, nuevas prácticas. No obstante, también deberíamos admitir, un siglo después que Cotton Dana colocó a la gente en el centro de la práctica museística, que todavía estamos luchando con temas similares.

Ha habido grandes desarrollos en la relación entre el museo y la sociedad. Una vez han podido desplazar el culto sagrado al objeto y se han dado cuenta que tratar con personas y que su existencia depende de ellas, se han reposicionado para generar relaciones más significativas. Primero, empezaron explicando historias (que eran sobre gente). Luego, explicaron historias utilizando un lenguaje que la mayoría de la gente podía entender. En la actualidad, invitan a la gente a ayudar a escoger las historias que serán explicadas (están con la gente).

No comparto ninguna de las actitudes ni preocupaciones de aquellos que ven los museos como santuarios. Los Museos pueden ser muchas cosas para gente diferente y esto es como debería ser. Y ésta no es una tarea fácil.

John Holden, en su ensayo Cultura y Clase, refleja sobre el desarrollo de la relación entre las instituciones culturales y la gente en general y describe las actitudes adoptadas de la siguiente forma:

“Habla de los esnobs culturales –aceptando ciertas formas de expresión artísticas y condicionando el acceso a ellas; los neo-mandarines culturales quiénes esperan compartir su entusiasmo defendiendo el acceso para todos, pero queriendo ser quienes definan lo qué es la calidad cultural; neo-cosmopolitas –sintiéndose bien con diferentes culturas, abriendo definiciones de lo que la calidad cultural es, a punto de compartir con representantes de diferentes culturas, la responsabilidad de gestionar las instituciones”.

En la actualidad podemos hallar museos bajo todas estas categorías. El cambio es lento. El “mañana” de John Cotton Dana todavía no ha llegado de forma exacta. Pero, hay un curso de los acontecimientos que es natural, es inevitable.

Hay una serie de museos en todo el mundo, museos de todos tipos, en todos los continentes, en lugares grandes y pequeños, que son conscientes de la necesidad de que la gente se sienta relajada –físicamente, psicológicamente e intelectualmente- y que involucren a las personas. A menudo se trata de proyectos muy grandes y sofisticados, Pero, generalmente, son solo pequeños gestos que generan la diferencia en este proceso.

¿Cómo comunican los museos? A través de objetos, textos, películas, etc. complementados con actividades educativas. Los museos explican historias, comparten conocimiento, despiertan la curiosidad, llevan a la gente a descubrir nuevas cosas. O simplemente hacen que se sientan estúpidas. O las aburren a muerte. Depende de su actitud, de la disponibilidad (o falta de ella) de comunicarse con gente que no sabe nada, que puede tener una opinión diferente o preguntas y preocupaciones diferentes vinculadas con el acceso intelectual. Pero antes de que lleguemos a esto, hay un número de temas que determinan la forma en que la relación puede o no ser posible.

Antes de la visita, el potencial visitante se encuentra cómodo cuando:

- ¿La página del museo está actualizada?
- ¿El lenguaje utilizado no es apropiado para el público en general (gente con conocimiento no específico de la colección del museo)?
- ¿Los e-mails del museo no se circulan?
- ¿Nadie responde el teléfono?
- ¿No hay información práctica que puede ayudar a que se planifique la visita?
- ¿Los horarios solo satisfacen las visitas escolares?
- ¿Los precios de las entradas no son lo suficientemente flexibles para responder las necesidades de las audiencias específicas, sean visitantes individuales o grupos grandes y pequeños?
- ¿No hay transporte público o parking o información sobre cómo tratar con la falta de estos servicios?

Una vez que el visitante está allí, se encuentra a gusto cuando:

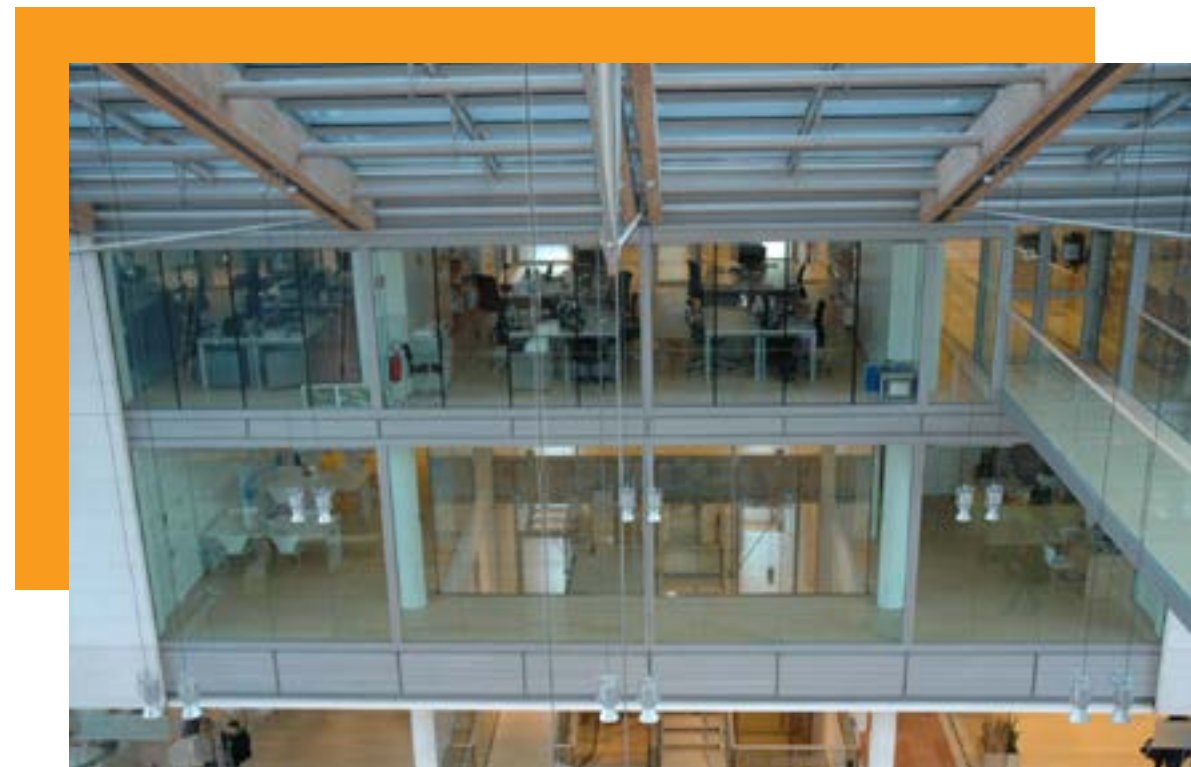
- ¿La página del museo está actualizada?
- ¿No hay señales indicando/identificando el museo?
- ¿La entrada del museo no es físicamente accesible?
- ¿El museo está cerrado, contrario a los tiempos de apertura anunciados?
- ¿El personal de recepción está de mal humor o tiene poca información y por tanto es incapaz de pasar información sobre lo que ocurre en el museo?
- ¿No hay una orientación eficiente dentro del edificio?
- ¿No hay un acceso físico adecuado a los espacios y las exposiciones?
- ¿Los textos son o muy altos o muy bajos, cuándo las letras son demasiado pequeñas, cuándo el contraste entre letras, contexto hacen que el texto se vuelva ilegible?
- ¿Los visitantes son seguidos de cerca por los vigilantes?
- ¿Los visitantes tienen que cumplir unas normas que nadie explica?
- ¿No hay ningún lugar para sentarse y para descansar o comer algo?
- ¿Los lavabos no están limpios?

Solo unas pocas preguntas a través de las cuales quiero abrir el debate sobre los siguientes puntos:

- Hay un número de gestos más o menos simples, que no necesariamente involucran más inversión, que revelan que somos sinceros con nuestros esfuerzos para dar la bienvenida a las personas;
- Las barreras prácticas y psicológicas son tan importantes como las intelectuales;
- La gente no va a los museos para ser expertos en un tema. Van para sentirse bien.

En general lo que estoy intentado de señalar es que la Comunicación no solo es el trabajo de gente trabajando en el Departamento de Marketing. La Comunicación es una actitud, una actitud compartida por todas las personas que trabajan en el museo, empezando por el director e involucrando a cada miembro del personal –conservación, exposición, técnicos, educación, marketing, recepción, limpieza. Es una actitud que define la marca del museo y que la distingue de otros.

Una marca no es un logo como mucha gente piensa. El logo es solo la representación visual de la marca. Una marca son los valores de la comunicación, es la definición de una promesa, es un sentimiento. Más que lo que el museo quisiera pensar de sí mismo, es lo que la gente piensa de él, son las expectativas que la gente tiene.



Cuando se desarrolla una marca –cuando se trabaja para gestionar y controlar las expectativas de la gente- es crucial tener en cuenta que cabe involucrar a cada miembro del personal del museo y que la marca es defendida (o destrozada) en cada punto del contacto: páginas webs, social media, posters, folletos, recepción, llamadas telefónicas, exposiciones, programas educativos, baños, tiendas del museo y cafés.

Seth Godin clarifica este concepto, cuando escribió sobre los baños limpios:

“Las instalaciones del *Disney World* están limpias. Es un centro privado, por supuesto. No las limpian para que las pagues para usarlas. Las limpian porque si no lo hicieran no tendrías una razón para visitarlas. Parece que todo lo que hacemos tiene que ver con los baños limpios. Crear un entorno donde el cuidado y la confianza sean expresados. Si pasas tiempo preguntándote “¿Cómo lo vamos a amortizar?” seguramente que estás preguntando la pregunta incorrecta. Cuando confías, porque te preocupas, es probable que los ingresos suban.”

Nuestra marca es nuestra identidad. Refleja nuestra visión; define nuestros valores y compromisos hacia la sociedad; comunica significado, diferenciación, autenticidad. En cada uno de los puntos de contacto.

II. EL PLAN DE MARKETING

La Comunicación, en el sentido de marketing/promoción/relaciones públicas, puede contribuir si se tiene en cuenta el hecho de que refuerza a la marca. La Comunicación no es un mundo aparte del resto del trabajo del museo, un accesorio, un “demonio necesario”, pues puede (o no) ocurrir cuando todo lo otro se ha decidido. La Comunicación es esencial y una parte integrada de la planificación del museo, con una contribución crucial a que se lleve a cabo la misión del museo.

CONSIDERANDO LA MISIÓN

Tendemos a no tener en cuenta la importancia de la misión, pero la verdad es que debería ser la base para cualquier plan estratégico. Debería orientar a cada institución definiendo en términos amplios el producto/servicio, la audiencia y el ámbito geográfico. La misión del museo debería ser clara, concisa, completa, coherente; no puede permitirse distintas interpretaciones; debe recordarse fácilmente por todos los empleados, así como por los ‘clientes’ externos (audiencias, colaboradores, sponsors); debe referirse a todas las áreas de actividad de la institución; y tiene que tener sentido y ser realista.

Para que los museos tengan éxito, se tiene que ser disciplinado y persistente. Cuando la misión guía toda la actividad, el museo puede trazar un camino claro sin desviaciones innecesarias o sin que sean perjudiciales y se tiene que evaluar su éxito. Seguir la misión es también una garantía de una gestión eficaz y efectiva, tanto en los recursos financieros como en los humanos. Y finalmente, una ventaja en la creación de una identidad distinta en el mercado. En otras palabras, la definición y el cumplimiento de la misión deberían involucrar el instrumento de crear marca.

Como antes he mencionado, el cumplimiento de la misión debería involucrar a todo el equipo del museo; es el resultado de un programa pensado con cuidado, de actividades educativas apropiadas y de una adecuada presentación de la oferta a través del marketing mix.

¿POR QUÉ PROMOCIONAR?

Los museos han acogido el marketing por las mismas razones que lo hacen otros negocios:

- Porque hay un producto;
- Porque hay una necesidad de buscar a clientes que pueden estar interesados en conocer/usar el producto;
- Porque hay competencia;
- Porque hay una necesidad de poner el producto en relación con el mayor número de clientes posible.

En palabras de François Colbert, el marketing cultural es el arte de contratar segmentos los cuales podrían estar interesados en el producto, adaptándolos a los variables del marketing (precios, distribución y promoción) para que el producto llegue al mayor número posible de consumidores, cumpliendo así los objetivos de la institución.

