

Museum education

**Médiation culturelle –
éducation muséale**

**Educación museal –
mediación cultural**

Edited by | Edité par | Editado por
Stéphanie Wintzerith

ICOM Education 29

Museum education

**Médiation culturelle –
éducation muséale**

**Educación museal –
mediación cultural**

Edited by | Edité par | Editado por
Stéphanie Wintzerith

With the help of | Avec l'aide de | Con ayuda de
Wencke Maderbacher

A publication of:

Une publication de :

Una publicación de:

M CECA

CECA – Committee for Education and Cultural Action is a committee of the International Council of Museums (ICOM) network.

Description of the collection

This collection gathers the results of the research and professional experiences of the members of the Committee for Education and Cultural Action (CECA) of the International Council of Museums (ICOM).

Scientific board

Nelly Abboud, Museolab, Lebanon

Asmah Alias, National Heritage Board, Singapore

Colette Dufresne-Tassé, Université de Montréal, Canada

Anne-Marie Émond, Université de Montréal, Canada

Rosa María Hervás Avilés, Universidad de Murcia, España

Željka Jelavić, Ethnographic Museum – Zagreb, Croatia

Margarita Laraignée, Centro Cultural Alfonsina Storni – Buenos Aires, Argentina

Silvana Lovay, Universidad Abierta Interamericana, Argentina

Wencke Maderbacher, Moesgaard Museum, Denmark

Angela Manders, ArteKino, The Netherlands

Marie-Clarté O'Neill, Institut national du patrimoine – Ecole du Louvre, France

Jeanine Pollard, independent museum professional, United States of America

Stéphanie Wintzerith, independant evaluator and visitor researcher, Germany

Editor

Stéphanie Wintzerith

Assistant editor

Wencke Maderbacher

Evaluation criteria

All the texts published in this collection are blind peer-reviewed according to the following criteria: originality and relevance of the text proposed; theoretical consistency with the thematic areas of the collection; methodology and appropriateness of the research tools; language correctness and impact of the analyses.

Any type of reproduction, even partial, by any means and for internal or external use, is strictly forbidden and only permitted after written approval from ICOM CECA.

Cover and graphic design: by the Editor.

Copyright © ICOM (CECA) 2020

Production and Publisher: BoD – Books on Demand, Norderstedt (Germany)

This issue of *ICOM Education* is also available in print version published by BoD – Books on Demand, Norderstedt (Germany). See their website <https://www.bod.de/buchshop/>

ISBN 9783752691139

ISSN 0253-9004 print version

ISSN 2709-8486 online version

Please note

The opinions and analyses expressed in this publication are those of the authors. They do not necessarily reflect the views or opinions of ICOM, ICOM CECA, *ICOM Education* scientific board, or its members.

For reasons of linguistic simplicity and clarity of reading, and in accordance with common usage, the generic masculine is used in all articles. Irrespective of the language of the articles, the generic masculine is used to refer to all persons without implying any gender distinction.

Nota bene

Les opinions et analyses exprimées dans cette publication sont celles de leurs auteurs. Elle ne correspondent pas nécessairement à l'opinion de l'ICOM, du CECA, du comité de lecture d'*ICOM Education* ou des membres du comité.

Pour des raisons de simplicité linguistique et de clarté de lecture, et conformément à l'usage courant, le masculin générique est employé dans l'ensemble des articles. Quelle que soit la langue de chaque article, ce masculin générique désigne toutes les personnes sans aucune distinction de genre.

Nota bene

Las opiniones y análisis expresados en esta publicación son las de los autores. No reflejan necesariamente los puntos de vista u opiniones del ICOM, del ICOM CECA, del el consejo científico de *ICOM Education* o de sus miembros.

Por razones de simplicidad lingüística y claridad de lectura, y de acuerdo con el uso común, se utiliza el masculino genérico en todos los artículos. Independientemente del lenguaje de los artículos, el masculino genérico se utiliza para referirse a todas las personas sin implicar ninguna distinción de género.

