



ISSN: 2953-4283

2023 (2)

BREVIARIO DE LA ACCIÓN EDUCATIVA EN MUSEOS

Summary of educational action in museums

1

Ricardo Rubiales García Jurado* <https://orcid.org/0000/0001/9971/2881>

Resumen: El texto reúne más de 20 años de experiencias, aprendizajes y reflexiones sobre la acción educativa en el museo. Recorre diferentes perspectivas que a lo largo de las décadas han nutrido y dado forma a las prácticas que museos han realizado en nombre de la educación. Se trata de una síntesis breve y general sobre las tendencias y los movimientos con los que me he encontrado a lo largo de mi carrera como educador en museos. De cada tema quedan innumerables diálogos que establecer y perspectivas en las cuales profundizar por lo que, lejos de buscar agotar la discusión, propongo que el texto sirva como un catalizador de ideas, reflexiones y conversaciones sobre lo que los museos pueden ofrecer en términos de educación.

Palabras clave: educación en museos, interpretación, mediación pedagógica, mediación

* CECA | México. E-mail: ricrubiales@me.com

artística, experiencia de aprendizaje mediado.

Abstract: The text compiles more than 20 years of experiences, learning and reflections on educational actions in the museum. It covers different perspectives that over the decades have nurtured and shaped the practices that museums have carried out in the name of education. It is a brief and general synthesis of the trends and movements that I have encountered throughout my career as a museum educator. From each topic there are countless dialogues to be established and perspectives to be explored. Therefore, far from seeking to exhaust the discussion, I propose that the text serve as a catalyst for ideas, reflections and conversations about what museums can offer in terms of education.

Keywords: museum education, interpretation, pedagogical mediation, artistic mediation, mediated learning experience

Recibido: 10-01-2023. **Aceptado:** 26-02-2023. **Publicado:** 24-04-2022.

Ricardo Rubiales García Jurado: Con estudios universitarios en museografía y ciencias de la educación y estudios de posgrado en neuropsicología y aprendizaje, actualmente se encuentra en su investigación doctoral sobre los cruces entre pedagogía y museología crítica. Participa como conferencista y facilitador en encuentros de profesionales de museos a nivel nacional e internacional. Además de diseñar y/o coordinar encuentros, seminarios y congresos virtuales y presenciales colabora como docente para diversas instituciones universitarias como la UNAM o el ITESM en México. Ha sido honrado con diferentes reconocimientos en el campo museístico entre los que se cuenta, en 2019, el premio CDT a la investigación educativa que otorga el Comité de Educación y Acción Cultural CECA del ICOM.

2

Cómo citar: Rubiales García Jurado, R. (2023). Breviario de la acción educativa en museos. *EducaMuseo*, 2, 1-17.



Obra protegida bajo Licencia Creative Commons Atribución: No Comercial / Compartir Igual (by-nc-sa)

<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/EducaMuseo>

Tras 25 años de ser parte de esa aventura que denominamos educación en museos he constatado que se trata de un oficio multiforme y con diversas expresiones que cruzan culturas y comunidades diversas; siendo el comité con mas participantes dentro del ICOM presenta un gremio extenso y fundamental al campo museístico.

Práctica educativa que en su interacción con las sociedades requiere una transformación continua; se convierte en la mirada hacia afuera de la institución, aquella que legitima y garantiza los derechos de los públicos. Los procesos de cambio que experimenta son elementos clave para comprender su legado y devenir. El re-visitar definiciones, aproximaciones y formatos permiten posibilitar el presente y el futuro de nuestro quehacer.

El modelo escolar como generador y frontera

Un primer paradigma por analizar será el hecho de que la educación en museos tradicionalmente propuso replicar el modelo escolar nacido como respuesta a la era industrial. El enfoque pedagógico de dicho modelo se encuentra en un experto que transmite información a un grupo de alumnos que guardan silencio y memorizan lo que escuchan para su posterior evaluación. Tal práctica, reproduce esquemas de poder al centrar el acto educativo en una figura de autoridad que posee conocimiento absoluto. Se trata de una postura conductista de la educación que se ve reflejada en el museo de diversas maneras. Una de ellas es la que, en el imaginario colectivo, refiere a la acción educativa del museo por excelencia: la visita guiada.

Sin embargo, es un error pensar que los museos deben de imitar el modelo escolar a la hora de hacer educación. La escuela no tiene ningún monopolio sobre lo que entendemos por aprender y enseñar. Dicho modelo ha sido sujeto, desde hace varias décadas, a un sinnúmero de revisiones y propuestas de evolución y transformación. Se ha hablado de reimaginar la escuela, en consideración de nuevas pedagogías críticas, artesanales, corporales, disruptivas, entre otras. En 2015, la UNESCO, que analiza y discute tanto la educación como el quehacer museístico a nivel global, propuso replantear la educación a partir de la complejidad del contexto contemporáneo¹. En un mundo en el que los efectos de la crisis ambiental son palpables, los niveles de exclusión y desigualdad aumentan y nuevos espacios de reflexión se abren desde la cibernética y las neurociencias, el modelo escolar tradicional resulta obsoleto.

Uno de los problemas fundamentales con ese modo de ver la educación es su enfoque casi exclusivo en los contenidos mientras que el desarrollo de las habilidades del pensamiento es relegado a un segundo plano. Al no tomar en cuenta factores como el contexto sociocultural, el lenguaje y el conocimiento previo de cada persona, el aprendizaje es concebido como un mero proceso de transmisión de información. Pareciera que lo único que importa es repetir nombres y fechas para obtener respuestas correctas en un examen de preguntas cerradas. En el caso de los museos, implica pensar que lo que ocurre dentro de la

¹ En ese marco, el aprendizaje es comprendido como un proceso de pensamiento y el ejercicio de la enseñanza como una serie de metodologías- no así la educación que será un ámbito que incluye desde posiciones filosóficas sobre los procesos mentales que involucra hasta los resultados de la investigación sobre dichos procesos pasando por el desarrollo tanto de políticas públicas como de estrategias de comunicación.

mente de los visitantes al vivir el museo careciera de valor alguno y solo importara el discurso de la exhibición y la transmisión de esa información.