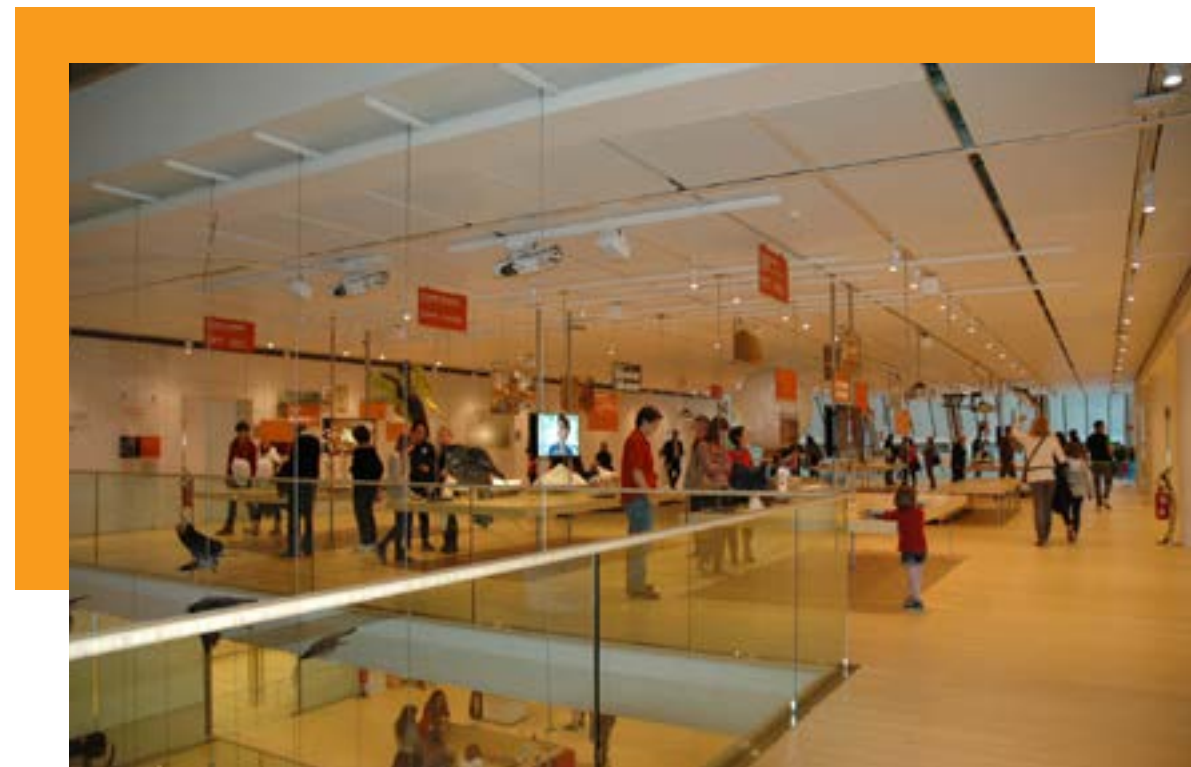
Por tanto, el marketing está al servicio de los objetivos de la institución y ayuda a cumplir su misión.

IL PIANO

A través de estos análisis el museo puede identificar los puntos fuertes y los puntos débiles internos y las oportunidades y amenazas externas (SWOT) que ayudarán a que los planes sean posibles y realistas.

Los siguientes pasos que ayudarán a enfocar la acción y a adaptar el mensaje son:

- La identificación de audiencias específicas (perfil sociodemográfico, necesidades, intereses, relevancia de la oferta, barreras físicas/psíquicas/ intelectuales y prácticas que pueden hacer que no se visite el museo);
- La definición de la posición competitiva del museo, o sea la identificación que ofrece como algo único en el mercado y, en relación con su audiencia específica, tanto en relación con otros museos, como con el resto de la industria del entretenimiento.



Después de esto, el museo estará listo para definir acciones concretas que le van a permitir poner el producto en relación con el número más amplio posible de consumidores. Considerando sus audiencias específicas y su posición competitiva, el museo trabajará en cuatro posibles variables que forman el marketing mix y ayudan a desarrollar un encaje deseable entre sus objetivos y las necesidades de la gente y sus expectativas. Estas variables se denominan la 4 Ps o las 4 Cs:

- El Producto o Valor del Consumidor

Se trata del producto en sí mismo (y de los servicios asociados) o, en otras palabras, el valor que los consumidores le atribuyen (monetario, simbólico, afectivo u otros). En el caso de los museos, el producto está conformado por una serie de componentes: el edificio en sí mismo, el personal, las colecciones, las exposiciones, los catálogos, los programas educativos, otros acontecimientos; y también los servicios accesibles (sillas de rueda, carritos para la movilidad, cochecillos, materiales en braille, audio guías, video guías, etc.); así como la tienda y el café; los baños y las áreas de descanso.

- El Precio o el Coste para el Consumidor

Lo que cabe considerar aquí no solo es el precio de la entrada y cualquier posible descuento u oferta dirigida a una audiencia específica, sino todos los costes relacionados con el transporte para acceder al museo, parking, comer, etc. Uno tiene que tener en cuenta que siempre hay un precio a pagar (y tiempo invertido) hasta incluso cuando la entrada del museo es libre.

- Lugar o Conveniencia

La distribución de la información y la garantía de un acceso fácil al producto (información sobre ello) son los factores primordiales que cabe considerar aquí: página web accesible y actualizada, información sobre el transporte, servicio de parking, señalización, horarios de apertura al público, venta on-line, aperturas por la noche, acceso físico, etc.

- Promoción o Comunicación

Hay una gran diferencia a tener en cuenta aquí, así como existen una serie de términos que muchas veces se usan de forma discriminada: marketing, promoción y publicidad no son la misma cosa. La publicidad es una herramienta para la promoción; la promoción es una variable del marketing mix; el marketing mix es parte de un proceso de planificación del marketing.

La Promoción es información, es escoger el canal y el mensaje adecuados para transmitir a la audiencia a quién se dirige el programa. La Promoción también es una herramienta del cambio, en el sentido que ayuda a modificar o a gestionar las percepciones, las actitudes y el conocimiento de los consumidores.

PUBLICIDAD	VENTAS Y PROMOCIÓN	VENTAS PERSONALIZADAS	RELACIONES PÚBLICAS
Anuncios	Premios	Presentaciones	Relaciones con la
Anuncios TV/Radio	Cupones	personalizadas	prensa
Anuncios You Tube	Descuentos	Telemarketing	Material rueda de
Mailings	Vales	Acontecimientos	prensa
Newsletters	Pasatiempos	especiales	Relaciones
Folletos			comunitarias
Posters			Persuasión política
			(lobbying)
			Social Media

La Publicidad es un medio de promoción más o menos impersonal y el más caro, mientras que las Relaciones Públicas es el medio más barato y puede ser el más efectivo.

Las Relaciones Públicas consisten en el proceso de planificar, ejecutar y evaluar programas que alientan la adquisición de productos y la satisfacción del cliente mediante la comunicación creíble y de informaciones y de impresiones, que identifican las instituciones y sus productos con las necesidades, los deseos y las preocupaciones de sus audiencias.

El último paso en el proceso de planificación del marketing, antes de la implementación de tácticas específicas en la estrategia definida anteriormente, es la evaluación. En muchos países la evaluación nunca se hace, pues se considera que lo que ocurrió es una razón suficiente para estar contento y declarar su éxito. Pero el éxito solo se puede medir en relación con los objetivos definidos anteriormente y con el uso de herramientas que permiten evaluar sus resultados.

Esto significa que la evaluación no es nada que pueda o no ocurrir al final del proyecto, sino que es algo que necesita ser planificado durante el proceso de creación del proyecto.

Las herramientas para la evaluación varían según lo que se va a evaluar, pero, en muchos casos en relación con la comunicación, significa estudios de visitantes.

Los estudios de visitantes son una herramienta estratégica. Nos permiten conocer mejor el potencial real de las audiencias (su perfil sociodemográfico, cómo ocupan su tiempo libre, sus necesidades y expectativas, así como las barreras que los hacen alejarse del museo). Como antes mencioné, también nos dan datos válidos para evaluar el éxito de nuestras estrategias y tácticas.

Los estudios de visitantes nos pueden aportar datos cuantitativos o cualitativos

ESTUDIAR	USAR	TIPO
Asistencia	Tendencias y Actuación	Cuantitativo
Informe	Quien visita /tendencias	Cuantitativo
Demográfico	Qué puede mejorarse	Cuantitativo
Comentarios	Evaluación del producto	Cuantitativo/Cualitativo
Estudios específicos		

Algunos puntos importantes para tener en cuenta cuando se quiere llevar a cabo un informe sobre los visitantes:

- ¿Qué es lo que quieren saber?
- ¿Por qué?
- ¿Cómo lo vamos a saber?
- ¿Qué vamos a hacer con los resultados?

Esto significa que deberíamos concentrarnos en lo que es importante y dejar de lado los datos irrelevantes (en otras palabras, no deberíamos hacer preguntas innecesarias o irrelevantes).

Hay distintos modos de llevar a cabo un estudio de visitantes:

- Un informe sociodemográfico nos puede dar los siguientes datos: sexo, edad, calificaciones, salario, residencia, medio de transporte. Debería hacerse con una entrevista o vía teléfono;
- A través de la observación podemos estudiar la interacción en un grupo determinado (verbal, no-verbal, patrones de comportamiento, etc.), las interacciones en un determinado lugar, las acciones en un tiempo determinado, las interacciones con la exposición, las interacciones con la gente fuera del grupo;
- Los focus group son entrevistas muy específicas que nos permiten tener discusiones más profundas y significativas.

Se tiene que dar mucha importancia a la generación de cuestionarios: ¿Qué preguntas formular? ¿Cuál es su propósito? ¿Respuestas abiertas o cerradas? ¿Existe una secuencia lógica en la formulación del cuestionario? Después de haberse completado, los cuestionares tienen que probarse y adaptarse.

III. LA SOCIAL MEDIA COMO UNA HERRAMIENTA PARA LAS COMUNICACIONES

Cuando estudiaba en los años 90 el debate era sobre las páginas de los museos y las colecciones digitales. Había una gran preocupación por lo que haría que la gente no viniera al museo o los que no querían visitarlo nunca más, porque podrían acceder al museo desde sus sofás... No creo que estos miedos fuesen nunca confirmados.

En la actualidad la cuestión es Facebook, Twitter, You Tube, Instagram, etc., etc. etc. Hasta incluso el Proyecto de Arte Google... Distintos medios, los mismos medios: que estas herramientas harán innecesario que la gente visite los museos. No creo que tampoco estos miedos estén confirmados.

En la actualidad, la mayoría de las personas participan en actividades culturales desde la distancia (y por ‘participación’ me refiero creación, distribución o consumo de productos culturales). Hay dos categorías generales de consumidores culturales que no visitan los museos: los que no se relacionan con los museos porque sienten que son irrelevantes a sus vidas o que lo que ofrecen es incomprensible- y así no los visitan debido a barreras psicológicas e intelectuales-; y los que, a pesar de estar al caso de su existencia, no los visitan por razones prácticas (falta de información actualizada, falta de transporte, familias con hijos jóvenes, barreras físicas, etc.).

Me gustaría considerar específicamente aquí la primera categoría. Por dos motivos, porque establecer una relación con ellos requiere un esfuerzo común en las áreas de la programación, la educación y la comunicación, pero también porque veo una gran ventaja en usar la Social media para aproximarlos y romper un número de barreras.

- Permiten que humanicemos nuestras instituciones y que desmitifiquemos la experiencia, mostrando lo que ocurre tras los muros, quiénes son las personas que trabajan en los museos y qué hacen (blogs, vídeos en You Tube, streaming, fotos en Facebook, etc.);
- Ayudan a superar las barreras físicas (incluyendo la distancia= así como las barreras financieras, al ofrecer primeras experiencias a un coste reducido o sin coste (transmisión de acontecimientos en vivo o visitas a través del Google Art Project);
- Ayudan a que los museos involucren a gente en su trabajo (por ejemplo, se invita a la gente a participar en Flickr y acolocar fotos de una visita del Metropolitan, que luego se usan para campañas publicitarias; un curador de la Pinacoteca en Sao Paolo, Brasil creó una exposición seleccionando las fotos que la gente coloca en Instagram);
- Permiten que exploremos otros medios, aquellos con los que la gente se siente más comfortable con en el proceso de mediación o de promoción (códigos QR, APS para el iPad, etc.)

La Social media da la oportunidad de humanizar nuestros edificios, desmitificar nuestro trabajo y conectarlo a la gente de forma más directa, no de una forma institucionalizada. Pasamos a ser amigos: sentimos que hay una conexión. Adaptamos nuestro mensaje; utilizamos canales significativos para cada persona. Algunas personas podrían decir: no tenemos los medios, solo grandes museos en grandes equipos y todos los medios adecuados para hacerlo. No estoy de acuerdo. Hemos visto ejemplos que son simples, solo se necesita tener un ordenador, imaginación y tener ganas.

Pase lo que pase no podemos evitar la tecnología. No podemos estar fuera de los foros donde todos están si queremos continuar siendo parte de la vida de las personas y si queremos ser relevantes para ellos, necesitamos los canales que utilizan para comunicarnos.

Porque existimos para las personas. Y porque sin ellas, no podremos sobrevivir. Las instituciones que no están aquí, no pueden sobrevivir.

¿Nos van a reemplazar las nuevas tecnologías? No lo creo. Porque cada vez que tienen la posibilidad, la gente puede ver los objetos reales. Y solo los pueden hallar en los museos. Esto es irremplazable.

Una suposición común es que todos los medios de comunicación sirven un solo propósito: la publicidad. Y más específicamente: publicitar acontecimientos en el calendario. Muy a menudo nos encontramos con material de promoción del mismo acontecimiento (una exposición, un concierto, una obra de teatro, un debate) en varios formatos (al aire libre, posters, postales, trípticos, diarios, publicidad en los diarios, TV y publicidad en la radio) todos con la misma información (qué, cuándo, dónde). Creo que el uso de cada material promocional debería tener un objetivo en concreto. La elección del

formato, los contenidos para introducir, los tiempos de la distribución todos contribuyen a la promoción de un evento pero, más allá de esto y por encima de todo, contribuyen a forjar algo mucho más amplio en términos de comunicación: la idea, el sentimiento y la involucración que uno desea que la gente tenga en relación con la institución o la persona que lo promueve.

La Social media es un medio todavía nuevo, que todavía no se ha estudiado de forma adecuada por la mayoría de nosotros en términos de propósito, posibilidades e impacto. Pero me gustaría considerar a Facebook, que es el más extendido.

Siguiendo la actividad de numerosas instituciones (tanto culturales como otras), llegué a la conclusión de que, como un medio social, Facebook es, en primera lugar, solo eso: un espacio para socializar. Como dice un amigo mío, tendríamos que verlo como un bar, un espacio donde la gente conversa y comparte –ideas, opiniones, experiencias, información. Es un lugar donde queremos estar porque...todo el mundo está allí. Las organizaciones que hacen esto y conversan son las que se sienten más involucradas. Esto significa que comparto me gusta, comparto y comento (y contribuyendo así a una mayor visibilidad de un post). En el caso de organizaciones que se limitan a promocionar sus calendarios (y que también exageran en el número de posts o número de posts consecutivamente) me las salto o las escondo de mi alimentación de noticias, dejando a mis ‘amigos’ busquen lo que es más relevante o interesante (y entonces es cuando presto atención).