Contents | Sommaire | Indices

Introduction | Introduction | Introducción

- About the importance of words – or how to match semantic notions, theoretical concepts and professional practice 11
- De l'importance des mots – ou comment accorder notions sémantiques, concepts théoriques et pratiques professionnelles 18
- Sobre la importancia de las palabras – o cómo armonizar nociones semánticas, conceptos teóricos y prácticas profesionales 25
- Stéphanie Wintzerith*

From theory to practice | De la théorie à la pratique | De la teoría a la práctica

- La médiation culturelle au musée comme concept théorique et comme pratique professionnelle 35
- Maryse Paquin et Rébecca Lemay-Perreault*
- Cartografía breve de pedagogías contemporáneas 51
- Ricardo Rubiales Garcia Jurado*
- La médiation muséale numérique selon le PRISME, du Musée des Beaux-Arts de Montréal 65
- Marie-Claude Larouche, Charlène Bélanger et Sarah Bélanger-Martel*

Professionals | Acteurs professionnels | Profesionales

- La place de l'éducation dans l'ICOM avant la création du comité CECA (1946-1965) 83
- Nicole Gesché-Koning*
- La educación museal en Brasil: de la práctica al concepto 99
- Fernanda Castro, Milene Chiovatto, Andrea Costa y Ozias Soares*
- Museum education in Greece: histories, ideas and the realities behind the words we use 115
- Sofia Trouli*
- Advocacy for museum educators and the power of words: a comparison between New York City and Barcelona realities 135
- Myriam González-Sanz and Ashley Mask*

Creating a new museum | Emergence d'un musée | La creación de un nuevo museo

From the classroom to the museum: the emergence of the Museo de la Universidad del Rosario and the development of the museum's educational role 153
Ingrid Frederick

Learning from the inside out: the M+ learning team sets a path for a new museum visual culture in the twenty-first century 167
Stella Fong, Winnie Lai and Keri E. Ryan

Inside and outside the museum | Au musée et en dehors | Dentro y fuera del museo

Les lieux de l'éducation : espaces de médiation, territoires d'expérience, lieux de rencontres. Exemples du Musée des Beaux-Arts de Lyon 183
Sophie Onimus-Carrias

Co-creation of handling boxes with elderly people in Tyne & Wear Archives and Museums in the UK 197
Yi Gao

A specific audience: school children | Un public particulier : les scolaires | Un público específico: los escolares

Embracing cultural diversity in the classroom: discovering world cultures through Chester Beatty's Collections for schools 215
Jennifer Siung

Epistemologies and learning: primary school pupils' learning experiences at national museums in Zimbabwe 233
Simbarashe Shadreck Chitima

Representaciones sociales de experiencias educativas infantiles (Ciudad Juárez, México) 248
José Luis Ramos R.

Market of Ideas | Foire aux idées | Mercado de ideas

Spotlight | Coup de projecteur | Foco de atención

Musée et éducation informelle au Burkina Faso 261
Jean-Paul Koudougou

DOORS. Please touch – Lebanon 263

By heart – Japon 264

Comic Workshop: Turn a Museum Thing into a Super(s)hero – Austria 265

The Young Choose – Serbia	266
GRASSI unterwegs – Germany	267
Communities hyperconnected to museums – Mozambique	268
La Esquina Violeta – México	269
Voluntades: artes y oficios tradicionales – Colombia	270
La Escuela-Taller de Restauración – Uruguay	271
Un Museo Para Todos – Panamá	272
Habitar el Museo – Habitar la Ciudad – Ecuador	273
Educalabado – Ecuador	274
Museo y Comunidad: Arpilleras de La Liga – Chile	275
Té para el arte – Chile	276
Todos Hacemos Historia – Chile	277
ConSentidos del Che – Argentina	278
Bruzzone-Castagnino, dos miradas, una época – Argentina	279
Jornada Abierta de Arqueología – Argentina	280
POLLO, una sabrosa identidad – Argentina	281
El Museo va a la Escuela Rural – Argentina	282