Este modo de entender y hacer educación resulta insuficiente ante el complejo panorama del mundo actual y por venir. En la vida real, el conocimiento debe aplicarse y no solo recordarse. No basta con recolectar información. Hay que saber cómo aplicar ese conocimiento, comprender su relación con nuestro entorno y analizar los complejos niveles en los que opera (Delours, 1996). Es necesario reconsiderar el aprendizaje a partir de la comprensión y el ejercicio del pensamiento, como subraya Perkins (2006). No se trata de evaluar habilidades memorísticas sino de dimensionar la posible aplicación de lo aprendido en un contexto en el que existen diferentes maneras de enfrentar un mismo problema.

Para algunos profesionales de museos, cuestionar la función del guía tradicional es un tabú. Lo consideran el elemento indiscutible de la experiencia del museo, algo que no es factible repensar o replantear. Sin embargo, en un momento en el que cualquier información es alcanzable a través de un buscador web, limitarse a la simple transmisión de ésta es una redundancia irreflexiva. Hoy en día, el museo no es el dueño exclusivo de ninguna información. Su función no debe ser simplemente compartirla, sino discernirla, problematizarla y traducirla en estrategias/modos que permitan a los diferentes públicos construir conocimiento.

Señalado en la reunión anual del Consejo Internacional de Museos 2022, es imposible seguir enfocándonos en temáticas descontextualizadas ante la urgencia de la crisis planetaria, la desigualdad y las brechas generacionales. En mi experiencia de las últimas décadas, distanciarnos del guía tradicional nos ha permitido reflexionar sobre las posibilidades del museo, ampliar los alcances de su acción educativa y elaborar propuestas de acuerdo a diversos contextos. Habilidades como tomar decisiones, reflexionar, argumentar y analizar no se aprenden al escuchar pasivamente durante una hora. Hemos tenido que proponer, experimentar y desarrollar otras estrategias y herramientas alejadas de esa dinámica. Esto nos permitió generar los programas de interpretación y mediación, ambos proyectos que se distinguen de la postura conductista tradicional por no enfocarse en los contenidos curatoriales sino en las experiencias del visitante y lo que ocurre en su mente.

Entre ese entramado de posibilidades, herramientas y estrategias es necesario ubicar la acción educativa dentro del quehacer museístico. No olvidemos que por su complejidad, las funciones museísticas suelen construirse a manera de binomios²: coleccionar y documentar, investigar y exhibir, comunicar y difundir, educar e interpretar. La acción educativa en museos opera sobre este último eje. En ese sentido debemos complejizar perspectivas y conceptos pues la educación es también una acción de lectura, traducción e interpretación en un marco dialógico. Se trata de funciones en el museo que no pueden pensarse por separado, sino que se complementan y están en constante simbiosis.

Una nota importante será subrayar que al escribir sobre el campo de la educación museística, es común que conceptos y metodologías compartan la misma terminología pero no así el significado entre las y los educadores. En ocasiones, el uso de ciertas palabras

² Aunque existen diversas variaciones sobre los binomios, presento aquí una perspectiva propia de la museología mexicana a través de la pluma del maestro Lacouture.

responde más a una moda que un posicionamiento pedagógico del museo. Incluso existen instituciones que ni siquiera tienen alguna postura educativa determinada. Proponemos analizar algunas de esas distintas perspectivas buscando generar una discusión más amplia sobre la práctica educativa contemporánea.

La interpretación como algo que hacen los intérpretes

En 1957, Freeman Tilden publicó una serie de lineamientos considerados como los principios y las bases teóricas de los programas de interpretación. Esta propuesta, que sustenta la presencia de intérpretes en reservas naturales, zoológicos, acuarios y espacios patrimoniales, nació a partir del trabajo de Tilden en el Sistema de Parques Nacionales de los Estados Unidos. Desde su perspectiva, la interpretación se entiende como una acción educativa que busca revelar significados y relaciones a través del uso de narraciones y medios ilustrativos, en lugar de simplemente comunicar información factual³. Ahí es donde entra la labor del intérprete quien, entre otras cosas, se encarga de filtrar enormes cantidades de información, traducirlas en formatos más amables y así, acercarlas a los diferentes públicos.

Tilden propone seis principios para ayudar a los intérpretes a realizar su trabajo. Advierte que 1) Aquella interpretación que no se relaciona a la experiencia del visitante es estéril; 2) Información no es igual a interpretación, a pesar de que la segunda se basa en la primera; 3) La interpretación es una metodología que combina múltiples estrategias; 4) El objetivo de la interpretación no es instruir sino provocar; 5) La interpretación se enfoca en el todo y no solo en una parte y 6) La interpretación requiere comprender diversas formas para los distintos públicos, específicamente entre los públicos infantil y adulto.

Con el paso del tiempo, diversos autores han añadido y desarrollado estos principios. Algunos de ellos son: Aldridge (1989) que señala que la interpretación debe ir orientada a la preservación del ambiente; Beck y Cable (1989) que hablan del contar historias (storytelling) como una herramienta efectiva para conectar con los diferentes públicos; y Mary Kay Cunningham (2004) quien propuso una manera de segmentar audiencias en grupos etáricos con diferentes enfoques para cada uno y fue una importante precursora del uso de esta metodología en museos. Así, el contexto sociocultural, las necesidades y la experiencia de los diferentes públicos son tomadas en cuenta y constituyen una parte esencial del discurso.