Facebook no vende tickets principalmente. Es un lugar donde estar con otros. Esto es exactamente lo que debemos considerar: por qué estamos allí, cuál es el mejor modo para garantizar nuestra presencia y qué es lo que queremos obtener de ello.

Estamos en Facebook porque queremos hablar con nuestros ‘amigos’, gente como nosotros, a quienes le gusta nuestra forma de ser, les gusta lo que tenemos que decir, les gusta nuestro trabajo. Estamos en Facebook porque queremos fortalecer nuestra marca, o sea, la idea que queramos que la gente tenga de nosotros, sobre lo que creemos. Estamos en Facebook porque queremos multiplicar nuestros ‘amigos’, porque a través de los que tenemos, podemos hacer más ayudando a que se esparza nuestra voz más y más y por tanto, ampliar nuestra base de defensores.

Una vez tenemos claro sobre por qué estamos en el Facebook, deberíamos darnos cuenta de que la Social media es una forma de humanizar las instituciones. Por tanto, podemos darles una voz, y deberíamos decidir qué voz utilizar y cuál. Debe ser concreta, que se pueda reconocer, la que nuestros ‘amigos’ están interesados en escuchar. El impacto del post es totalmente diferente cuando es un director de museo, un director artístico, un director de orquesta, un director, un artista hablando sobre el acontecimiento, invitándonos, mostrándonos qué es lo que no nos podemos perder, revelando secretos, compartiendo sus inspiraciones, emociones, preocupaciones. Al final, esta es la voz que será ‘compartida’ y tomada por nuestros “amigos”.

- Conversar significa abandonar nuestro lenguaje institucional seco utilizando uno que es más directo, cotidiano y con humor.

- Conversar significa hablar, pero también escuchar. Y responder. A menudo, las preguntas y los comentarios de nuestros ‘amigos’ y fans (generalmente en las páginas de personalidades conocidas, administradas por ellos o por sus agentes) se quedan sin respuestas, finalizando la ‘comunicación’. Es igualmente importante conocer cómo tratar con comentarios controvertidos y desagradables.

Finalmente, algunas prácticas comunes deberían ser revisadas:

- Creo que no tiene sentido considerar el número de posts diarios, tendríamos que captar la atención de nuestros ‘amigos’ (hay instituciones que realmente abusan de ello, sin tener nada especial que añadir a la conversación).

- A pesar de que los posts con fotos generan más ‘conversación’ (me gusta, shares y comentarios) no parece tener sentido colocar fotos de una a una y de un acontecimiento específicos y en posts consecutivos, en vez de organizarlas por álbum; como no tiene sentido colocar fotos fuera de foco, de mala calidad, varias tomas de la misma escena o del mismo momento de la conferencia y del debate;

- Los posts con información del calendario no son interesantes, tienen muy poco o nada que hacer en la naturaleza del Facebook, no estimulan la conversación (menos vender entradas). De hecho, te dan la impresión de que el vendedor quiere imponerte algo, algo que... no vende (con o sin buenas razones).

Por consiguiente, al final ¿qué esperamos de todo ello? Una conversación. Una buena conversación. Momentos de maravillarse, de risas, de sorpresa, de descubrimiento, de placer, de complicidad, lo que hace que nuestros ‘amigos’ busquen nuestra compañía más y más, tanto de forma virtual... como en la vida real.



ARTÍCULO TÉCNICO: EL DESAFÍO DE CREAR “TERCEROS ESPACIOS”. DIRECTRICES PARA EL PROYECTO PILOTO MAP

Simona Bodo

¿EL DIÁLOGO INTERCULTURAL COMO FIN O PROCESO?

APROXIMACIONES SOBRE LAS POLÍTICAS DE LOS MUSEOS EN TODA EUROPA

En el 2007, el Instituto ERICarts llevó a cabo un estudio sobre el diálogo intercultural para la Comisión Europea –DG Educación y Cultura-. Como investigadora dentro del equipo, mi informe versaba sobre investigar las distintas formas de comprender el diálogo intercultural y las políticas resultantes para su promoción en toda Europa, focalizando en si la interacción ha sido o no promovida en distintos grupos y cómo se ha llevado a cabo.³⁷

En este estudio³⁸ emergieron tres claros modelos de políticas que se pueden resumir del siguiente modo:

- Resaltar la diferencia: un multiculturalismo ‘orientado hacia el conocimiento’ y con la intención de que la educación fuera una estrategia para informar al público autóctono sobre ‘otras’ culturas que, tradicionalmente, no han sido representadas o visibilizadas en nuestros museos.
- Integrar a los ‘nuevos ciudadanos’ dentro de la cultura dominante, ayudándoles a aprender más sobre la historia, el lenguaje, los valores y tradiciones del país.
- Fomentar la autoconciencia cultural en las comunidades migrantes (especialmente en los refugiados y las personas que buscan asilo político) a través de programas de ‘especificidad cultural’.

Mientras que no es del todo sorprendente ver cómo los museos respondieron de distintas formas a un

desafío tan inusual –lo que dista de ser desarrollado por el bien de la diversidad cultural o para mejorar la competencia intercultural-, la mayoría de los museos fueron creados para representar y validar las identidades nacionales y locales, es bastante interesante observar que, por muy diferentes que puedan ser, estas aproximaciones de promoción del diálogo intercultural, a menudo, tienen una serie de características en común:

- Todavía tienden a ser estáticas y sus nociones de ‘patrimonio’ son esencialistas, lo que se ve como una forma de salvaguardar y transmitir un ‘patrimonio recibido’.
- Se dirigen a comunidades exclusivamente en relación con sus propias culturas y colecciones, mientras que se evita una interacción intercultural entre todas las audiencias.
- Teniendo en cuenta culturas ‘mayoritarias’ y ‘minoritarias’ o comunidades a parte y tratando a estas últimas como ‘unificadas, tradicionales, sin cambiar y por tanto considerándose exóticas³⁹, lo que acaba reforzando estereotipos.
- Se inclinan a adoptar la retórica de ‘la diversidad es riqueza’, más que en identificar las tensiones y fricciones que se pueden tratar para cambiar actitudes y comportamientos.
- Conciben el diálogo intercultural como una finalidad y un objetivo predeterminado, más que como un proceso interactivo.

³⁷ S. Bodo, “From ‘heritage education with intercultural goals’ to ‘intercultural heritage education’: conceptual framework and policy approaches in museums across Europe”, in ERICarts (a cura di), *Sharing Diversity. National approaches to intercultural dialogue in Europe*, rapporto finale della ricerca condotta per la Commissione Europea, DG Educazione e Cultura, 2008 (www.interculturaldialogue.eu).

³⁸ La ricchezza delle esperienze realizzate sul campo, rimasta a lungo nell’ombra, sta gradualmente emergendo grazie a una serie di indagini condotte negli ultimi anni in Italia, in Europa e oltre, e alle sempre più numerose risorse in rete dedicate a questi temi. Si vedano ad esempio: K. Gibbs, M. Sani, J. Thompson (a cura di), *Musei e apprendimento lungo tutto l’arco della vita. Un manuale europeo*, Edisai, Ferrara, 2007 (http://online.ibc.regione.emilia-romagna.it/libri/pdf/llml_ita.pdf); CLMG - Campaign for Learning through Museums and Galleries, *Culture Shock: tolerance, respect, understanding... and museums*, Home Office, London, 2006 (www.clmg.org.uk/PDFs/CS-Main.pdf). Quanto alle risorse on-line, si ricordano la sezione sul dialogo interculturale del “Compendium of Cultural Policies and Trends in Europe” (www.culturalpolicies.net/web/intercultural-dialogue.php); il dossier tematico dedicato a musei, intercultura e apprendimento lungo tutto l’arco della vita, pubblicato sul sito di Nemo – Network of European Museum Organisations (www.ne-mo.org, sezione “Topics”); in Italia, il sito web “Patrimonio e Intercultura” (www.patrimoniointercultura.ismu.org), promosso dalla Fondazione Ismu - Iniziative e Studi sulla Multietnicità.

³⁹ F. Bianchini, J. Bloomfield, *Planning for the Intercultural City*, Comedia, Stroud, 2004.

Al destacar estas características comunes, no deseo insinuar que estas aproximaciones a las políticas no sean correctas o no tengan mérito: de hecho todas son esenciales en su papel distintivo para promover la riqueza de la diversidad, crear las condiciones para el encuentro y el intercambio, cada una en su forma diferencia, para promover la riqueza de la diversidad, crear las condiciones para el encuentro y el intercambio de prácticas culturales diferentes y ayudar a los inmigrantes a retener y a ser conscientes de sus experiencias culturales. Se podría argumentar que la promoción de los museos como lugares de diálogo es un proceso gradual que podría ser perturbado, sin tener en cuenta estos pasos preliminares que son muy importantes.

Lo que me gustaría enfatizar es que, además de unas políticas culturales establecidas y que responden a la creciente diversidad de las sociedades europeas, e idealmente como la culminación, también hay una gran necesidad para crear estrategias y programas que se dirijan a la creación de ‘terceros espacios en los que ambos bandos no están familiarizados con cada parte, en los que distintos grupos puedan compartir experiencias similares de descubrimiento’ y así, llegar a entender el diálogo intercultural como un proceso más que como una finalidad.

DIRECTRICES PARA LOS PROGRAMAS PILOTO LOS MUSEOS COMO LUGARES PARA EL DIÁLOGO INTERCULTURAL (MAP FOR ID)

A partir de estas reflexiones, una serie de directrices emergen y han sido adoptadas por los colaboradores del Programa MAP ID, y con la finalidad de informar su trabajo u de inspirar al museo, involucrado en experimentar nuevos paradigmas operativos de planificación.

No hace falta comentar que, debido a que cada uno de estos museos estaba en una fase diferente del proceso gradual al que me he referido previamente- para algunos esta era la primera experiencia con el trabajo ‘intercultural’- las directrices que comento tienen que contextualizarse, con el fin de capitalizar suficientes iniciativas y reflejan la situación actual de los museos y seguramente que van un poco más allá de sus políticas.

Incluyen un número de suposiciones, clarificaciones conceptuales y criterio metodológico:

- Comprender el diálogo intercultural como un proceso bidireccional que facilita la interacción entre individuos autóctonos e inmigrantes, que es ‘dialógico y transformador en ambas partes’ y que es igual para todos los participantes;
- Acoger una noción de “patrimonio” dinámica y dialógica, donde los significados pueden ser renegociados, reconstruidos y compartidos para todos aquellos que comparten el espacio social de intercambio;
- Empezar por la presuposición de que “el pasado es un país extranjero”, donde la educación puede ser posible en un mundo con un mayor contacto e interacción entre prácticas culturales diferentes, más que una actividad compensatoria exclusivamente dirigida a inmigrantes;

⁴ D. Edgar citato in N. Khan, The Road to Interculturalism: tracking the arts in a changing world, Comedia, London, 2006.

- Reconocer que los proyectos “interculturales” en museos no tendrían que estar exclusivamente centrados en la adquisición de competencias relacionadas con una disciplina específica, sino basados en el desarrollo de habilidades relacionales y de identidades dialógicas- incluyendo movilidad cognitiva, la habilidad por cuestionar los puntos de vista de cada uno, una apertura hacia individuos y grupos con diferentes bagajes culturales, étnicos y religiosos;
- Estimular discusiones, debate y comprensión interculturales entre grupos mixtos (por edad, étnica, bagajes sociales);
- Promover el desarrollo activo y el compromiso emocional de los participantes, no tanto como excepciones, pero como una oportunidad para empezar una reflexión sobre el papel del museo y para crear las bases para un continuo diálogo y cooperación;
- Enfocar en la metodología, más que en el contenido, por ejemplo estimulando interpretaciones re-negociadas, interacción activa con objetos, aportando oportunidades para la auto representación, desafiando estereotipos, usando una pluralidad de fuentes, estilos de comunicación, técnicas o habilidades para trabajar con comunidades, incluyendo perspectivas culturales no-Europeas. De esta forma, se puede reconocer que el potencial intercultural de un determinado tema no garantiza en sí mismo el éxito del proyecto, si, por ejemplo, el tema se ha desarrollado desde el modelo de “transmisión”;
- Reconocer la necesidad de trabajo y compromiso a largo plazo, más que encuentros ocasionales con audiencias y accionistas, por ejemplo para identificar y articular las necesidades, expectativas e intereses de distintas comunidades, creando consejos y paneles sobre comunidades y hacer consultas con grupos de forma regular.

- Responder a la creciente diversidad de la audiencia del museo trabajando con todo tipo de colecciones -no solamente con las que tienen una relevancia superficial a una serie de individuos y comunidades-, por ejemplo, adoptando una aproximación temática para explotar las colecciones del museo desde una perspectiva intercultural, explorar una gran gama de cuestiones culturales, o crear una resonancia con la vida emocional y personal de los individuos;
- Incluir voces de la comunidad en la interpretación, documentación y exposición asegurándose que el resultado de los proyectos “interculturales” sea claramente visible y descargable en los sistemas de documentación de las colecciones, exposiciones permanentes y exposiciones temporales;
- Promover cooperación interdepartamental, por ejemplo a partir de aportar formación en cuestiones interculturales, dirigidas al personal más que a los servicios educativos, dar acceso y alcance a los departamentos;
- Desarrollar colaboraciones interculturales para maximizar el extenso impacto social de los proyectos y asegurarse de que distintas competencias y habilidades se han aplicado.