Research award | Prix de la Recherche | Premio de investigación

Estadísticas de género en los museos de arte de la Argentina – Una propuesta para trabajar la equidad de género en las colecciones <i>Mariel Carrubba y Leticia Orieta</i>	285
Special acknowledgement for the Colette Dufresne-Tassé Research Award 2019 Mention spéciale pour le Prix Colette Dufresne-Tassé de la Recherche 2019 Nota especial del Premio Colette Dufresne-Tassé de Investigación 2019	
Visitantes de museos chilenos: hacia un primer diagnóstico nacional de públicos de museos <i>Maria Paz Undurraga y Candela Arellano</i>	311
Special acknowledgement for the Colette Dufresne-Tassé Research Award 2019 Mention spéciale pour le Prix Colette Dufresne-Tassé de la Recherche 2019 Nota especial del Premio Colette Dufresne-Tassé de Investigación 2019	

Museum definition | Définition du musée | Definición del museo

The network of members of the Committee for Education and Cultural Action and the ICOM definition of the museum – Crossed glances <i>Marie-Clarté O'Neill</i>	337
--	-----

Le réseau des membres du Comité pour l'éducation et l'action culturelle et la définition du musée de l'ICOM – Regards croisés	351
<i>Marie-Clarté O'Neill</i>	
La red de miembros del Comité de Educación y Acción Cultural y la definición del museo del ICOM – Miradas cruzadas	365
<i>Marie-Clarté O'Neill</i>	
Authors Auteurs Autores	381

Introduction

Introduction

Introducción

About the importance of words I De l'importance des mots I Sobre la importancia de las palabras

Stéphanie Wintzerith

About the importance of words —————
– or how to match semantic notions, theoretical concepts and professional practice

It's all about words

The name of a committee

From its very beginning, ICOM was paying much attention to education. The topic was so important at the time that no less than two committees were devoted to it, among which the first committee ever dedicated to a cross-cutting theme. Some ups and downs led later to the creation, in 1965, of the Committee for Education and Cultural Action (CECA) in its present shape. The words to name the brand-new committee were carefully chosen and certainly explicit at the time. 55 years later, nevertheless, the meaning of those terms is not as limpid any more. The context has changed, and even if the vernacular definition of the words remains unchanged, the notions they refer to have largely evolved since – not to mention the nuances to be found in the three official languages we use in our committee.

What then is this Committee for Education and Cultural Action standing for? What is, in fact, cultural action, what is museum education? Who exactly are we? Does our name still correspond to reality? The question is as complex as the notion of museum education itself. It is well worth considering it in depth. The CECA Board decided to tackle this question and undertook a series of actions to better define the common ground that defines our committee. Our journal *ICOM Education* is the keystone of this project to explore both elements that make up our identity. The previous issue, *ICOM Education 28*, was therefore devoted to cultural action, while this issue, *ICOM Education 29*, is naturally dedicated to the other part of our name: education.

This is where the difficulties begin: the term “education” has very different connotations in French and Spanish than it has in English. Though the term is used both in French (“*éducation*”) and Spanish (“*educación*”) as well, it is a pitfall for any inexperienced translator. Leaving the specific context of museums for just a while, the main difference of senses lies in the group of persons and the degree of formalism associated with the word. The general Anglo-Saxon understanding of “education” spreads over formal and non-formal forms of learning, including at an adult age (as for “life-long learning” or for college or university curricula). In Latin languages, “*éducation / educación*” mostly refers 1) to the way parents raise their children, and 2) to the formal, school-based learning

curriculum, in other words it is strongly associated with childhood and school.

Bearing this in mind, and coming back to the context of museums and more specifically to the field of museum education, the need to avoid misunderstandings remains unchanged. Thus, how – if at all – do we translate “museum education”? How do we ensure that we are speaking of the same things? What is the meaning of the term today in the acronym CECA and in the title of our journal *ICOM Education*? And what meaning(s) do our members identify with?

Furthermore, broadening the perspective beyond the three official languages of the committee shows a wide range of diversity, not only in the terms used to designate our profession – in English so “simply” called museum education – but also in the realities covered by the words. A glossary has thus been started to bring together the terms used in the different languages and the meanings they have in each country: the *CECA Vocabulary*, a work in progress which is available online on the CECA website.