Esbozada de esta manera, no es de sorprender que esta propuesta de educación patrimonial tenga gran éxito en parques, acuarios, zoológicos, reservas naturales y museos. Existen organizaciones que se encargan de desarrollar, implementar e investigar el impacto de estos programas educativos. La más grande de ellas es la National Association for Interpretation en Estados Unidos que cuenta con una serie de programas globales de capacitación y certificación de intérpretes. Mientras que, en idioma español, la Asociación para la Interpretación del Patrimonio en España es la que más ha trabajado este enfoque.

Existen diversos manuales para la capacitación y el entrenamiento de intérpretes. Uno

³ El trabajo de Tilden propuso romper con los formatos de las visitas guiadas tradicionales y en esa distancia se enfocó, en las últimas décadas del siglo XX, en construir estrategias dirigidas hacia la conservación y por tanto la sensibilización de los públicos hacia el patrimonio natural.

de los más utilizados es el ya citado *The Interpreters Training Manual for Museums*⁴ que Mary Kay Cunningham publicó en 2004. En él se subraya la necesidad de capacitación continua del equipo de intérpretes. Cunningham considera que la propuesta de interpretación de cada museo debe además reflejar el carácter y los objetivos institucionales. Para no repetir la actuación del guía y terminar aislándose de la acción museal, los intérpretes deben conocer la visión institucional y la misión educativa del museo y actuar de acuerdo a ellas.

Uno de los cambios paradigmáticos entre la propuesta del guía tradicional y el intérprete es el no concebir la transmisión de información como un fin en sí mismo, sino como un medio para proponer una reflexión acerca de la misión de la institución. De esta manera podemos comprender la interpretación como un discurso más complejo hacia los públicos. Los intérpretes como acción educativa del museo se enfrentan a la diversidad de las audiencias con distintas estrategias para lograr sus objetivos. No repiten un guión informativo de manera inconsciente. Más bien buscan acercar esa información a los visitantes, tomando en cuenta dónde están y frente a quién están. Para ello necesitan excepcionales habilidades de comunicación e inteligencia emocional.

De ahí que la capacitación y el entrenamiento de ellos vaya más allá de la memorización de contenidos. Es una labor que requiere estudios de público continuos, por lo general basados en el modelo *Audience Resource Technique* que Tilden (2006) propuso. El trabajo de interpretación no solo se enfoca en la atención a las audiencias; involucra una evaluación continua basada en el rediseño, la adecuación y el monitoreo de las estrategias implementadas.

Con el tiempo la influencia de los programas de interpretación en museos resultó ser un aporte definitorio en la concepción teórica de las áreas educativas. A finales de la década de los noventa, en algunos espacios comenzó a desarrollarse una discusión sobre el museo como institución educativa con propósitos y alcances diferentes a los de la escuela. No solo como complemento a la labor escolar sino con una misión y alcances educativos específicos. En diversos museos este proceso de des-escolarización implicó un cambio de nomenclatura: se pasó de servicios educativos a comunicación educativa.

En la misma época, diversos académicos⁵ cuestionaban la labor comunicativa del museo. Reflexionaban si acaso la institución replicaba los esquemas de los medios masivos o si existían otras formas y perspectivas sobre la comunicación del museo con sus públicos. Así, la exposición comenzó a señalarse con más contundencia como un proyecto de comunicación⁶ sobre temáticas artísticas, históricas, científicas...

El modelo típico de emisor, mensaje y receptor - utilizado por los medios masivos podría suplantarse por otros modelos, como el de transmisión cultural. Se rompió con la idea jerárquica del mensaje al concebir al museo como un territorio para la construcción de sentido y a los emisores y receptores como constructores activos de conocimiento en un proceso de

⁴ El Manual de entrenamiento para intérpretes de museos publicado por la Alianza Americana de Museos

⁵ Entre ellos Eilean Hopper Greenhill, George Hein, Robert Miles, Denis McQuail, Duncan Cameron o Elaine Heumann Gurian entre otros

⁶ El trabajo de Angela García Blanco (2009) sobre la exposición como medio de comunicación explora esta circunstancia del museo

diálogo, disenso y consenso (Hooper-Greenhill, 2007).

Hoy, dos décadas después las sociedades en las que vivimos han colocado la comunicación como eje en el quehacer de toda organización, industria o institución a diversos niveles. Dicha importancia subraya no solo las vías de diálogo con las diversas comunidades de públicos sino también los usos del lenguaje, los enfoques discursivos e incluso las definiciones gráficas.

La interpretación como algo que hacen los públicos

Aunque la práctica del intérprete es diferente a la del guía, en ambos casos se mantiene la idea del profesional al centro de la experiencia educativa. El problema con esto es que prolonga la idea de que los visitantes necesitan ser enseñados -siempre a través de un experto en referencia al contexto escolar- para aprender. Vale la pena cuestionar esto y considerar los procesos de aprendizaje *per se*.

Ante cualquier experiencia, las personas estamos en un proceso de lectura constante en el que decodificamos información con los referentes que tenemos. Esta lectura de la circunstancia que enfrentamos será un proceso de interpretación y estará estrechamente ligada con el aprendizaje. Buscamos darle sentido a una situación y entramos en un proceso de construcción de significado en el que intervienen aspectos cognitivos y afectivos (Pitman, 2008). Las personas hacen sentido de cualquier experiencia o información a la que se enfrentan y no necesitan ser “enseñadas” por un maestro para aprender de ella. Hoy, sabemos que, si bien no toda experiencia es de aprendizaje es posible aprender efectivamente fuera del contexto escolarizado al viajar, ver una película o jugar (Falk, 2000).