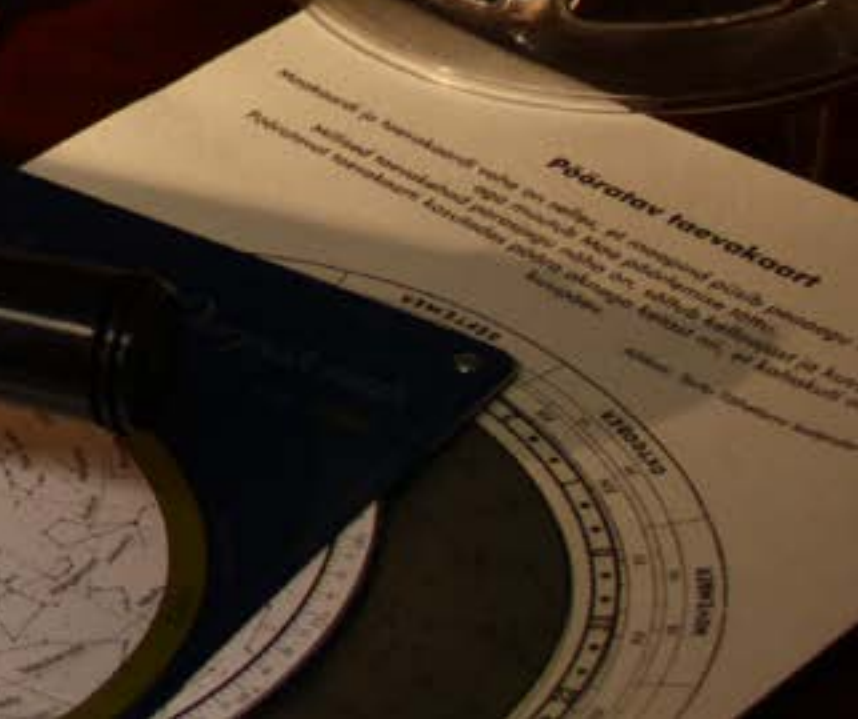
Para muchos de los museos involucrados en Los Museos como Lugares para el Diálogo Intercultural (MAP for ID), el trabajo probablemente no significa una revolución Copernicana que requiere, entre otras cosas, una inclinación para compartir con las comunidades alguna de la responsabilidad para la interpretación de sus colecciones.

Esto nos lleva a una consideración final en el tema de la reciprocidad.

Cuando hablamos de promover un diálogo intercultural en los museos, nos referimos a un intercambio recíproco, no solo entre individuos y grupos con diferentes bagajes culturales, sino entre el museo y sus distintas audiencias. Si tenemos que traducir esta observación en otra directriz para el futuro trabajo, podríamos decir que la competencia intercultural desarrollada a través del compromiso con la educación, los programas de alcance fuera de los museos o el acceso a departamentos deberían ubicarse en el tejido de las instituciones museísticas, más que ser percibidas como un “cuerpo extranjero”.

Solamente en esta condición los museos podrán beneficiarse de la inclusión de nuevas voces y narrativas y desarrollar nuevas percepciones de los distintos modos en que las colecciones pueden ser interpretadas, pero también para asegurar el legado, la progresión y el cambio institucional.







INTRODUCCIÓN A LOS PROGRAMAS PILOTO

Simona Bodo

En el capítulo anterior delineamos una visión de conjunto del diálogo intercultural en los museos en Europa, con el fin de proporcionar un marco de referencia al proyecto Los Museos como Lugares para el Diálogo Intercultural. Además, hemos descrito las directrices que identificamos como parámetros ideales para planificar e implementar proyectos piloto.

Como antes he comentado, el propósito de estas directrices no era tanto prescribir, sino inspirar un proceso de cambio institucional –aunque limitado– dentro de los museos involucrados, muchos de los cuales nunca han estado comprometidos en proyectos de educación del patrimonio desde una perspectiva intercultural. De hecho, es en la variedad de proyectos piloto que surge una primera selección términos vinculados con la madurez institucional, el grado de complejidad, las finalidades y objetivos, las estrategias e instrumentos utilizados y los resultados obtenidos.

No es necesario buscar indicadores comunes, ya que esto sonaría algo artificial. En los siguientes párrafos vamos a delinear algunas cuestiones que consideramos clave, después del análisis de estos proyectos, mientras que una síntesis de los resultados y su impacto se encuentra en la Tabla número 1, al final de este capítulo.

Las dificultades que acabo de mencionar, en relación con la compatibilidad entre esta variedad de estudios de caso se hace particularmente evidente cuando nos referimos a la noción de “diálogo intercultural”, subrayado en cada proyecto individual.

Para empezar, cabe formular la pregunta ¿diálogo con quiénes? Para poder confirmar una tendencia detectada anteriormente a nivel europeo, al

confundir el diálogo con la integración de nuevos ciudadanos en la cultura dominante, o con la restitución de tergiversaciones (en algunos casos, hasta el olvido institucional) de sus culturas originarias en los espacios expositivos. De hecho, algunos museos del Proyecto Los Museos como Lugares para el Diálogo Intercultural (MAP for ID) han identificado a comunidades de inmigrantes e individuos como su grupo objetivo. Por otro lado, cabe destacar que en muchos casos esta tendencia refleja la emergencia del crecimiento de un compromiso social por parte de los museos, que son conscientes de la necesidad de “promover accesibilidad y desarrollar servicios para visitantes”; de “ajustar el misión educativa del museo a los cambios sociales contemporáneos”; a “incrementar las oportunidades para que gente joven y sus familias de inmigrantes puedan participar”; a “desarrollar las competencias y habilidades de los museos en relación con distintos públicos”; a “connotar que museo es un servicio público, con el fin de que nuevos ciudadanos puedan desarrollar un sentido de propiedad y percibir a esta institución como el patrimonio compartido de una comunidad multiétnica”; a “promover una nueva apertura al contexto local y las comunidades de su entorno”.

Otros museos han intentado ir más allá y promocionar la interacción entre audiencias mixtas (por origen, por bagaje sociocultural, edad, género, educación o profesión). De nuevo, los objetivos perseguidos por estos programas piloto a menudo revelan un claro propósito social, pero con focos diferentes,⁵ ya que buscan fomentar una cohesión nueva y más fuerte entre distintos grupos: para “impulsar la interacción entre individuos con distintos bagajes culturales, y por tanto, estimulando nuevas experiencias compartidas”; para “educar a los jóvenes participantes en la apertura para

⁵ Ove non diversamente specificato, le citazioni riportate in questo capitolo sono tratte dalle schede di autovalutazione dei progetti pilota.

el intercambio y en la actitud cooperativa, y promover trabajo grupal a través de la aceptación de la diferencia”; para “conocer otras culturas con una aproximación abierta y crítica, y superar prejuicios y estereotipos”.

Sin embargo, sería apresurado y simplista concluir que estos objetivos son fáciles de alcanzar por los museos, por muy serios y comprometidos que estuviesen en contribuir hacia los procesos de integración, los cuales recuerdan la tendencia de “aceptar la retórica de la diversidad como riqueza”, más que identificar tensiones y fricciones que pueden ser tratadas para cambiar actitudes y comportamientos”, mencionados en el capítulo anterior. En vez de enfocar lo que los colaboradores describen como “historias de éxito” (que en cualquier caso requeriría una investigación longitudinal, para supervisar las actitudes y comportamientos de los participantes más allá de la vida de los proyectos), es particularmente revelador centrarse en los reveses y las dificultades halladas por algunos museos en la interacción de los participantes/o en la implementación de los proyectos. De hecho, la autoevaluación diseñada por el Proyecto Los Museos como Lugares para el Diálogo Intercultural (MAP for ID), pidió a los coordinadores que reflexionaran sobre aspectos que podrían haberse realizado de otra forma o que no se realizaron como se había planificado.

Un estudio de caso que cabe destacar es el Proyecto Piloto de Turín, llevado a cabo por el Museo Nacional de Cine, donde “desde un punto de vista creativo, las historias más desafiantes emergieron de los contextos más problemáticos (debido a razones o conflictos o tensiones dentro de los grupos). En vez de las tensiones desencadenadas en algunas clases por la discusión de los temas del proyecto, la reinterpretación de algunos objetos de la colección, desde una perspectiva intercultural, fue en algunos casos, particularmente útil para tratar con situaciones críticas y, al menos, en parte

solucionarla”. Ya que la integración y la inclusión cultural están lejos de ser una contradicción o procesos libres de conflicto, es importante que las tensiones y fricciones se experimenten – donde tengan que ocurrir– como una posibilidad de crecer para los individuos y las instituciones, más que anularlas o cancelarlas.

En otros casos el énfasis se colocó en el diálogo, no tanto entre distintos grupos, sino entre los participantes del proyecto y del museo en sí. En estos programas piloto, los objetivos incluían “concebir al museo no solamente como un espacio cultural de interacción, sino como una institución que fomenta la planificación cooperativa y colaborativa”; para facilitar que los nuevos ciudadanos “pasen a ser los protagonistas en la reinterpretación de las colecciones de los museos” con el fin de “promover un diálogo entre los profesionales del museo y los inmigrantes. Se preguntaba ¿Cómo se representan sus culturas de origen?, ¿Hasta qué punto los inmigrantes se ven reflejados en esta imagen? La finalidad era “aumentar la participación de comunidades de inmigrantes creando grupos de consulta y oportunidades para el intercambio entre los operadores de los museos, los representantes de las asociaciones de inmigrantes, los mediadores culturales y sus colecciones”. Y también “desarrollar nuevas perspectivas sobre el patrimonio local y cultural y sus colecciones”.

Entre estas cuestiones que encontramos en estos estudios de caso, la propiedad del proyecto emerge con una fuerza particular y nos lleva a preguntarnos ¿hasta qué punto consultamos e interactuamos con los participantes en las etapas de planificación e implementación del proyecto? ¿De verdad que el museo compartió su autoridad a partir de nuevas aproximaciones de interpretación y mediación de las colecciones y dio la bienvenida a visiones y perspectivas múltiples? Como observa Cajsa Lagerkvist “el empoderamiento en una comunidad sin poder, significa exigir poder en el área que has sido invitada a actuar.”

⁶ Cfr. S. Bodo, «Creare “spazi terzi”: linee guida per i progetti pilota di MAP for ID».

⁷ Migrazione, integrazione, intercultura, identità dinamica, seconde generazioni.

⁸ C. Lagerkvist, «Empowerment and anger. Learning how to share ownership of the museum», in Museum & Society, July 2006, 4(2), pp. 52-68 (www.le.ac.uk/museumstudies/m&s/issue%2011/lagerkvist.pdf).

Esto nos lleva a considerar otro tema crucial, que no está vinculado con los actores, sino con las modalidades de diálogo.

En primer lugar, ¿Cómo se identificó y se seleccionaron a los participantes? ¿Cómo se informaron y se evaluaron sus necesidades y expectativas? Algunos museos aprovecharon la oportunidad del Proyecto Los Museos como Lugares para el Diálogo Intercultural (MAP for ID) para “estar más familiarizados con las comunidades del entorno”, para “desarrollar un mejor conocimiento de la situación local, en términos de dinámica intercultural, inmigración y políticas de integración”, para “adquirir una mejor conciencia de y especialización del potencial intercultural de las colecciones, creando nuevas oportunidades para proyectos futuros”; para “desarrollar habilidades necesarias para responder a las necesidades del acceso cultural, de una forma más plena y de crear creatividad dirigida a los jóvenes”; para “iniciar colaboraciones con nuevos actores, que podrían informar futuros proyectos”.

Para llevar a cabo estos objetivos, los museos hicieron una investigación sobre el tema/ y otras actividades de preparación para sus proyectos, como por ejemplo entrevistas con colegas, visitantes

y mediadores de museos con culturas inmigrantes; investigación sobre modelos de migración; contacto con autoridades locales, asociaciones y agencias educativas de adultos; y desarrollo de estrategias y herramientas para identificar las necesidades de nuevos públicos, iniciar debates e intercambios y construir los fundamentos para alcanzar las competencias y habilidades necesarias para implementar los proyectos (i.e cuestionarios, cursos de formación concebidos como una oportunidad para empoderar culturalmente, proyecciones de secuencias de películas seleccionadas expresamente, investigación sobre cuestiones de inmigración, llevadas a cabo por artistas y escritores reconocidos y con un bagaje inmigrante, selección de recursos iconográficos y recursos locales sobre cómo generar itinerarios y recursos).

Por otro lado, cabe destacar que algunos museos del proyecto todavía optaron por una aproximación “arriba-abajo”, donde los objetivos y las estrategias no fueron corroboradas por ninguna reflexión sobre las percepciones, expectativas o experiencias de vida de los participantes. Esto muestra una tendencia persistente, al menos en una parte de la comunidad museística y patrimonial, en subestimar la importancia de la planificación previa



y del desarrollo de la fuerza de trabajo para generar proyectos vinculados con las necesidades de las comunidades, más que ser dirigidos por intereses curatoriales o institucionales o por agendas políticas temporales.

De hecho, viendo el proyecto en retrospectiva, algunos museos se arrepintieron de no haber tenido un conocimiento más sólido del contexto cultural y desde el principio de los grupos con quienes trabajar, y no haber creado más oportunidades de reunirse regularmente con las instituciones colaboradoras, los educadores y los participantes, para así conocerse mejor, desarrollar un lenguaje y una visión comunes y confianza mutua. Para otros, la dificultad inicial de ajustar sus metodologías educativas a las que se usaban con los grupos, entre los grupos de jóvenes también, “tuvo consecuencias positivas, porque requerían un cambio constante del proyecto, adaptándose continuamente a las necesidades de los participantes y sus horarios”.