In a completely different format, *ICOM Education 29* proposes to explore the very notion (notions?) of museum education and the corresponding realities in museums. As an instrument for reflection and analysis, the journal aims both to deepen the theoretical debate and to enrich knowledge with concrete examples from museum practice.

The notion of museum education

The task is huge as the shapes are so varied. The first difficulty encountered by French and Spanish speakers, as mentioned above, is to agree on a term to correspond to the English “museum education”. For example, terms such as “*médiation culturelle*” (cultural mediation), or sometimes “*médiation muséale*” (museum mediation) are of common use in the French-speaking countries. Some others, such as “*éducation muséale*” (a literal translation of museum education) or “*apprentissage au musée*” (learning in museum) might also be used. However, these terms – and their respective equivalents in Spanish – do not cover the entire English meaning of “museum education”. On the contrary, they focus on one of its dimensions, relegating the others to the background. Professionals are well aware that these partial definitions do not sufficiently reflect their profession, not even with the English term, which itself eludes certain substantial aspects of mediation. Nevertheless, we have to make a decision: for the sake of clarity, we will continue to use the commonly accepted term of “museum education” in English, while associating both terms museum education / cultural mediation in the two other languages – “*éducation muséale / médiation culturelle*” in French, “*educación museal / mediación cultural*” in Spanish – in order to cover more or less the same field in all three languages.

Now what do we mean by “museum education”? The authors of the articles have provided their views and many elements of an answer. Indeed, the notion to be explored is complex – keeping in mind that cultural action, the other aspect of the work of museum educators, has already been dealt with in the previous issue of *ICOM Education*, and will accordingly not be mentioned any further here. Nonetheless, giving a definition of museum education at this stage would be hazardous. Instead, we suggest four possible directions meant as food for thought and as a basis for a common reflection:

- 1) Museum education is the expected outcome: intended for the integral development of the visitor, whatever his or her status, it covers both cognitive, affective and imaginary experiences on the one hand, and the acquisition of knowledge, know-how and manners

on the other hand.

2) Analysing museum education as “cultural mediation” stronger focusses on the process, exploring the ways to achieve the expected/desired goal. It implies looking at the techniques of transmission, the methods of arousing visitors’ curiosity or of making them discover the themes of the exhibition.

3) The third aspect of museum education consists of taking into account the visitors’ opinion, needs, satisfaction or prior knowledge in the development of museum education programmes, or even involving them in a process of co-construction of the contents (participative).

4) The fourth line of thought, finally, places the interaction of museum educators on a relationship of equals with the visitors. The former put an impetus on inclusive processes of learning and communication with the latter, they offer spaces fostering a visit experience. The team of museum educators is constantly questioning the relevance of its action and the societal role of the museum, which is also reflected in the content of its interactions with the public.

Whichever of those four aspects prevails, and whether the focus lies more on the result (education) or on the process (mediation), “museum education” always includes both the cognitive and the affective dimensions of the visitor experience.

An issue of *ICOM Education* dedicated to museum education

In order to cover as wide a range as possible of different aspects of museum education, a call for papers was launched in May 2019 – with a great success, according to the numerous proposals submitted and the quality of the articles. All the proposals handed in by the beginning of 2020 were submitted to a peer review evaluation, and those which were accepted underwent the usual editing procedure with corrections and layout. Those are the articles that make up the bulk of this issue’s corpus.

The new concept developed for *ICOM Education* and implemented in the previous issue was kept to structure the present one. In addition to the articles and case studies, we have included a *Market of Ideas* in order to present concrete examples reflecting the diversity of museum education projects implemented in museums all over the world, this time with a strong tropism towards Latin America. Presented in short, standardised sheets in the manner of an inventory sheet, these projects show the creativity of our colleagues and are a wonderful source of inspiration. In addition, a *Spotlight* is directed on Burkina Faso and informal education in its museums.

Initially, the editorial concept also foresaw to open the book with a set of coordinated background articles resulting from a careful review of the literature and/or a fine analysis of a particular country's situation. Here again, the task is as colossal as the enormous amount of literature available in the three languages. It was therefore necessary to give our authors the time needed to finalise and coordinate their contributions. Moreover, the articles gathered through the call for papers already formed a coherent and sufficiently consistent whole to make up a complete issue of the journal. Accordingly, the decision was made to postpone the publication of these background articles until the next issue of *ICOM Education*.