Procesar información, contrastar conocimiento previo y generar nuevas perspectivas son parte del proceso de aprendizaje. Dicha circunstancia elimina la postura absoluta de ciertas propuestas museísticas pues revela la complejidad de la experiencia del museo al evidenciar la dimensión emotiva e intelectual de cada persona que visita el espacio museal. Debido a que relacionamos lo visto en el museo con experiencias individuales, no necesariamente leemos desde la misma perspectiva ni significamos del mismo modo. El sentido que construimos al entrar en contacto con una propuesta museística siempre es diferente.

¿Cómo podemos contribuir a la experiencia interpretativa del público? Al reconocer estos procesos de construcción de sentido, colocamos al visitante y su experiencia en el centro de la acción educativa. No le imponemos nuestros objetivos, sino que percibimos las posibilidades de aprendizaje en un panorama transdisciplinario, amplio y respetuoso (Falk, 2009). En lugar de concebir que las personas “requieren una preparación” para aprender dentro del museo, concebimos que toda experiencia potencialmente es una experiencia de aprendizaje (Rubiales, 2010).

Toda acción que busque promover la interpretación en los públicos debe partir de la pregunta: ¿Qué sucede en el encuentro entre la persona y las propuestas museísticas? En una mirada alterna al proyecto del interprete, no proponemos interpretar, sino facilitar que las personas interpreten su experiencia en el museo. Desde este punto de vista, el diseño y la

creación de espacios, estrategias y herramientas no buscan que el público escuche a un experto, sino que se escuche a sí mismo, reflexione y comprenda por qué observa, siente o piensa de una u otra manera.

Evidentemente, este diálogo entre visitante y propuesta museológica no siempre ocurre. Hay ocasiones en que las propuestas pasan desapercibidas o resultan ilegibles por su complejidad o simpleza. En estos casos los públicos no pueden conectar con la muestra del museo y su experiencia no supera en significado la experiencia de caminar en un centro comercial (Rubiales, 2012). Para evitar que esto ocurra, es importante formular preguntas, prestar atención a las respuestas, guardar silencio y continuar en un proceso de indagación y exploración (Voix Manzilla, 2005). De ahí que, desde mi perspectiva, la acción educativa sea más una investigación etnográfica continua que una serie de metodologías y actividades⁷.

Reflexionemos un momento sobre la acción educativa en el museo; en muchas ocasiones las vivencias del público no son tomadas en cuenta. Existen profesionales que creen que su trabajo termina al cortar el listón de inauguración. Como señala el Comité de Educación de la Alianza Americana de Museos (EdCom, 1999), la claridad que se tiene al hablar de creación, diseño y montaje de una exposición desaparece cuando hablamos de la experiencia del público. Suelen hacerse suposiciones de cómo será la respuesta de los visitantes, pero pocas veces estas se confirman con el registro y documentación de dichas experiencias.

Desafortunadamente, rara vez se hace un seguimiento de la manera en que el público digiere la propuesta museística. La interpretación del usuario es uno de los procesos de mayor importancia dentro de la dinámica del museo. ¿De qué sirve que el guión museográfico sea impecable si en la experiencia física de la exposición hay situaciones que no están funcionando como se planeó? Por lo general, los esfuerzos por evaluar, rediseñar y mejorar una exposición después de inaugurada son casi inexistentes. Sin embargo, son las experiencias vividas por el público -sus reacciones, emociones y sentimientos- las que marcan y construyen el espacio museal. El proceso de lectura de los visitantes es tan importante como la creación museográfica. Para que una exhibición sea exitosa, el efecto en aquel que vive la exposición debe ser equivalente al trabajo de diseño y montaje (Rubiales, 2005).

El diálogo en el espacio museal es real. Ninguna persona es una “tabla rasa” al entrar al museo. Cada quien entra con emociones, intereses y preocupaciones diferentes; su experiencia es moldeada e informada por ellas. Es absurdo pensar que toda persona está dispuesta a interesarse y dejarse llevar por la propuesta curatorial. Cada proyecto es leído desde el contexto sociocultural del público y esto implica la enorme diversidad de comunidades socioculturales (Hopper-Greenhill, 1995) con las que trabajamos.

Los encuentros entre las personas y las propuestas museísticas están llenos de posibles significados de ambas partes. Nuestro interés está en que aquellos significados puedan ser visibilizados, dialogados y considerados. El diseño y los mensajes de una exposición deben incluir vínculos que promuevan las relaciones entre los contextos locales y la propuesta

⁷ La propuesta de trabajo que realizamos en el MUNAL a partir del 2002 proponía esta plataforma de trabajo, al unir investigación de públicos con la acción educativa.

museística; señalar significados culturales compartidos y reconsiderar lecturas o prejuicios con el propósito de involucrar al público. ¿Es necesario leer la ficha técnica de una obra para interpretarla? ¿La información biográfica es la mejor manera de acercarse a la obra de un artista? ¿Podemos comprender el concepto de dictadura a partir de nombres y fechas? Estas preguntas añaden otra variable a la complejidad de la experiencia en el museo: la valoración, apropiación y resignificación del patrimonio tangible e intangible por parte de los públicos.

La acción educativa confronta, motiva y exhibe las perspectivas y lecturas del visitante. Las recupera, documenta y evidencia por medio de registros impresos, auditivos y visuales. Considerar los procesos de interpretación, de búsqueda y construcción de sentido por parte de los públicos necesariamente propone investigar a la diversidad de audiencias y tomar nota de las preguntas que hacen, la información que traen al museo y la manera en que reaccionan a las prácticas que presentamos. Como señalan Dierking & Foutz (2007), la investigación continua debe convertirse en el proyecto educativo del museo.