Desde las fases preliminares del proyecto, ahora pasamos al corazón del proceso de planificación. ¿Qué estrategias adoptaron los museos para interactuar de forma efectiva con los visitantes? El punto aquí no es tanto delinear una lista de las metodologías usadas y de las herramientas, que, como hemos visto al principio de este capítulo, fueron muy diversas como el uso de temas generativos dirigidos a explotar el conocimiento, las competencias, experiencias y habilidades críticas de los participantes y en explorar el potencial intercultural de las colecciones; cuenta cuentos, “concebido como una herramienta de mediación no tanto desde un punto de vista

lingüístico, sino como una forma de compartir tanto el conocimiento individual como institucional y sus perspectivas, crear /consolidar el valor social del museo para sus públicos, y promover la ciudadanía cultural de las comunidades migrantes”; la interacción con artistas para desarrollar nuevas perspectivas sobre las nociones de patrimonio e identidad, y experimentar con una comunicación no convencional y con metodologías relacionales, mediadas a través de lenguajes artísticos contemporáneos; y el uso de técnicas teatrales para superar las barreras lingüísticas y facilitar o provocar interacción entre participantes. Lo que es importante es reflexionar sobre las razones de estas elecciones. Tres ejemplos significativos:

- ¿Es el uso de una aproximación temática a la colección con la finalidad de ser un camino alternativo a transmitir el contenido o el conocimiento especialista, o está dirigido a “ayudar a los participantes a desarrollar una comprensión crítica de la realidad que les envuelve y mejorar su habilidad de analizar y comunicar su propia experiencia al mundo?”
- ¿Estimula el uso de lo autobiográfico, las historias autobiográficas como una excepción para la autoexpresión, o se vincula con la “oportunidad de empezar una reflexión sobre el papel de los museos y crear los fundamentos sobre un diálogo y cooperación sostenidos”?
- ¿Los objetos tienen algún poder evocativo o emocional que fortalezca las alianzas entre los grupos o que desconecten los objetos de los públicos desde la lógica de la “representación cultural”?

⁹ Il coinvolgimento attivo di “nuovi” e “vecchi” pubblici in un effettivo processo di consultazione e di progettazione partecipata è un principio ormai riconosciuto anche in documenti ufficiali come il Codice di deontologia dell’International Council of Museums, che recita: «I musei lavorano in stretta cooperazione con le comunità da cui provengono le collezioni e con le comunità a cui si rivolgono». Cfr. ICOM, Codice di Deontologia per i Musei, 2006 (<http://icom.museum/ethics.html#section6>).

¹⁰ I progetti pilota olandesi in particolare – che rappresentano un caso a se stante con la loro enfasi sulla visualizzazione delle dinamiche interculturali attraverso i linguaggi artistici contemporanei, piuttosto che su collezioni di oggetti – offrono ai musei interessanti spunti di riflessione sull’importanza di interrogarsi sul «futuro del patrimonio multiculturale», invece di concentrarsi esclusivamente sul patrimonio del passato (cfr. l’introduzione di Evelyn Raat).

¹¹ Lingua contro Lingua. Una mostra collaborativa (CSA - Centro Piemontese di Studi Africani e Museo di Antropologia ed Etnografia dell’Università di Torino), ovvero la lingua del museo – istituzionale, scientifica, didascalica – in dialogo con la lingua dei mediatori – autobiografica, evocativa, emozionale.

Teniendo en cuenta el título (así como los paradigmas de la planificación y de las operaciones) de uno de los proyectos italianos ¿Cómo podrían los museos hablar otro idioma, aparte de explicar otra historia?

Subrayar todos los temas desarrollados hasta ahora nos lleva a formular una pregunta fundamental: ¿Qué modelos de políticas culturales inspiraron estos proyectos piloto? La relación (o el diálogo) que un museo está dispuesto a realizar con y entre sus públicos es, de hecho, no solamente una elección estratégica y metodológica, sin sobre todo una elección política. De hecho, uno de los resultados más interesantes que surgen del resumen del informe de los proyectos piloto de Los Museos como Lugares para el Diálogo Intercultural (MAP for ID) es la dificultad de encontrar a museos que vayan más allá del modelo tradicional del acceso. En este modelo, el museo “abre sus puertas” a nuevas audiencias, de forma que pueden beneficiarse de una patrimonio determinado que, hasta aquel momento, ha sido descartado de compartirse o comprenderse.

Este proceso, generalmente unilateral, de trayectoria lineal, claramente emerge de objetivos que han sido una trampa para los proyectos piloto con frases como: “entregar el testigo de la historia local”, “ayudar a nuevos ciudadanos a verse reflejados en la evidencia local del pasado”; “repensar nuestro

modelo de transmisión del conocimiento a un público adultos que es nueva en estas cuestiones”.

No obstante, si aceptamos la definición de diálogo intercultural que hemos sostenido en el capítulo anterior (un proceso, no una finalidad que se compromete activamente a interactuar tanto con individuos autóctonos como individuos con bagaje inmigrante, que es transformado por ambas partes y, y en el que los participantes son tratados por igual; promoviendo la reciprocidad entre el museo y sus diversos públicos, generar diálogo entre ambas perspectivas, experiencias y conocimiento de base), queda claro que hay otra elección política que pueden hacer los museos: la elección de la inclusión cultural. . En este modelo el énfasis se halla en el genuino compromiso de interactuar entre individuos y no solamente como audiencias “también como creadores, productores, distribuidores, comentaristas y personas que toman decisiones”, y tomando una parte activa en las elecciones de las instituciones, así como en la negociación y creación de significado. Esto solo se puede llevar a cabo si el museo es capaz de evolucionar como una institución que es menos autorreferencial, más arraigado a la vida de las comunidades y más abierto a explorar modelos colaborativos de operación, compartiendo estrategias y objetivos, incluyendo nuevas voces, habilidades y narrativas. Muchos de estos proyectos, toman esta dirección.

¹² Questo modello affonda le radici nell’Europa dell’immediato dopoguerra, quando si afferma l’idea di “democratizzazione della cultura”. Il suo obiettivo è di garantire pari opportunità di accesso a un’unica cultura ritenuta universalmente valida attraverso l’individuazione di specifici gruppi sottorappresentati nel pubblico di un museo, la messa a punto di attività/programmi finalizzati a promuoverne la partecipazione, e la rimozione di determinate barriere.

¹³ Il modello di inclusione culturale si rifà all’idea di “democrazia culturale”, emersa ufficialmente in occasione della Conferenza intergovernativa dei ministri europei della cultura promossa dall’Unesco a Helsinki nel 1972. *Nelle Raccomandazioni finali*, a una concezione elitaria di «democratizzazione (dall’alto verso il basso) di una cultura ereditata dal passato», veniva contrapposta l’idea di una democrazia culturale da conseguirsi dal basso verso l’alto, sostituendo a un consumo passivo la creatività individuale.

¹⁴ F. Matarasso, *Amid the affluent traffic: the importance of cultural inclusion*, 2006 (www.nesf.ie/dynamic/pdfs/i.%20Matarasso.pdf).

TABLA 1. RESULTADOS E IMPACTO DE LOS PROYECTOS PILOTO

ACTIVIDADES	INDIVIDUAL	IMPACTO SOCIAL (COMUNIDAD)
• Visitas temáticas o visitas auto guiadas. • Exposiciones virtuales, viajeras y colaborativas. • Presentaciones autobiográficas, instalaciones y exposiciones. • Conversaciones filmadas. • “Rutas narrativas” • Mapas “geo emocionales”. • Encargo de trabajo artístico, monólogos de teatro. • Obras de teatro. • Vídeos, cortos. • Blogs, páginas web. • Plataformas multimedia. • Lanzar una marca de ropa. • Cursos de formación. • Conferencias, seminarios, visitas estudio.	• Creatividad, autoexpresión y auto-representación. • Exploración de nuevas ideas, valores y aspiraciones. • Interés en el arte/patrimonio. • Participación cultural. • Desarrollo de habilidades vinculadas con las artes. • Desarrollo de competencias relacionales, sociales y organizativas. • Desarrollo de competencias y habilidades lingüísticas. • Uso de competencias preexistentes generalmente no expresadas en el sobrevivir cada día. • Iniciar una nueva formación y nuevos aprendizajes. • Autoconfianza, motivación, orgullo personal. • Sentido de pertenecer. • Recuperar y compartir historias del pasado, emociones, experiencias. • Curiosidad, apertura hacia otras expresiones culturales. • Desafiar estereotipos. • Reducir el aislamiento social, la confianza en los otros, trabajo en equipo.	• Autodeterminación. • Empoderamiento. • Participación en el proceso de toma de decisiones. • Desarrollo de redes comunitarias. • Tolerancia, resolución de conflicto. • Intercambio intergeneracional/intercultural. • Identidad colectiva/sentido de pertenencia. • Salvaguarda activa del patrimonio local. • Cohesión social... impacto institucional • Atención a las necesidades y expectativas de los “nuevos ciudadanos”. • Nuevas competencias y personal. • Nueva comunicación/ estrategias de mediación • Inclusión de nuevas voces en la documentación, interpretación y exposición. • Programas diversificados y fuerza de trabajo. • Nuevas colaboraciones para superar una actitud auto referencial. • Tener en cuenta el papel social del museo. • Compromiso con proyectos futuros/ desarrollo de planes de acción. • Nuevas perspectivas en las colecciones. • Mayor conocimiento sobre modelos de inmigración local y políticas de integración. • Desarrollo de un sistema de colecciones y de documentación museística (obras de arte, videos, cortos, historia oral, grabaciones, plataformas de multimedia). • Impacto.







4

Estudios de Caso sobre Mediación Museística

ESTUDIOS DE CASO SOBRE BUENAS PRÁCTICAS

PORTUGAL

Los estudios seleccionados tienen la finalidad de presentar distintas aproximaciones a la mediación en los museos. Abordan distintos problemas en distintos contextos institucionales y a partir de distintos ángulos, que contribuyen a la reflexión y a la discusión dentro del campo de la mediación.

ESTUDIO DE CASO 1: EL PROGRAMA DESCOBRIR

Este programa, ambicioso e innovador, de la Fundación Calauste Gulbenkian empieza su quinto año y representa la combinación de cuatro departamentos de educación: el Museo Calauste Gulbenkian, el Departamento de Música, el Centro de Arte Moderno y el Sector de Jardinería. Dentro de este programa, se

desarrollan cada año más de 3.000 actividades. Con proyectos que se llevan a cabo tanto dentro como fuera de la Fundación, promoviendo experiencias y cursos de formación para otros profesionales de los museos, educadores y profesorado, buscando una comprensión más inclusiva del mundo.

ESTUDIO DE CASO 2: MAPA DAS IDEIAS

Esta compañía privada fue creada en 1999 con la finalidad de generar mejores interfaces entre los museos y sus públicos. Sus campos expertos son la comunicación, además de haber desarrollado herramientas de mediación, que en la actualidad son referentes en el campo portugués. Mapa das Ideias empezó a crear colaboraciones con algunos museos para generar proyectos de mediación directa. Estas

colaboraciones entre instituciones públicas y privadas, involucrando a las colecciones nacionales, han motivado profundas discusiones, aunque el valor de Mapa fue reconocido en el 2011 con el Premio a la Mejor Práctica Educativa, conferido por la Asociación Nacional de Museología al Museo Nacional del Traje y para el Proyecto desarrollado en un Departamento Educativo.

ESTUDIO DE CASO 3: MUSEO DEL AGUA

Es un Museo que pertenece a la compañía del Agua de Lisboa y hace ya más de 15 años que ha desarrollado un Innovador Departamento de Educación que se beneficia tanto de una mirada educativa como una de marketing. Además de un exitoso programa de visita y

actividades a la reconstrucción histórica del lugar, el Museo del Agua aporta un programa educativo dirigido a las escuelas que se basa en la educación sostenible y a partir de sus colecciones.

ESTUDIO DE CASO 4: RED DE DOS CLUBS DE ARQUEOLOGÍA DEL MUSEO NACIONAL DE ARQUEOLOGÍA

La red del Club Arqueológico del Museo Nacional de Arqueología recibió el Premio del ICOM-CECA en 2012. Este proyecto se desarrolla en y por las escuelas, da autoridad a alumnos y a profesores, aporta un acceso único a las colecciones del museo; tiene una dimensión experimental focalizando en los desafíos

del método científico; tiene una dimensión internacional debido a la metodología que utiliza; se sostiene a partir de herramientas vinculadas con el Internet y sobre todo a través de su página web.

ESTUDIO DE CASO 5: MUSEO DEL TRAJE DE SAO BRÁS DE ALPORTEL

Este museo fue seleccionado debido a su desarrollo comunitario y por su dinámica de museo en vivo. Es uno de los pilares del pueblo de Sao Brás de Alportel, siendo el centro de un grupo de cuentacuentos, así como otros proyectos más especializados en el patrimonio intangible y en las artesanías. A través de un

espacio informal, donde el museo se posiciona como facilitador, más que como autoridad, nos aporta conocimiento sobre cómo funciona un museo social y cuáles son los desafíos de la educación no formal dirigida a adultos.

ESTUDIO DE CASO 6: EU SOU SOM

Miguel Horta, artista, educador y mediador artístico explica como el proyecto “Museo Abierto” empezó con Margarida Vieira en la Fundación Gulbenkian. En un principio, el Centro de Arte Moderno tenía la finalidad de trabajar con gente con necesidades especiales y con un proyecto de calidad. Así empezó el proyecto, con actividades en lunes, cuando el museo estaba cerrado. De esta forma,

los participantes podían tumbarse, hablar sin silencio y estar cómodos en un entorno museístico con actividades casi hechas a medida. El proyecto ha crecido y utiliza más herramientas, creando una experiencia excelente.





ITALIA

Dentro del Proyecto Museum Mediators, seleccionamos cinco estudios de caso para analizar algunas de las experiencias más interesantes y para dar una panorámica de la mediación en el caso italiano.