The present issue also gives the opportunity to introduce a new section dedicated to

research. The Colette Dufresne-Tassé Research Award rewards the author(s) of an outstanding research paper. The awardee is invited to present his/her research during the CECA annual conference and the committee publishes the awarded article. 2019 was a splendid year: in addition to the winner, two papers received special mentions in recognition of their qualities. Those two articles are published in this issue. One of them deals with a gender study of art museum collections in Argentina, the other explores the statistics gathered on museum audiences in Chile.

Is it really missing?

In the peculiar context of the year 2020, would it be possible to ignore a topic that turned our personal and professional lives up-side down in such a dramatic way? The immense impact of the worldwide COVID-19 pandemic also includes museums, their relationship with audiences, their museum education programmes or their understanding of what an exhibition should be. Avoiding this topic all-together is simply unthinkable. As a matter of fact, the pandemic and its consequences are shortly mentioned in some of the articles. Nevertheless, several reasons back up the deliberate decision not to dwell on this topic.

The first reason is that a vast majority of the papers have been written and submitted (just) before the world acknowledged the crisis that was hitting it so hard. Does this make them obsolete? We are convinced they are not. Another reason is the tremendous speed at which the sanitary situation and the ensuing restrictions evolve. An article written in the heat of the immediate actuality would thus be outdated even before being published. We reckon it is worth being patient: it seems much more appropriate and very important to take the time for reflection, to be able to step back and analyse, later on, all the real medium or even long term consequences of this crisis. These are/will be numerous and far-reaching: temporary or permanent closure of museums, loss of employment, job insecurity, profound changes in working methods – especially for museum education –, budget cuts, project cancellations, and other disaster scenarios that have suddenly become reality. This brings us to the third reason: instead of joining our voice to the concert of concerns, we wanted on the contrary to show and forcefully remind the crucial role of education and cultural mediation in the relationship of museums with their audiences, and thereby (re)affirm its major importance in ensuring the fundamental mission of the museum. The world after will not be quite the same as the world before, but it won't be conceivable without education/cultural mediation in museums.

The meaning of words, the reality on the field

At a purely formal level, many articles gathered here have a classical structure of academic writing, where one part is dedicated to the definition of terms used and/or theoretical reflections, and another is presenting a practical example of implementation. Much more than a purely university exercise, this structure really makes sense since it accounts for the complexity of both the concepts studied and the reality observed in the field. In some cases, it also underlines the disparity between theory and practice.

For this is indeed the observation that forcefully emerges from the contributions gathered here: the daily practice of museum education professionals goes far beyond the framework set by the definition of the terms used to describe it. The profession is much richer and

evolves faster than the words that designate it, which fuels the debates in certain linguistic areas on how to name it. In fact, these terms are particularly important when it comes, for example, to legally defining a profession, improving its status, ensuring a recognition worthy of both its skills and its usefulness, and strengthening its role within the museum institution as such.

The approaches chosen by the authors are basically twofold. Some of them focus more on the semantic aspect: which words are used, with what nuances and consequences? Museum education, cultural mediation or museum mediation, depending on the language area, or even on the country itself, one of these terms – or maybe another one – prevails without necessarily covering each dimension of what is the *raison d'être* of the so-called educational services in their direct contact with the audiences. The discussion about the most appropriate name is far from being settled. Even a direct use of English terms such as “museum education” or “learning department” in French and Spanish – integrating poorly pronounced English terms into Latin language has been quite fashionable in the last decades –, though probably an easy mechanism, does not appear to be the solution.

Others authors engage in a more conceptual reflection: what is museum education (or cultural mediation, or whatever it is called) in its essence? And who, from practice or theory, feeds the other? The different approaches, methods and concepts of museum education discussed or described in the contributions gathered for this issue give some elements of an answer. Here again, the most striking aspect common to several papers is the crucial role of empirical research, not only to understand the impact of museum education on the visitor's experience, but also – and perhaps above all – to enable the museum to better respond to the expectations and needs of the public in the development of educational offers. The latter must obviously be adapted to the audience(s) for whom they are intended. Therefore, museum educators need to be familiar not only with the educational methods and techniques as well as the collections they serve, but also with the target groups they address, whose needs are different according to age, the context of the visit and so many other factors.