Así, bajo la consideración de motivar y promover procesos de interpretación en los públicos como eje de la acción educativa del museo, se han implementado diversas herramientas como la creación de un cedulario alterno, dispositivos interactivos y procesos de participación con un enfoque en la construcción de sentido y no en los contenidos. Una herramienta que utilicé en diferentes exposiciones fue lo que denominamos espacios de interpretación. Propuse usar el diseño museográfico como herramienta pedagógica al conformar un espacio físico que permitiera a los públicos aproximarse a las temáticas abordadas en las exposiciones de forma corporal y autogestiva. Motivando la exploración libre presentamos elementos y experiencias físicas para la experimentación, el intercambio, la conversación y el juego.

Este tipo de herramientas, que se pueden encontrar en diversos museos en Latinoamérica⁸, desvinculó -a finales del siglo XX- la acción educativa del guía experto como motor de la experiencia educativa. Al mismo tiempo posibilitó la discusión y la aplicación de la museografía como herramienta pedagógica.

Mediación

Durante los primeros años del siglo XXI comenzó la apropiación del término mediación en las áreas educativas de diversos museos. De hecho, en diversos espacios se ha dejado de utilizar el término educación y se ha cambiado por mediación. Incluso en el proceso de la construcción de la nueva definición de museo por parte del ICOM (Sandahl, 2019) en algún momento se propuso cambiar educación por mediación - lo que al final no prosperó debido tanto a la implicación de un conflicto a priori entre el público y el museo - en la lectura más común del término mediación- como por la legislación francesa que entiende a la mediación como una labor de gestión y no de educación.

La tendencia hacia la mediación puede responder a la urgente necesidad de cambio en las propuestas tradicionales de las áreas educativas, una búsqueda que comprendo

⁸ Por ejemplo, en las propuestas del Núcleo de Acción Educativa de la Pinacoteca de São Paulo o en diversas herramientas desarrolladas por el Museo de la Ciudad de Quito hace algunos años.

perfectamente. Sin embargo, me he dado cuenta que la concepción de la mediación varía enormemente de un museo a otro. Incluso he llegado a pensar que en algunos casos se ha convertido en una especie de comodín para referirse a toda propuesta que busca alejarse de las versiones más tradicionales de la educación. Aun me he llegado a encontrar con interesantes paradojas como las “visitas guiadas mediadas”.

Para continuar con el diálogo sobre educación en museos, presento en las siguientes líneas, las tres perspectivas de mediación más comunes que he encontrado en el campo museístico. Podemos ver que, debido a que surgen de intenciones diferentes, sus búsquedas, sus metas e incluso sus actores pueden llegar a ser muy distintos.

Mediación como promoción cultural

En la década de 1990 comenzó a conformarse en el panorama cultural francés⁹ una serie de acciones enfocadas en fomentar el acceso a la diversidad de las expresiones culturales con un enfoque en la participación ciudadana de grupos comúnmente excluidos. Se denominó: *Mediación Cultural*. François Mairesse (2006) lo define de la siguiente manera:

¿Cuál es la relación entre una visita guiada al Louvre, un taller de danza en cárceles, un jam de poesía organizada por estudiantes y una mesa de debate sobre una obra de teatro? Se trata de acciones, desde luego muy diferentes pero desarrolladas en todos los casos desde una perspectiva de mediación cultural (p. 15).

La mediación cultural se cobija bajo las discusiones que comenzaron en los años 70 sobre las políticas culturales. Nació como una respuesta a “un contexto sociohistórico, caracterizado por profundos cambios socioculturales en los que la digitalización de las formas y contenidos culturales y artísticos se conjuga con la demanda de mayor democratización política y cultural” (Nassim y Mairesse, 2006 p.8).

Así se insertó desde su nacimiento en procesos de democratización, al promover el acceso a la amplitud de la diversidad al promover la inclusión de otros medios y propuestas artísticas al panorama cultural. Buscó separarse de la tradición elitista de la cultura y se propone como una herramienta que refiere a lo cultural como algo que atraviesa a todos los sectores y actores sociales (Nassim et al, 2006).

Décadas posteriores a su conformación en el contexto francés y canadiense, es posible encontrar acciones e iniciativas similares en los animadores o promotores culturales latinoamericanos que buscarían garantizar desde el Estado, el acceso a la cultura como un derecho ciudadano al “promover políticas culturales que fomenten la creación, distribución y consumo” (Nassim et al, 2006).

En esa línea de pensamiento se concibe al mediador cultural como un gestor de las prácticas culturales que articula la producción cultural y el acceso de los diversos públicos, específicamente con un enfoque a comunidades no hegemónicas. Apela -en principio- a una mediación del conflicto- presentándolo como una forma de indiferencia o abandono por parte

⁹ La mediación cultural se incluye en el código del patrimonio francés, además existe la asociación de la mediación cultural que reúne a los profesionales franceses de la gestión cultural

de las grandes instituciones culturales hacia públicos frágiles, rechazados por la sociedad por razones como el desempleo, precariedad o migración... El quehacer de la mediación cultural sería entonces, tender puentes entre las expresiones culturales y los no-públicos

En ese sentido, el programador de un festival de cine, el museógrafo de una exposición, el director de teatro o el promotor de lectura son, desde la mirada de Nassim y Mairesse (2006), mediadores culturales al servir de intermediarios entre la propuesta cultural (o la obra de arte) y los públicos que acceden a ella. La mediación cultural incluye no solamente visitas guiadas o conferencias sino talleres, flashmobs, festivales, conciertos, proyecciones al aire libre, noches de museos... y considera en su gestión todos los procesos logísticos que requieren el desarrollo de dichas actividades

Se vuelve importante subrayar que el enfoque de este tipo de mediación no está en la generación de procesos de aprendizaje o del desarrollo de habilidades de pensamiento sino en la aproximación a las expresiones culturales en la búsqueda de su apreciación y valoración a comunidades excluidas. En su versión purista es más un ejercicio de gestión que de educación.