ESTUDIO DE CASO 1: MUSEO DE HISTORIA NATURAL Y ARQUEOLÓGICA DE MONTEBELLUNA

HISTORIA Y MISIÓN

El Museo de Historia Natural y Arqueológica de Montebelluna abrió en 1984 y pasó a ser una Institución en 1998. Sus actividades se caracterizan por estar enfocadas en cuestiones de igualdad, imparcialidad, recepción, integración y el derecho a escoger. Esto forma parte de la misión del museo y del propósito de todas sus actividades. El museo tiene como finalidad “coleccionar, preservar, estudiar y diseminar la historia naturalista y arqueológica de la región con un foco especial en la zona de Treviso”.

SERVICIO EDUCATIVO Y ACTIVIDADES DE MEDIACIÓN

Las actividades que se llevan a cabo en el museo se dirigen a escuelas, docentes, educadores, empleados de museos y a adultos en general.

SERVICIO EDUCATIVO PARA ESCUELAS

Las actividades se dirigen a grupos de niños y a jóvenes de 3 a 19 años y se organizan a partir de edades, con una atención especial a niños de 3 a 6 años. Cada año se organiza un programa detallado y renovado dirigido a la región del Véneto, con animaciones, lecciones especiales, laboratorios y talleres. Las actividades se llevan a cabo por educadores de museos seleccionados por el museo y en base a un currículum y una

entrevista. Asisten a un curso de formación de 60 horas que da el museo y luego tienen que pasar un examen durante una actividad real: el resultado depende de la observación de los profesores y alumnos involucrados en la actividad.

En estos últimos años el museo ha centrado su atención en cuestiones de aprendizaje a lo largo de la vida, conscientes del rol que el aprendizaje informal podría resultar en actividades dirigidas a adultos. Se organizan conferencias, seminarios, talleres dirigidos a adultos en grupo o de forma individual. Se da una atención particular a las Universidades de la Tercera Edad y a los Centros Territoriales Permanentes (CTP) dirigidos a la educación de adultos, con proyectos especiales y específicos.

Uno de los proyectos del museo desarrollados para expandir la mediación en el museo se conoce como “Dentro del Museo: ciencia e historias” dirigido a inmigrantes para promover un conocimiento más amplio del patrimonio cultural, una mayor consciencia de las colecciones y desarrollar una conexión entre historias personales y la historia de las colecciones.

ESTUDIO DE CASO 2: MUSEO DE ARTE MODERNO Y CONTEMPORÁNEO DE BÉRGAMO (GAMEC)

HISTORIA Y MISIÓN

El museo se inauguró en el 1991 y, se creó juntamente con la Municipalidad de Bérgamo y el Banco Crédito de Bérgamo, con la finalidad de promover el arte moderno y contemporáneo. El propósito de la creación del Museo, que colabora con la Academia de Bellas Artes de Carrara, era formar un polo en la ciudad dedicado al arte. La GaMeC quiere explotar, implementar y promover el patrimonio de la Academia de Carrara, dedicado al siglo XX y también organiza actividades que de gran calidad en política cultural y que pasan a ser un referente en el sector del arte contemporáneo.

SERVICIO EDUCATIVO Y ACTIVIDADES DE MEDIACIÓN

“El arte para todos” es el lema que inspira todas las actividades del servicio educativo, junto con el artículo 27 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos : “Cada persona tiene el derecho a participar en la vida cultural de la comunidad, para disfrutar de las artes y compartir de los avances científicos y de sus beneficios”. La GaMeC es una institución dedicada al aprendizaje a lo largo de la vida, abierta a todo el mundo,

jóvenes y adultos, adolescentes y niños, emigrantes y turistas, académicos y gente curiosa. Todas las actividades son específicas y diversificadas, en la base y principio de la recepción. Con laboratorios prácticos para niños, oportunidades de formación para bibliotecas y asociaciones, talleres para adultos y visitas “en todos los idiomas”, la La GaMeC quiere sustentar la idea de que el museo es un lugar para el diálogo, la investigación y la integración. Gracias a los profesionales y los educadores del museo, las actividades e han llevado a cabo con la colaboración entre museos, escuelas, hospitales, prisiones, universidades, etc. Gracias a su programa de calidad, el museo obtuvo en el 2006 el premio “Il Grillo” de la Alta Calidad para la Infancia, promovido por el Consorcio Turístico Alta Badia y sponsorizado por Antoniano de Bolonia, Unicef y la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad de la Sapienza de Roma y el Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Bolonia.

En el 2012 la GaMeC llevó a cabo el proyecto Artedisarteen colaboración con un grupo de voluntarios que ha operado en la ciudad de Campagnola desde el 2009. El proyecto tenía como objetivo probar nuevos proyectos y mecanismos de grupos a través de una profunda reflexión sobre la pérdida de identidad y la explotación del arte contemporáneo, como una forma de expresar las opiniones de cada uno.

Al final de la exposición en el museo, los paneles se colocaron en todo el perímetro del distrito de Campagnola, para dar un nuevo significado a la región mostrando los contenidos que siempre se pueden compartir.

Además, la GaMeC es la primera institución que tiene a mediadores contratados. Gracias al proyecto “Ospito DONOre”, en el que un grupo de mujeres inmigrantes trabajaron con el concepto de “regalo” inscrito en las colecciones, el servicio educativo ha planificado y llevado a cabo un curso de formación para mediadores de museos, dirigido a ciudadanos inmigrantes en la región de Bérgamo, puesto que querían tener un proceso dialógico entre el museo y las comunidades internacionales que representa. Estos cursos de formación abrió las “puertas del arte” a todos aquellos que normalmente no visitan el museo debido a barreras económicas.

ESTUDIO DE CASO 3: FUNDACIÓN SANDRETTO RE REBAUDENGO

HISTORIA Y MISIÓN

La fundación de arte contemporáneo Fundación Sandretto Re Rebaudengo se inauguró oficialmente en Turín en 1995 por la coleccionista de arte contemporáneo Patrizia Sandretto Re Rebaudengo. La finalidad de la Fundación es promover y estimular un mejor conocimiento del arte contemporáneo y de las tendencias actuales a nivel internacional.

En la Fundación, un amplio campo de artes visuales –pinturas, esculturas, fotografía, vídeos, instalaciones y performances- son analizados y presentados al público, no solo a partir de su programa expositivo, sino a partir de una serie de actividades educativas y acontecimientos relacionados, que incluyen las conferencias, lecciones por parte de artistas, curators y críticos tanto de aclamadas instituciones italianas como de instituciones internacionales, así como cursos sobre arte contemporáneo, que se llevan a cabo por importantes profesores universitarios.

SERVICIO EDUCATIVO Y ACTIVIDADES DE MEDIACIÓN

El Departamento de Educación de la Fundación Sandretto Re Rebaudengo ofrece visitas educativas sobre arte contemporáneo para todas las edades. Niños y adolescentes son involucrados en visitas interactivas donde la atención se centra en crear un diálogo con la obra de arte, que se basa en las señales que la misma obra da: forma, color y espacio son solo algunos de los conceptos que ayudan a los estudiantes a descubrir las obras de arte de forma apropiada. Las vistas se dan en las salas de la Fundación y siempre son interactivas. La fase inicial de la visita sigue con una actividad de taller, que cambia según la exposición y el trabajo que se expone, desarrollándose temas tales como identidad, expresión corporal, gesto, movimiento, material, comunicación visual, espacio y escritura. Los talleres son un lugar fértil donde los estudiantes pueden compartir sus experiencias artísticas, a través de las visitas especialmente concebidas para distintas edades. Hay talleres permanentes que tratan cuestiones como el lenguaje que se usa en el arte contemporáneo tales como y entre otros, la identidad, el cuerpo, la relación entre pintura y nuevos medios, los signos y el diseño, el espacio y el concepto de instalación, color, aspectos multisensoriales en el arte. En los últimos años el Departamento de Educación ha incrementado el número de proyectos interculturales y de acceso, para promover la idea de un museo abierto capaz de invitar y crear momentos verdaderos a través del diálogo. Además de las actividades diarias de las visitas y los talleres, el Departamento de Educación desarrolla durante todo el año proyectos especiales reservados a estudiantes de todas las edades y visitas diseñadas específicamente para parvularios, centros de día, colonias de verano y familias.

Las exposiciones pueden descubrirse con la ayuda de mediadores culturales. De uno en uno o en grupos pequeños, estas visitas facilitan la plena comprensión de las obras de arte y responden a más cuestiones vinculadas con los artistas. El papel del mediador artístico es establecer y facilitar un contacto directo entre el visitante, la obra de arte y la exposición en sí, aportando información, estimulando el diálogo y enfatizando interpretaciones individuales. La mediación cultural prepara al visitante para descubrir personalmente la obra de arte en profundidad. Se trata de una aproximación que combina la información junto con el diálogo, la comparación y el contraste.

“Mi Modernikon” es uno de los muchos talleres creados por la fundación. Se vinculaba con la exposición “Modernikon” y fue organizado en colaboración con la escuela Secundaria Cavour de Turín. Los siete encuentros que se llevaron a cabo tenían la voluntad de interesar a los estudiantes a la creación del arte contemporáneo formándolos como mediadores. Los estudiantes tuvieron que presentar en público las obras de arte de forma personal, interactiva y de forma cautivadora.

ESTUDIO DE CASO 4: MUSEO CÍVICO DE ZOOLOGÍA DE ROMA

HISTORIA Y MISIÓN

El Museo Cívico de Zoología de Roma es un centro para la cultura científica que preserva, estudia y divulga la biodiversidad animal. El museo se puede describir como un verdadero repositorio de biodiversidad sobre el mundo animal, así como un legado valioso para la comunidad. El hilo común para la biodiversidad, que une las nuevas instalaciones expositivas, es la biodiversidad en el mundo animal. Dirige a los visitantes a través de las salas y a partir de las pasiones por los animales, la vida en el límite, la barrera de coral, los pantanos del paisaje romano, los mamíferos, los reptiles y los anfibios -en la sala escenográfica de los esqueletos-. Gracias al uso de varias técnicas, incluyendo herramientas multisensoriales y de multimedia, los visitantes pueden hallar distintos tipos de especies animales, comprender sus orígenes y cómo se han adaptado para sobrevivir una multitud de habitantes distintos.

SERVICIO EDUCATIVO Y ACTIVIDADES DE MEDIACIÓN

El museo quiere mejorar el conocimiento científico del público y su sensibilidad hacia la conservación y la sostenibilidad de la naturaleza, a partir de exposiciones permanentes y de proyectos educativos específicos dirigidos a todos los visitantes de todos los niveles educativos. El Departamento de Educación del Museo se compone de profesionales expertos que crean las actividades de laboratorio, experiencias prácticas, visitas interactivas y visitas de campo dirigidas a las escuelas y al público en general. Congresos, talleres y otros encuentros culturales son organizados por especialistas, profesionales de museos y profesores. Investigadores enseñan distintos temas educativos, estudios de visitantes, interacciones sobre la ciencia, comunicación científica e inclusión sociocultural.

El papel educativo del Museo Cívico se dirige a la divulgación de la cultura científica, elemento clave de su misión.

Los proyectos educativos del museo son esenciales para el currículum escolar, tal como se expone en el proyecto “La ciudad como una escuela”.

En los últimos años, nuevos métodos didácticos, basados en el proceso activo de aprendizaje, también han surgido en la enseñanza de la ciencia. Estas nuevas referencias teóricas activaron una renovación de las estrategias didácticas en los museos, así como en las exposiciones y en los proyectos educativos: la finalidad máxima es ofrecer a los visitantes la posibilidad de crear y elaborar conocimiento de una forma personal.

Los métodos educativos de comunicación son interactivos y constructivistas, dirigidos a estimular las emociones, la reflexión personal, el disfrute y la interacción. Conferencias, happy hours, noches culturales y otros acontecimientos culturales se organizan para todo tipo de visitantes.

Uno de los proyectos principales del museo es “El Museo como espacio para la inclusión cultural”. Su finalidad, el proyecto empezó en 2011, es atraer al museo a ciudadanos en situaciones de desventaja y gente mayor, inmigrantes y otros habitantes del extrarradio.

El informe fue la herramienta para estudiar este no-público y para evaluar el proyecto: los resultados muestran distintas barreras: logísticas, económicas y culturales, pero también cierta ansiedad hacia la experiencia del museo, y sobre todo en museos científicos. Esta investigación resultó en la implementación de actividades que promocionan y sostienen el acceso cultural y la inclusión para todos, a través de actividades comunitarias (el proyecto “El Museo sale de sus muros va a los barrios ciudadanos”). Estos proyectos también se dirigen a inmigrantes jóvenes (la mayoría africana y gitana) que viene el extrarradio de Roma. La finalidad de estos proyectos es activar nuevas relaciones sociales, promover la autoestima, compartir el conocimiento y las experiencias culturales, desarrollar una nueva visión de la gestión del museo como un lugar para el diálogo intercultural.



ESTUDIO DE CASO 5: MUSEO DE ARTE MODERNO DE BOLONIA

HISTORIA Y MISIÓN

MaMbo es el Museo de Arte Moderno de Bolonia. Con su colección permanente, el museo muestra la historia del arte italiano desde la Segunda Guerra Mundial hasta la actualidad, siguiendo al experiencia de la anterior Galleria d'Arte Moderna de Bolonia. MaMbo apoya las prácticas artísticas más innovadoras y ayuda a trazar rutas por el arte contemporáneo a través del programa de exposiciones, centrado en la investigación y en la experimentación. El museo coopera con instituciones culturales y academias/universidades para promover las oportunidades para la reflexión, involucrando a académicos así como al público general, estimulando el debate sobre la cultura contemporánea. El museo se centra en varias actividades de investigación e innovación, tales como la Cineteca de Bolonia, espacios de talleres como el DMS y la asociación con la Facultad de Comunicación, entre otras.