Five thematic chapters

The first chapter of this issue is an invitation to take a step backwards from our daily museum practice and to engage in more theoretical considerations. Its first article illustrates this tension between the very notion of cultural mediation – characterised in a well thought-of definition – and its implementation in museum practice, provided the reality in the field would fit in a unique and predefined model. The second article answers with the wide diversity of possible educational concepts, asking quantities of questions which are as many starting points for reflections, as many potential paths to be followed on a map of education and/or mediation approaches. On the contrary, the third article tilts the balance on practice: building up on a human-based concept, the method developed for PRISME is taking into account the intentions and demands of the museum on the one hand, as much as the needs and expectations of the visitors/users on the other hand to design digital tools for museum education and/or cultural mediation.

The second chapter accounts for the direct perspective of the museum education professionals. It starts with a historical article analysing the representation, within ICOM itself, of what was not yet a truly recognised profession at the time: the turn-over of

committees, the evolution of themes and the role of influent museologists and educators which led to the founding of today's CECA. The next article shows the uncommon path of the profession's evolution in Brazil, where the usual model of theoretical concepts coming first and shaping practice was reversed, since the reality on the ground was the central component feeding the elaboration of the theoretical concepts that frame its professional action nowadays. Then comes a precise analysis of the emergence and evolution of the profession in Greece, where vocabulary plays a central role: the multitude of terms used, each with its semantic nuances, reflects the uncertainties of a profession that is still in search of itself, as well as a reality that cannot be confined in overly restricting definitions. Finally, it is a cross perspective of the concrete conditions in which the majority of the museum educators work, most of the time as freelancers: from New York to Barcelona, there is the same passion about their profession, the transmission of knowledge and the valuing of our cultural and artistic heritage, but there are also the same difficulties induced by particularly unstable working conditions – such as a lack of recognition, insufficient income, impossible long-term planning –, all the while taking into account the constraints specific to the national systems in place.

Then comes a chapter illustrating the creation of museums through two examples set in very different contexts, one with few means but in a place steeped in history in Colombia, the other one with the creation *ex nihilo* of an institution destined to a prestigious future in Hong Kong. Thus, the first article highlights the fundamental role of education in the creation of a museum within one of the country's most famous places of education, precisely: the University Museum of Rosario, both a pedagogical instrument and a factor of identity, arose from the desire to transmit knowledge about the rich tangible and intangible cultural heritage of a secular university institution. The second article highlights the impact of the museum education department – involved from the very beginning in the elaboration of the museum concept and soon calling itself the Learning Team – on the development process of the new M+ museum, and its philosophy as a “learning museum”: a museum which seeks to transmit knowledge and attitudes as well as to learn from its visitors, from its own staff and from any available source in a continuous effort to integrate learning in all structures and working methods from the entire museum team.

A museum, even if long established, is not compelled to keep tight within its own exhibition galleries. On the contrary, there is much to gain if it manages to go outside its reserved space and meet the (non-)audiences – which is the topic of the fourth chapter of this issue. As a matter of fact, the places in which museum education, or rather cultural mediation, takes place are important, as the example of the Musée des Beaux-Arts in Lyon underlines: whether outside the walls, in a devoted room of the temporary exhibition or in a dedicated space of the permanent exhibition, the modes of mediation – objectives, development, contents, methods – form a coherent whole in their own spatial context. Going out of their buildings and “usual” methods, the Tyne & Wear Archives & Museums seek to build bridges to neighbourhoods and communities that are both remote from the museum and poorly represented in the collections by implementing participatory projects of content construction such as the creation of handling boxes for example.