La mediación como práctica del artista educador

Derivado del movimiento de la mediación cultural que se desarrolló en Francia y Canadá, con el paso del tiempo diversas instituciones consideraron la inclusión de artistas como candidatos idóneos para convertirse en mediadores culturales.

Su experiencia sensible y su familiaridad con el proceso de creación artística podían constituir una herramienta adecuada para acercar a los diferentes públicos a las producciones culturales. Así, se comenzó a formar un gremio de artistas-mediadores que trabajaban principalmente en bienales y museos de arte contemporáneo alrededor del mundo.

En Documenta, Carmen Mörsch (2009)¹⁰ afirma la mediación cultural como una respuesta ante el devenir de las metodologías tradicionales de la educación en museos - desde su mirada ya obsoletas- además de señalar la necesidad de sumar a las actividades educativas otras logísticas.

Por otro lado, sostiene que la educación en museos difícilmente concibe una reflexión crítica a partir del cuestionamiento a los sistemas de exclusión y desigualdad que operan dentro de los museos y dificultan el acceso a la cultura. Cuestionar las líneas de autoridad, las estructuras jerárquicas y los argumentos que sostienen la toma de decisiones en los museos implica poner en tela de juicio en un primer momento a la acción curatorial.

¹⁰ Mörsch, C.Ed. (2009). Documenta 12 Educación, Vol 2 “Entre la practica crítica y los servicios para visitantes: la educación en museos y mediación educativa crítica”

Según Mörsch (2009)¹¹, esta educación cultural se convierte en una crítica a los educadores que insisten en que no se necesita teoría ni reflexión sobre las propuestas educativas del museo y simplemente basta con el brillo en los ojos de los niños para decir que todo está bien. Pone a disposición de manera explícita herramientas para la apropiación de conocimientos y encara la situación educativa de manera reflexiva, en vez de confiar en el talento individual o la expresión libre del público.

Desde esta perspectiva, la mediación debe ser crítica de la dominación y buscar la controversia. Vale la pena preguntarnos ¿Qué definimos por aprender? ¿Y qué es lo que aprendemos? Los espacios expositivos producen categorías como género, etnicidad y clase; constituyen una marginalización estructural, material y simbólica del área educativa. Al analizar las funciones del discurso, autorizado y no autorizado, y el uso de los diferentes registros lingüísticos se ahonda en las relaciones de poder vinculadas a ellos.

En ese sentido, propone generar contrarrelatos que interrumpen las narrativas dominantes de la institución al tiempo de tener presente el peligro de que dichos contrarrelatos se conviertan a su vez en nuevos relatos dominantes motivados por políticas de identidad. Por otro lado, a partir de una reflexión del capital simbólico y cultural del arte, “analiza la relevancia del mercado para determinar cómo se estructura, se presenta, se percibe y se valora el arte, y de tal modo responde a la ilusión burguesa de que el arte se puede pensar sin el marco económico en el que se inscribe” (p.17).

En conclusión, su propuesta aspira a transformar la institución en un lugar que permita nuevas articulaciones y representaciones hacia la expresión y el acercamiento a la propuesta artística en quienes explícitamente no pertenecen al centro de poder en el sistema del arte. De ahí que el enfoque recupera al artista como educador, iniciativa que propone figuras distintas a los colaboradores comunes en las áreas educativas. Así, propone un rompimiento dentro de la institución que pueda detener el devenir interno de las decisiones curatoriales convirtiendo a las áreas educativas tradicionales en ámbitos críticos, por eso le denomina “el giro educativo” (p.19).

Diversos museos y espacios han tomado el camino de la mediación artística. Vale la pena mencionar algunos como la *Red de Pedagogías Empáticas* de artistas educadores en Iberoamérica y colectivos como *Pedagogías Invisibles*, además de los equipos de trabajo en el Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía en Madrid, el Museo de Arte Contemporáneo de Barcelona MACBA o el Museo de Arte Latinoamericano de Buenos Aires entre otros.

¹¹ La “Educación Cultural” es el término que utiliza Mörsch, subraya la necesidad de respuesta a una sociedad que cambia constantemente. La urgente necesidad de un espacio donde se pueden explorar las diferencias, tensiones y circunstancias de esa dinámica social; las exposiciones de arte actúan como un excelente medio para la educación cultural y estética. No aspiran a la paz y la armonía sino a escenificar la polémica. Habilitan múltiples modelos de comunicación, abiertos al disenso y la ruptura. La educación en el museo se sitúa en una tensión continua entre la esfera pública e institución, amateur y profesional, artista y público. Este último binomio será el enfoque central en la propuesta de Mörsch

La Mediación como teoría pedagógica

En un sentido distinto a los anteriores, dentro del devenir de la educación a finales del siglo XX se desarrollaron diversas teorías y metodologías pedagógicas que proponían dar continuidad a las propuestas socioconstructivistas de la educación.

Entre esas propuestas cabe destacar la Teoría de la experiencia de Aprendizaje Mediado desarrollada por el israelita Reuven Feuerstein, (que se inspira en el trabajo de L. Vygotsky y J. Bruner) con la finalidad de generar en las personas una **participación activa** en la construcción de aprendizajes nuevos (Noguez, 2002).

Su *Teoría de la Experiencia de Aprendizaje Mediado*, se relaciona directamente con el marco pedagógico de la *Teoría de la Modificabilidad Cognitiva Estructural*. La cual subraya que el aprendizaje humano es cuestión de fortalecer las estructuras de conocimiento existentes. La reflexión sobre la experiencia, activa estas estructuras. Con la mediación; las estructuras de conocimiento existentes se pueden hacer más complejas formando más conexiones (Vygotsky, 1986).