SERVICIOS EDUCATIVOS Y ACTIVIDADES DE MEDIACIÓN

El departamento educativo fue creado en 1997 en la Galleria d'Arte Moderna de Bolonia, como una estructura interna estable, y con el fin de introducir a los visitantes al arte contemporáneo. Los caminos propuestos se basaron en metodología, los cuales concebían la educación como el desarrollo de la sensibilidad, la comprensión de la propia identidad y la historia que nos rodea. El arte pasa a ser una herramienta necesaria para desarrollar procesos educativos y las obras son vistas, no solamente como un texto a conocer, sino como un pretexto para desarrollar el sentido crítico y una mente cultural abierta.

El museo es, por tanto, un espacio activo, un espacio de educación, confrontación, reflexión y enriquecimiento, además de ser una institución cultural que cultiva la memoria, la identidad en relación con su tiempo. La actividad del Departamento Educativo del MaMbo está apoyada por la Fondazione Cassa di Risparmio de Bolonia.

“Expresiones de la Ciudad” es un programa de mediación que se lleva a cabo por el museo y que fue concebido como una aplicación práctica a cuestiones teóricas durante el proyecto europeo “European Museum Education and Young People: a Critical Enquiry” (2007-2009). Las cuestiones principales en este proyecto eran el diálogo intercultural y la inclusión social dirigida a ciudadanos italianos y a inmigrantes de 14 a 25 años, que eran activos en el grupo Katun del distrito San Donato de Bolonia. La finalidad del proyecto era promover el acceso a las actividades culturales, generar encuentros con las obras de arte y su lenguaje, y apoyar la capacidad del museo como un lugar para el diálogo intercultural, involucrando a todos los ciudadanos y explotando el patrimonio cultural.



ESTUDIOS DE CASO SOBRE PROBLEMAS DE LA PRÁCTICA

ESPAÑA

Los cinco estudios de caso seleccionados plantean problemas sobre la práctica de la mediación museística, más que buscar respuestas generales para unificar lo que puede/no puede ser visto. Se sitúan desde lo contingente y el contexto. Todos los estudios de caso identifican problemas que parten de experiencias específicas. Por consiguiente, el interés se centra en representar prácticas educativas que no son ni universales, ni homogéneas ni institucionalizadas por departamentos educativos. Todos los estudios de caso seleccionados se basan en prácticas de enseñanza que se generaron en distintas instituciones en toda España (Mallorca, Bilbao, San Sebastián, Barcelona y Plasencia, Extremadura). Muestran distintas historias de la mediación en museos y tienen el objetivo de revelar cómo la teoría y la práctica pueden conectarse, y cómo las teorías críticas y post críticas son necesarias para desafiar una aproximación reproductora que define la mediación museística solo en términos de constructivismo.

Las cinco mediadoras de museos seleccionadas creen en primer lugar, que la Mediación en los Museos es una práctica reflexiva y crítica. En segundo lugar, consideran que siempre existe una continua interacción y negociación entre objetos, visitantes, procesos, instituciones y todo lo que queda silenciado en cada acción educativa museística. En tercer lugar, se comprometen a investigar los procesos de mediación museística desde distintos ángulos, puesto que se trata de un campo muy complejo donde actúan distintos agentes, visiones sobre los objetos, las exposiciones y sobre los públicos.

La mayoría de las mediadoras seleccionadas en este estudio son mujeres, ya que el campo de la Mediación Museística es un trabajo feminizado, y, en este caso, la mayoría parten de aproximaciones postfeministas, puesto que resisten la mirada estereotípica de las educadoras de museos como una comunidad vocacional o poco intelectualizada. Además, la mayoría de las mediadoras seleccionadas se han ubicado en la periferia de la educación del museo: como servicios subcontratados o personal externo y precario y todas, muestran posiciones independientes dentro de la institución. A menudo su trabajo no ha sido suficientemente reconocido o visibilizado dentro de la comunidad museística, debido a la falta de tener departamentos de educación con equipos sólidos.

Además, la mayoría de las mediadoras seleccionadas han cambiado de trabajo. Algunas trabajan en la Universidad, tienen un doctorado, trabajan en museos comunitarios o buscan mejores oportunidades en el extranjero. Es por ello que me gustaría reconocer sus contribuciones en el campo de la Mediación Museística de nuestro país. Esperemos que este proyecto sea una experiencia de curación para todas nosotras.

Cada caso muestra un problema diferente, examina los efectos de las acciones de la mediación y revisa la práctica en relación a distintos puntos de vista: desde la Pedagogía Crítica a la Pedagogía Post Feminista. Algunas mediadoras utilizan el proceso para reescribir su práctica, otras hablan de la profesión desde visiones de subjetividad, como en el Estudio de Caso 1 que se considera la Mediación Museística como una práctica de desenmascaramiento. Otras simplemente utilizan la Performance como forma de liberar a la mediadora y al visitante.

ESTUDIO DE CASO 1: LAS PEDAGOGÍAS RESIDUALES O CÓMO HABLAR DE LO QUE NORMALMENTE NO SE COMPARTE DESPUÉS DE UNA INTERVENCIÓN EDUCATIVA.

Irene Amengual, Mallorca.

ESTUDIO DE CASO 2: RECONSTRUYENDO LA EXPERIENCIA DESPUÉS DEL BOOM ESPAÑOL. VOLVIENDO A CASA.

Amparo Moroño, Centro de Interpretación del Parque de Monfragüe, Cáceres.

ESTUDIO DE CASO 3: ¿DEBERÍAMOS FIRMAR LOS PROYECTOS E INTERVENCIONES DE MEDIACIÓN MUSEÍSTICA?

Amaia Urzain, El Cubo, San Sebastián.

ESTUDIO DE CASO 4: ¿POR QUÉ ES TAN DIFÍCIL DOCUMENTAR LO QUE HACEMOS EN LA MEDIACIÓN MUSEÍSTICA? UNA HISTORIA EN TRES VOCES.

Artaziak, una pieza cooperativa por tres mujeres dedicadas a la Mediación Museística.

ESTUDIO DE CASO 5: UN POCO DE PERFORMANCE, FEMINISMO Y UNA CONVERSACIÓN CON LA MEDIACIÓN MUSEÍSTICA.

Salonnières es un grupo de performance que trabajan en el campo de la creación y la comunicación crítica.





ESTUDIOS DE CASO SOBRE METODOLOGÍA

ESTONIA

Este informe se acompaña de cinco estudios de caso seleccionados para ilustrar distintos métodos de mediación en la educación en los museos en Estonia. Los estudios de caso son:

ESTUDIO DE CASO 1: MAARJA KÕUTS

Gestora

*Museo Miia-Milla-Manda (Filial del Museo de la Ciudad de Tallin)
Tallinn, Estonia*

Exposición permanente basada en valores de educación

PROGRAMA EDUCATIVO “DIFERENTES Y EXTRAORDINARIOS”

El Museo Miia-Milla-Manda es un museo para niños que se basa en los principios y valores de la educación. Estos principios se explican en el vídeo y se ilustran con el ejemplo del reciente programa que se centra en temas sociales.

El Museo Miia-Milla-Manda ganó el premio “Values Development Museum 2012” que fue otorgado por la Universidad Tartu, Centro para la Ética.

ESTUDIO DE CASO 2: MARGE LUUDE

Educadora de Museo

*Põlva Peasant Museum (Põlva Talurahvamuuseum)
Põlvamaa, Estonia*

ESPACIO EDUCATIVO “ÁTICO INTERESANTE”

El Museo Põlva Peasant Museum es un museo al aire libre que trabaja temas vinculados con el tiempo. Hallaron una solución al crear un espacio museístico educativo alternativo al museo al aire libre, lo cual ofrece la oportunidad para que las familias participen de una un modo innovador.

El Museo Põlva Peasant Museum ganó el Segundo premio en la competición “Values Development Museum 2012” de la Universidad Tartu, Centro para la Ética.

ESTUDIO DE CASO 3: REELI KÕIV*Directora del Centro Educativo**Museo de Arte de Tartu (Tartu Kunstimuuseum)**Tartu, Estonia**Exposición “El Arte de Estonia en el Exilio” (Museo de Arte de Estonia)***PROGRAMA EDUCATIVO “ARTE PROBABLE DEL EXILIO” (MUSEO DE ARTE DE TARTU)**

Reeli Kõiv del Museo de Arte de Tartu comparte su experiencia sobre la mediación dirigida a estudiantes y a través de programas educativos desde exposiciones temporales. El programa conecta la pedagogía del arte con la historia y con otros temas del currículum.

**ESTUDIO DE CASO 4: VIRVE TUUBEL***Guía experta en Metodología**Museo Nacional de Estonia**Tartu, Estonia***PROGRAMA EDUCATIVO “¿QUÉ ES UN MUSEO?”**

Este programa educativo tiene la finalidad de crear experiencias personales a partir de crear una gran comprensión sobre por qué los museos existen y lo que significan para la sociedad. Esto se lleva a cabo examinando los objetos personales de los participantes, que han traído al museo, con el fin de compartir y crear una exposición juntos.

ESTUDIO DE CASO 5: JANET LAIDLA*Curator**El Viejo Observatorio (Museo de Historia de la Universidad de Tartu).**Tartu, Estonia***¿QUÉ ES LO QUE OCURRE ALREDEDOR DE QUÉ? CREANDO MATERIALES EDUCATIVOS, PARA ENSEÑAR LA CIENCIA EN EL VIEJO OBSERVATORIO.**

El servicio educativo del Viejo Observatorio tiene como finalidad dar sentido real a las matemáticas, al cálculo y a la física que se enseñan en el aula. Es por esto que se han creado una serie de métodos especiales que van desde modelos interactivos a cálculos divertidos.

5

SOCIOS Y SOCIOS ASOCIADOS

SOCIOS

MAPA DAS IDEIAS, PORTUGAL

Mapa das Ideias (MI) es una compañía privada portuguesa fundada en 1999. Su conocimiento en museos y comunicación cultural le ha llevado a la creación y al desarrollo de herramientas y proyectos de mediación. La compañía también trabaja con una gama de instituciones y en muchos campos diferentes.

Se ha involucrado en distintos proyectos educativos y actividades de mediación. Estos programas se dirigen a crear relaciones directas con los visitantes, niños y adultos. La compañía también ha desarrollado herramientas para la mediación tales como exposiciones para catálogos escolares, juegos y otros kits pedagógicos. La excelencia del trabajo ha sido reconocida cuando dos museos recibieron el Premio al Mejor

Servicio Educativo del Año a través de proyectos desarrollados e implementados por MI.

Además de la Mediación Museística, MI tiene un interés especial en la alfabetización en mass-media, así como en el desarrollo de programas piloto en escuelas y un curso certificado para profesores.

<http://www.mapadasideias.pt/>



ECCOM, ITALY

ECCOM fue fundada en 1995 con la finalidad de promover una aproximación interdisciplinar a la gestión cultural. Con un equipo de economistas, arqueólogos, historiadores del arte y expertos en instrucción y comunicación cultural, lleva a cabo análisis e investigación tanto para instituciones públicas como privadas y desarrolla proyectos sobre gestión y la organización de actividades culturales en organizaciones.

recursos humanos en el sector cultural, define y conduce una intensa actividad de instrucción, supervisa y acoge trabajos de postgrado.

<http://www.eccom.it/>



UNIVERSITY OF BARCELONA, SPAIN

La Universidad de Barcelona es una de las instituciones públicas más grandes en educación superior en Cataluña, ayudando a las necesidades del mayor número de estudiantes y entregando los cursos más extensos y completos de la educación superior. La UB es también el primer centro de investigación universitario a nivel estatal y es considerada un punto de referencia en investigación, tanto en términos cuantitativos como en términos de excelencia.

De entre los diferentes cursos de investigación que ofrece la Universidad es un buen portafolio en el sector de la cultura y las artes y en el área de la gestión, el diseño de proyectos culturales, sistemas artísticos y el diseño de proyectos artísticos.



EESTRI RAHVA MUUSEUM, ESTONIA

El Museo Nacional de Estonia es un museo de etnografía de cien años de vida que abrirá su nuevo edificio en 2015. Esto supone varios retos para el museo. Uno de los mayores es ampliar su target de visitantes y generar una mayor participación en las distintas comunidades y grupos culturales de Estonia a través de actividades museísticas. El Museo Nacional de Estonia se centra en el intercambio cultural, sea vía sus colección digital o sus bases de datos de la colección y en las formas en que los artefactos y el conocimiento son constantemente (re)creados, y en aportar nuevos contextos para los artefactos con el fin de ayudar a los visitantes y usuarios en las colecciones etnográficas.

Estos nuevos modelos de colaboración han sido recientemente usados en El Museo Nacional de Estonia (tales como exposiciones de curaduría abierta dirigida a jóvenes, campañas de coleccionismo, proyectos de historia oral dirigidos a grupos minoritarios, documentación de la vida cotidiana, etc.) para mejorar la participación activa de la gente y las comunidades en la creación de contenido.

<http://www.erm.ee/>



DANISH CENTRE FOR THE ARTS AND INTERCULTURE, DENMARK

El Centro Danés para las Artes y la Interculturalidad de Dinamarca (DCAI) es un centro nacional de conocimiento que colecciona y divulga know-how, experiencia, investigación, competencia y buenas prácticas vinculado con aspectos de interculturalidad y diversidad cultural en la escena artística. El centro trabaja para el desarrollo de competencias interculturales y concienciación en instituciones artísticas oficiales y organizaciones, en departamentos de cultura del municipio, tanto dentro de lo establecido como en la periferia de la escena artística –a nivel nacional y en relación con el intercambio de experiencia intercultural e investigación en a nivel internacional.