Finally, the last thematic chapter looks at a specific audience, long considered (wrongly) as out of bounds for anyone except museum educators until the latter started to address adults as well: schoolchildren. Provided their teachers would have the appropriate training and would know the benefits of a museum visit for educational purposes, of course. This

is precisely what the Chester Beatty wants to foster while offering a training course for teachers on how to use its collections as material for enhancing intercultural dialogue, including between the teachers and their students. In Africa, where schoolchildren are still the core audience of many museums, little is known about their visit experience and what the students take out of it – except for Zimbabwe, where an extensive research on school audiences has been carried out, the results of which show the urgent need to decolonise the national museums. Finally, in a more qualitative approach, the analysis of social representations has been applied to the experience of students during their visit to a museum in the city of Juárez (Mexico) in order to better understand the important factors in museum education.

A topical chapter

As unexpected as it may be, the last chapter of *ICOM Education 29* is a direct reference to one of ICOM's burning issues, at first sight quite far away from the theme that has occupied us so far. Yet it perfectly fits into this book, considering its intrinsic link to museum education – from the perspective of our committee, at least. Here again, it is all about words, semantic notions, concepts and professional practice: we are talking about a definition. And here again, the task is as difficult as it is sensitive, since it enters the very core of our professional identity in the broadest sense: the museum.

ICOM undertook to work on the museum definition and to formulate a new one in replacement of the definition in force since 2007, sometimes considered as obsolete. A working group, which later became an ICOM standing committee, was entrusted with this task and proposed a new definition in the summer 2019. The ensuing debates within ICOM were lively, to say the least. The revolt against the proposed definition culminated during the Kyoto General Conference in September 2019, expressing concerns both on the method and the content. The main criticism was that the national or international committees felt not (not enough) involved in the process. As for the content, many of them had objections to the proposed definition. From CECA's point of view, the term "education" – here we are again – or more precisely its omission in the proposed new definition has crystallised the opposition of the committee. Would it really be acceptable that such a fundamental mission of the museum should be excluded from its definition? It was argued that museum education deserves a full and explicit mention in the definition, not just a very vague evocation between the lines and subject to interpretation, to make it even worse.

In the aftermath of the Kyoto conference, many committees took up the topic of the museum definition and begun / resumed their reflections about it. Relying on its network of members spread over the different continents, CECA launched an internal consultation in the autumn of 2019. A synthesis of this consultation's results is presented here. Written at the beginning of 2020, it reflects the opinion of our members and accounts for the (regional) realities on the ground. The text is presented in the three working languages of ICOM, in order to enable the widest possible dissemination. Although devoted to the museum definition, it is also an important advocacy for our profession and, like all the contributions collected in this issue of *ICOM Education*, it will above all serve the cause of cultural mediation and/or museum education.

De l'importance des mots – ou comment accorder notions sémantiques, concepts théoriques et pratiques professionnelles

Les mots pour le dire

Le nom d'un comité

Dès ses toutes premières années, l'ICOM se préoccupait déjà d'éducation. Le thème revêtait alors une telle importance qu'on lui a consacré rien moins que deux comités, dont le tout premier dédié à une thématique transversale. Quelques fluctuations plus tard, et c'est la création du CECA dans sa forme actuelle en 1965, le comité dédié à l'éducation et l'action culturelle. Les termes choisis pour baptiser ce nouveau comité étaient sans doute parfaitement explicites à l'époque, mais 55 ans plus tard, force est de constater qu'ils ne le sont plus tout à fait. Le contexte a bien changé, et si la définition vernaculaire des termes est restée la même, les notions qu'ils recouvrent ont très largement évolué, sans compter les nuances contenues dans les trois langues officielles de notre comité.

Qu'est-ce alors que ce Comité pour l'éducation et l'action culturelle ? Qu'est-ce, au fond, que l'action culturelle, que l'éducation au musée ? Qui sommes-nous, au juste ? Notre nom correspond-il toujours à la réalité ? La question est aussi complexe que la notion d'éducation muséale elle-même. Elle valait bien que l'on s'en préoccupe en profondeur. Le Conseil d'administration du CECA a donc décidé de se lancer dans l'aventure et a engagé un certain nombre d'actions pour mieux cerner ce socle commun qui définit notre comité. La revue *ICOM Education* est la clef de voûte de ce projet pour explorer les deux éléments constitutifs de notre identité. Le numéro précédent, *ICOM Education 28*, a ainsi été consacré à l'action culturelle. Il était tout naturel de consacrer celui-ci, *ICOM Education 29*, à l'autre partie de notre nom, l'« éducation ».