En el 2003, en el Museo Nacional de Arte en México comenzamos a utilizar el término mediación al referirnos a la **aplicación** de esta teoría pedagógica en el contexto del trabajo educativo del museo¹². Con el tiempo la propuesta de la mediación pedagógica se convirtió en el eje de trabajo de instituciones como el Museo del Palacio de Bellas Artes; el Museo Interactivo de Economía MIDE, en México además de otros espacios como los pertenecientes a la Fundación Museos de la Ciudad en Quito, Ecuador o el Museo de la Ciudad de Panamá entre muchos otros.

En contraste con las perspectivas anteriores, su intención principal no es promover la cultura o criticar el sistema del arte, sino generar el desarrollo de habilidades de pensamiento y crear experiencias de aprendizaje significativo. En ese sentido, podemos definir la mediación como un **proceso de interacción** entre una persona y otra. Existe una clara intencionalidad pedagógica además de un sentido de escucha activa y reciprocidad continua. Este proceso busca enfocar seleccionar y detonar experiencias, observaciones y reflexiones en ambos participantes (Feuerstein, Falik & Feuerstein, 2014). El centro de dicho proyecto educativo es la persona y sus procesos de aprendizaje.

La Teoría de Aprendizaje Mediado indica que el aprendizaje activo es una aventura por lo que se impulsa a los visitantes a descubrir y explorar el museo. Esta mediación forma parte de las perspectivas propias a la pedagogía crítica, contraria a un público silente y pasivo que se limita a observar y recorrer el espacio. La conversación, la elaboración de hipótesis, la exploración y la búsqueda de relaciones entre conceptos son elementos que son tomados en cuenta al elaborar una intervención mediada dentro del museo. En ese sentido, será la curiosidad, el diálogo y la interacción estructura la experiencia dentro del museo. Así, el espacio museal es concebido como un laboratorio de experimentación, donde la participación activa de los públicos, su involucramiento y toma de postura ante la propuesta son elementos

¹² A partir de ese año comenzamos un importante trabajo de análisis y aplicación de la Teoría de la Experiencia de Aprendizaje Mediado en el museo de la mano de Patricia León y su equipo [Avatar Consultores] quienes son expertos en el trabajo de Feuerstein y en otras propuestas innovadoras de la educación.

claves. El resultado que se busca es una experiencia memorable, rica en significados, construida por el mismo público.

En ese sentido, la mediación concibe toda una **metodología** de acercamiento, sobre el cómo relacionarse con un grupo de personas, los criterios¹³ a considerar en dicha interacción, al definir una intención por parte el mediador y buscar la reciprocidad en los usuarios. Plantea una serie de estrategias que buscan promover la conversación y el diálogo a fin de permitir una experiencia memorable, rica en significados, construida por el mismo público.

Así, en contraste con visita guiada tradicional; las y los mediadores requieren la participación activa de los públicos en todo momento, generando conversaciones, intercambios y reflexiones en torno a las propuestas expositivas. El mediador se convierte en un facilitador en esa interacción entre el sujeto y la propuesta de exhibición. Su enfoque pedagógico les permite desarrollar habilidades de aprendizaje a través de la participación que incluyen: descripción, análisis de relaciones, interpretación, aprender a relacionar lo familiar con lo inesperado o extraño e incluso la reflexión y autocomprensión (León, 2005).

Una característica de la mediación pedagógica es su nivel de flexibilidad al comprender la enorme diversidad de los intereses y motivaciones de los públicos dentro del museo. Por ello, se busca multiplicar espacios, utilizar múltiples herramientas, diversos esquemas con la realidad de la diversidad de nuestros visitantes, que requieren preguntas, momentos de conversación, pero también silencio, acercamiento y distancia, motivación y respeto a sus tiempos.

Esta perspectiva implica un paradigma donde la pregunta, el cuestionamiento y la incertidumbre proponen un acto de involucramiento por parte de los públicos. La intervención mediada no se trata de brindar información o dar respuestas simples. Es importante que los usuarios del museo se involucren en el dialogo con la propuesta de exhibición. La intervención mediada fundamentalmente propone una indagación que motiva el pensamiento, e invita a los públicos a llegar a sus propias conclusiones y reflexiones. Así, en una intervención mediada es común que el público participe entre un 70% y 80% del tiempo y el mediador intervenga el resto del tiempo, por lo general con preguntas detonantes, breves reflexiones o elementos que permitan continuar exploraciones y diálogos.

Un ejercicio fundamental del equipo de mediación será examinar una y otra vez aprendizajes, reflexiones y experiencias de su contacto con los públicos conformando una comunidad de aprendizaje que de forma orgánica replantea y adecua sus prácticas continuamente. A este ejercicio se le denomina bitácora de mediación. Así, la acción y los resultados de la intervención mediada al ser registrada y re-visitada por todo el equipo genera una cul-

¹³ La *Teoría de la Experiencia de Aprendizaje Mediado* considera doce criterios; la mediación de la intencionalidad y reciprocidad; del significado; de la trascendencia; del sentimiento de capacidad; de la autorregulación; del compartir; de la individuación; de la capacidad de búsqueda; mediación del desafío a la novedad y la complejidad; mediación del cambio, de búsqueda de alternativas y del sentido de pertenencia.

tura de la investigación educativa. A las reuniones mensuales y semestrales donde se recuperan, analizan y reinterpretan las acciones y aprendizajes del equipo de mediación, las denominamos clínicas de mediación¹⁴.

Podemos subrayar que la mediación en el museo no sólo es un proyecto a trabajar en las áreas educativas. Debe ser antes que una metodología, una postura sobre los públicos que se sustenta en la imagen de un visitante capaz, con múltiples herramientas, conocimientos y perspectivas. La mediación interviene en toda estructura de comunicación y acción cultural del museo.