DCAI tiene una larga historia de trabajo sobre temas de Inclusión, Participación y Promoción de y para nuevas audiencias en la corriente general de las artes y la cultura en Dinamarca. Durante muchos años el centro operaba como la primera iniciativa nacional en trabajar profesionalmente para la promoción de la diversidad cultural, como un bloque esencial para generar nuevas audiencias en las artes y en la cultura.

www.kunstoginterkultur.dk



SOCIOS ASOCIADOS

ICOM-PORTUGAL

El Consejo Internacional de los Museos (ICOM) es una organización de profesionales de museos comprometida a la conservación, al estudio y la comunicación del patrimonio mundial natural y cultural, este último sea tangible o intangible. Creada en 1946, ICOM es una organización no-gubernamental, que mantiene relaciones formales con la UNESCO, y que tienen un estatus consultivo en el Consejo Económico y Social de la ONU.

ICOM ha reunido unos 20.000 miembros de unos 140 países, incluyendo 114 Comités Nacionales y 30 Comités Internacionales. Los Comités Nacionales son los instrumentos principales de comunicación entre ICOM y sus miembros.

En cada país, los Comités nacionales aseguran la gestión de los intereses del ICOM y organizaciones como CECA (Educación) e ICTOP (Guías y Estándares profesionales). Este grupo de reflexión y discusión asegura que los proyectos de Transferencia de Innovación apoyen estándares profesionales.



INSTITUTO POLITECNICO DE TOMAR

El Politécnico de Tomar es una institución joven. Su historia data de inicios del 1973, cuando fue creado por un decreto del ministerio, pero fue en 1982 cuando se edificó la Escuela de Tecnología. En 1986 se organizaron los primeros grados y las clases se hacían en un edificio del centro de la ciudad, usando los laboratorios localizados en diferentes partes de la ciudad. Finalmente en 1992 cambió a un campus nuevo de unas 10 hectáreas. En enero de 1997 obtuvo su estatuto independiente y con la creación de tres escuelas: La Escuela de Tecnología y de gestión en Tomar y la Escuela de tecnología en Abrantes. El Politécnico tiene dos campus: el campus principal de Tomar y el campus de Abrantes (en la ciudad de Abrantes). Hoy ha integrado unos 4500 miembros en nuestra comunidad académica: 4000 son estudiantes, 300 son profesores y 125 son técnicos y personal administrativo.

El IPT tiene una reputación internacional en el campo de la arqueología, el patrimonio cultural y la gestión y ha coordinado diferentes proyectos en los últimos 15 años.

El Instituto se ha involucrado en proyectos relacionados con el Arte Prehistórico, específicamente el EuroPreArt, uno de los proyectos con más éxito.

El rol del Instituto Politécnico de Tomar en el consorcio es el de evaluar y adaptar las necesidades de instrucción y el currículo de los programas de Postgraduado o Máster, desarrollando un Master Erasmus Mundus.

El Politécnico tiene una fuerte relación con la agencia nacional de empleo público y hará una serie de propuestas para que se desarrollen varios cursos VET dirigidos a personas sin empleo y a personas sin educación superior.





E

PROFESIONALE

CRISTINA DA MILANO

Nació en Milán en 1966 y después de una Licenciatura en Arqueología por la Facultad de Humanidades de la Universidad de La Sapienza en Roma en 1988, obtuvo un Master en Museum Studies por la Universidad de Leicester (Reino Unido) en 2001 y un Master en Instrumentos Tecnológicos por la Evaluación Económica del Patrimonio Cultural por la Universidad de Ferrara (Italia) en 2003.

Desde 1995 ha sido un miembro de Ecom-Centro Europeo para la Organización y la Gestión Cultural- y en 2010 pasó a ser su presidente.

Crea estudios y proyectos de investigación en el campo de la educación y la comunicación museística, con una referencia especial a la cuestión de la cultura como una forma de integración social.

Ha participado en muchos Proyectos Europeos con el Programa Cultura y con el Programa Aprendizaje a lo largo de la vida generalmente dirigidos al aprendizaje a lo largo de la vida en museos, con un enfoque particular hacia visitantes discapacitados.

Cristina Da Milano da conferencias en muchos cursos de postgrado sobre temas de comunicación y educación en museos.



ELISABETTA FALCHETTI

Ha trabajado en el Zoo de Roma durante muchos años como comisaria y directora del Departamento Educativo. Desde 1998 ha trabajado en el Museo de Zoología de la Ciudad de Roma como coordinadora y directora del Departamento de Educación.

Siempre se ha dedicado su energía a la didáctica del aprendizaje a lo largo de la vida y a la educación, creyendo en el valor y el poder de la cultura a la hora de mejorar la calidad de vida de todas las personas.

Sus intereses actuales incluyen la educación en el museo y la comunicación; el papel social de los museos en la inclusión cultural y el impacto de los museos en la sostenibilidad individual, social y ambiental. Estos son los temas de su investigación actual, que se lleva a cabo en cooperación con Agencias e Instituciones Nacionales e Internacionales.

Es la autora de muchos trabajos académicos y de libros en diferentes campos de su especialidad y en particular en educación en museos.



CARLA PADRÓ

Se licenció en Filosofía y Letras, especialidad Historia del Arte por la Universidad Autónoma de Barcelona (Bellaterra), 1989, Master en Museum Education por la George Washington University en Washington, DC (EEUU), y con una Beca de 'la Caixa', 1993 y doctora en Filosofía y Letras, especialidad Historia del Arte y con una tesis sobre Museos y Educación, por la Universidad de Barcelona.

Ha trabajado en instituciones norteamericanas y catalanas (1993-2000) y como profesora interina y titular de la Facultad de Bellas Artes, donde ha permanecido desde el 1996 y hasta el 2014.



Allí ha impartido asignaturas de educación artística, estudios de museos, estudios de género y ha publicado artículos y capítulos de libros sobre la educación en los museos, museología y sobre educación artística. También, ha colaborado en varios Proyectos Europeos como el Proyecto DIDART, Culture, 2000-2003.

En la actualidad se dedica al mundo de la edición e imparte Talleres de Escrituras Creativas para maestros, escuelas y adultos.



IRENE AMENGUAL

Ha trabajado en el Departamento de Educación de Es Baluard, Museo de Arte Moderno y Contemporáneo de Palma. Dentro del departamento trabaja como una educadora y diseña algunos de los programas educativos que desarrollan en el departamento.

Además de otras tareas de gestión, también lleva a cabo cursos de formación sobre educación artística para profesores de primaria con un curso reconocido por el ICE (Instituto de Ciencias de la Educación).

En 2008 obtuvo una beca de 'la Caixa' para estudiar un Master en Educación de Museos por la Universidad de Londres, 2010. En Londres trabajó con la Whitechapel Gallery.

En 2012 se doctoró en Educación Artística por la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona. Su más reciente contribución al campo es la publicación "Reflexionando sobre las Residencias de Artistas" presentado en el Congreso de la Conferencia Internacional de InSea, 2012 en Limasol, Chipre.

SIMONA BODO

Simona es una investigadora independiente y una consultora con un interés particular en la agencia social de los museos y su papel en la promoción del diálogo intercultural.

En estos temas actúa como consejera par instituciones públicas y privadas (i.e el Ministerio de Patrimonio Cultural Italiano, la Galería Nacional de Brera, el Instituto de Bienes Culturales de la Región de Emilia Romagna, la Fondazione ISMU -Iniciativas y Estudios sobre Multietnicidad, la Fundación Cariplo) y ha formado parte de numerosos proyectos de investigación encargados por la Unión Europea y El Consejo Europeo.

Es la co-creadora y la editora de "Patrimonio e Intercultura" un recurso on-line (www.ismu.org/patrimonioeintercultura, versión inglesa disponible) y un recurso on-line promocionado por la Fondazione ISMU y específicamente devota al potencial intercultural de los proyectos educativos de patrimonio.



Entre sus publicaciones más recientes destacan: S. Bodo, "Museums as intercultural spaces", en R. Sandell and E. Nightingale (eds.), *Museums, Equality and Social Justice* (Routledge, 2012); S. Bodo, K. Gibbs and M. Sani (eds.), *Museums as Places for Intercultural Dialogue: selected practices from Europe* (published by MAP for ID partners, 2009), *A Brera anch'io. Il museo come terreno di dialogo interculturale* (et al., Electa 2007), *Quando la cultura fa la differenza. Patrimonio, arti e media nella società multiculturale* (with M. R. Cifarelli, Meltemi 2006).



INÊS CÂMARA

Inês ha desarrollado toda una carrera como emprendedora cultural, conferenciante académica e investigadora en los campos de la Comunicación y la Educación Museísticas, así como en el Marketing y la Emprendería.

Es una de las socias fundadoras de Mapa das Ideias, una compañera pionera en el sector de la Comunicación y la Educación, creada en 1999. Durante sus casi 14 años de actividad, mapa das Ideias ha desarrollado proyectos innovadores y es una referencia en el campo de las comunicaciones den Portugal y en Europa.

Además de la actividad de la empresa, Inês es conferenciante en el Instituto Politécnico de Tomar en los campos de Marketing, Comunicación, Negociación y Emprendería. Es miembro de varias asociaciones profesionales en los campos de la museología, la sociología, la comunicación y el marketing.

Es autora de numerosos artículos y de ensayos de investigación en los campos de la Mediación Museística, colaborando como conferenciante en distintos seminarios y reuniones profesionales.

IDA BRÆNDHOLT

Ida se ha especializado en el desarrollo del papel educativo de los museos en la sociedad a través de generar políticas de Aprendizaje Intercultural, Cultura y Educación.

En la actualidad trabaja como Consejera Senior en la Agencia Danesa para la Cultura y los Museos. Es la Directora del Plan para fomentar el Papel Educativo de los Museos y Sociedad en Dinamarca. Ha sido consultora de museos de Museos de Arte desde el 2007. Ha contribuido a la nueva estrategia internacional para la agencia y ha trabajado en el sector del intercambio cultural.



Además, es Profesora Asociada y tutora del Departamento de Cultura Material y Educación de la Universidad de Aarhus.

Es un miembro de Engage –la Asociación Nacional para la Educación en Museos del Reino Unido, es un miembro fundador de MID – Educación en Museos de Dinamarca, un miembro del ICOM, SECA/INTERCOM. Durante su carrera ha producido numerosas publicaciones y conferencias a nivel nacional e internacional sobre el papel educativo de los museos en la sociedad y en la educación.



MARIA VLACHOU

Es especialista en Gestión Cultural y en Comunicación.

Es la Directora de Access Culture, una asociación cultural portuguesa que tiene como finalidad mejorar el acceso al sector cultural y la oferta cultural en general. Fue Directora de Comunicación del teatro Municipal de Sao Luiz en Lisboa (2006-2012), Directora de Comunicaciones en el Pabellón del Conocimiento Ciencia Vica de Lisboa, Portugal (2001-2006).

Ha sido miembro del Consejo del Comité Nacional del ICOM Portugal desde 2005. En la actualidad es Fellow del Programa Summer International Fellowship Program del Instituto de Vos de Gestión Artística del Kennedy Center en Washington (2011-2013). Es la autora de un blog bilingüe “Musing on Culture”, donde escribe sobre cultura, las artes, los museos, la gestión artística, el marketing cultural y comunicación y audiencias. El libro Musing on Culture fue publicado en Marzo del 2013 por ediciones BYPASS.

VALERIA PICA

Estudió Historia del Arte y Museología en la Universidad de Nápoles y después se dedicó a la investigación de la Mediación Museística. En 2001 empezó trabajando en instituciones culturales y museos primero en Nápoles (La Ópera en San Carlo, El Museo Nacional Arqueológico, El Palacio Real, la Galería Capodimonte) y luego en Roma (los Museos del Vaticano) como educadora de museos; mientras desarrollaba sus conocimientos en mediación yendo a cursos en distintas universidades italianas y europeas, tales como la Escuela del Louvre en París y la Universidad de Copenhague, para trabajar en profundidad teoría junto con práctica y poder hacer análisis reales y en profundidad de la mediación museística.



En 2004 empezó a dar clases en la Universidad Suor Orsola Benicasa en Nápoles y en Educación en Museos y colaboró en Universidades como Roma, Cassino, Siena y Perugia dando clases sobre Comunicación y Mediación Museística. Este mismo año empezó a formar parte del ICOM en la actualidad es miembro del consejo del ICOM para el Lazio como secretaria de esta filial local.

Ha publicado varios artículos en revistas italianas y recientemente, ha publicado un libro sobre mediación museística enfocado en las actividades de los departamentos de educación italianos. En la actualidad está investigando en el ámbito de la identidad museística en la Universidad de Malta.



ALICE SEMEDO

Ha sido profesora de Museología desde 1994 y Directora del Master de Museología en la Universidad de Porto (Portugal) en los últimos cuatro años.

Siempre ha intentado involucrarse en proyectos de distintas naturalezas, apoyando, por ejemplo la organización de conferencias y organizando distintas publicaciones (Actas de Simposios, Libros, Artículos en Revistas Profesionales).

Hizo sus estudios de posgrado y de doctorado en la Universidad de Leicester (Reino Unido) donde primero completó un Master con una tesina sobre la gestión de las colecciones y luego, presentó su tesis El paisaje Museístico Profesional Portugués: Su política y su poética, bajo la dirección de Susan Pearce. En la actualidad es investigadora del CITCEM- un Centro Transdisciplinar para la Investigación de la Cultura, el Espacio y la Memoria.



Lifelong
Learning
Programme

*This project has been funded with support
from the European Commission.
This publication reflects the views only of the author,
and the Commission cannot be held responsible for
any use which may be made of the information
contained therein.*