Reflexiones y prospectiva

Nos encontramos en un momento coyuntural en el devenir del desarrollo educativo. La pandemia impactó directamente al modelo escolar transformando el panorama a nivel internacional movilizándolo estrategias e impulsando una serie de cambios radicales en diversos ámbitos. Las formas actuales de la mediación promueven diversas maneras de entender la acción educativa, aún tenemos espacio y tiempo para dialogar y proponer nuevos modelos, estrategias y prácticas.

Así, en el campo de la educación en museos, nos encontramos en el borde de diversas fronteras. Territorios que aún falta por explorar profundamente. Por ejemplo, en cuanto a las perspectivas del metaverso o la inteligencia artificial, incluso aún queda pendiente en diversos espacios conocer y profundizar con el trabajo en los diversos medios y lenguajes digitales.

En otro sentido, y más allá de la necesidad urgente de comprender al siglo XXI como una época histórica traspasada por la tecnociencia, esta es una oportunidad para replantearnos incluso a nivel filosófico, perspectivas, líneas de pensamiento y motivaciones detrás de las acciones educativas en el campo museístico. ¿Es posible romper con tradiciones de formas de hacer que hoy no tienen ya sentido?; ¿Es viable reconocer los implícitos en nuestro quehacer?; ¿Cuáles son las posiciones de las y los educadores en la estructura organizacional del museo?; ¿Hemos podido romper y establecer procesos de dignificación a los profesionales de la educación en museos?; ¿Qué relaciones existen entre actualización y profesionalización con la reducción de las desigualdades al interior del museo?; ¿En qué forma nuestras prácticas responden al contexto actual, los nuevos públicos y las transformaciones socioculturales?

Referencias bibliográficas

AIP (2006). *Recomendaciones para las buenas prácticas en interpretación del patrimonio natural y cultural. Comisión de calidad y buenas prácticas en la interpretación.*

¹⁴ Paola Araiza en su labor al frente del proyecto educativo de la exposición México 200 años propuso utilizar las propuestas de la mediación en lugar de visitas guiadas tradicionales con mucho éxito. El equipo de las y los mediadores realizaban bitácoras semanales y tuve la oportunidad de colaborar en la conformación de clínicas de mediación mensuales.

Asociación para la interpretación del patrimonio.

- Aldridge, D. (1989). How the Ship of Interpretation was Blown Off Course in the Tempest: Some Philosophical Thoughts. In David Uzzel (ed.), *Heritage Interpretation*, (pp. 245-256). vol.1. Belhaven Press
- Beck, Larry y Cable Ted (1989). *Interpretation for the 21st century, Fifteen guiding principles for interpreting nature and culture*. Sagamore publishing.
- Cevallos, A. y Macaroff, A. (ed) (2014). *Contradecirse a una misma, museos y mediación educativa crítica*. Fundación Museos de la Ciudad.
- Cunningham, M, K. (2004). *The Interpreters Training Manual for Museums*. American Association of Museums.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro, informe de la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. UNESCO
- Dierking, L. & Foutz, S. (2007) *In Principle, In Practice: Museums as Learning Institutions*. Altamira Press
- EdCom (2005). *Excellence in Practice: Museum Education Principles and Standards*. American Association of Museums
- Falk, J. & Dierking, L. (2000). *Learning in Museums*. Altamira Press.
- (2009). *Identity and the Museum Visitor Experience*. Left Coast Press.
- Feuerstein, R., Falik, L. & Feuerstein, R. (2014). *Changing Minds and Brains, The Legacy of Reuven Feuerstein. Higher Thinking and Cognition Through Mediated Learning*. Teachers College Press
- García Blanco, A. (1999). *La exposición como medio de comunicación*. Ediciones Akal.
- Hirzy, E. (1992). *Excellence and Equity: Education and the Public Dimension of Museums*. American Association of Museums.
- Hooper Greenhill, E. (1999). *Museum, Media, Message*. Routledge.
- (2007). *Museums and education, purpose, pedagogy, performance*. Routledge.
- León, P. (2005). *Memorias II Encuentro Nacional de Educación e Interpretación en Museos*. DIGAV, UNAM
- Mörsch, C.Ed. (2009). “Entre la practica crítica y los servicios para visitantes: la educación en museos y mediación educativa crítica” Documenta 12 Educación, Vol 2. Documenta.
- Nassim, B. y Mairesse, F. (2006). *La mediación cultural*. Colección Enfoques, Libros UNA.
- Noguez, S. (2002). El desarrollo del potencial de aprendizaje, entrevista a Reuven Feurstein. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Vol 4 (2) pp.133-147.

- Pitman, B. (2010). *Ignite the power of Art: advancing visitor engagement in museums*. AAM
- Rubiales, R. (2005). *Memorias II Encuentro Nacional de Educación e Interpretación en Museos*. DIGAV, UNAM
- (2012). *El Museo contemporáneo, catalizador de futuro en Museum Education and New Media*. ICOM Education Vol.23, pp 8.
- (2014) *Change of perspective, (new) ideas for presenting museum objects*. ICOM Education. Vol 25, pp. 23
- Sandahl, J. (Ed) (2019). The Backbone of Museums. *Museum International*, Volume 71, Issue 1-2 ICOM
- Tilden, F. (2006). *La interpretación de nuestro patrimonio*. Asociación para la Interpretación del Patrimonio
- UNESCO (2015) *Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial?* UNESCO.
- Vázquez, C. (comp) (2021). *Felipe Lacouture Fornelli. Teoría Museológica Latinoamericana*. Textos Fundamentales. ICOFOM
- Voix-Manzilla, V. (ed) (2005). *Abriendo puertas a las artes, la mente y más allá, lecturas sobre el aprendizaje en museos y escuelas*. CONACULTA.
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language*. MIT Press.