Or les difficultés commencent déjà : si ce terme est ici entre guillemets, c'est avant tout parce qu'en français, il a une connotation bien différente de celle perçue en langue anglaise. Le terme est certes le même, mais pour tout traducteur, le français « éducation », l'espagnol « *educación* » et l'anglais « *education* » sont de faux amis – un véritable cas d'école. Eloignons-nous un instant du contexte spécifique du musée pour résumer les principales différences selon les langues. Dans le monde anglo-saxon, l'éducation est à la fois formelle et informelle et s'étend sur tous les âges de la vie pour inclure aussi la formation universitaire ou professionnelle, voire l'apprentissage tout au long de la vie (*life-long learning*). Dans les langues latines, par contre, l'éducation (ou *educación*) est plus spécifiquement 1) la façon dont les parents élèvent leurs enfants, et 2) le parcours scolaire desdits enfants et adolescents, en d'autres termes elle est associée à l'enfance et à l'école.

En gardant cela à l'esprit, et pour en revenir au contexte muséal, il demeure un risque important de malentendus et de contresens lorsque l'on évoque le champ de l'éducation au musée. Comment alors traduire correctement « *museum education* », si tant est qu'il faille le traduire ? Comment être sûrs que nous parlons bien de la même chose ? Sur quelle acception du terme repose aujourd'hui l'acronyme CECA et l'intitulé de notre revue annuelle *ICOM Education* ? Et quelles sont les acceptions auxquelles s'identifient nos membres ?

Qui plus est, en élargissant la perspective au-delà des trois langues officielles du CECA, on se rend compte de la diversité non seulement des termes employés pour désigner notre profession – en anglais si « simplement » nommée *museum educator* – mais aussi de la diversité des réalités qu'elle recouvre. Un glossaire a été commencé

pour rassembler les termes utilisés dans les différentes langues et les significations qu'ils ont dans chaque pays. Le document évolutif *CECA Vocabulary* est disponible en ligne sur le site du CECA.

Dans un tout autre format, *ICOM Education 29* se propose d'explorer la notion (les notions ?) même de « *museum education* » et les réalités qu'elle recouvre dans les musées. Instrument de réflexion et d'analyse, la revue vise à la fois à approfondir le débat théorique et à enrichir les connaissances par des exemples concrets issus de la pratique muséale.

La notion d'éducation muséale / médiation culturelle

La tâche est colossale tant les formes sont variées. La première difficulté que rencontrent francophones et hispanophones, on l'a dit, est de s'accorder sur un vocable pour correspondre à l'anglais « *museum education* ». On parle souvent de « médiation culturelle », voire de « médiation muséale ». On trouve parfois aussi d'autres termes, comme « éducation muséale » ou « apprentissage au musée ». Mais ces termes – et leurs équivalents respectifs en espagnol – ne recouvrent pas l'intégralité du sens anglais de « *museum education* » : ils mettent au contraire l'accent sur un de ses aspects, reléguant les autres au second plan. Or les professionnels ont bien conscience que ces définitions partielles ne rendent pas suffisamment compte de leur profession, pas même avec le terme anglais, qui lui-même élude certains aspects substantiels de la médiation. Faut de mieux, on utilisera ici le pis-aller d'« éducation muséale / médiation culturelle », associant les deux aspects probablement les plus importants dans une double dénomination.

Qu'entendons-nous alors par « éducation muséale / médiation culturelle » ? Les auteurs des articles ont apporté leurs points de vue et de nombreux éléments de réponse. En effet, la notion à explorer est complexe – rappelons que l'action culturelle, l'autre volet du travail des éducateurs de musées / médiateurs culturels, ayant déjà été traitée dans le précédent numéro d'*ICOM Education*, elle ne sera pas mentionnée plus avant. Sans prendre le risque de proposer une définition, quatre pistes sont avancées ici pour alimenter une réflexion commune :

1) L'éducation au musée, ou éducation muséale, est le résultat recherché : destinée au développement intégral du visiteur, quel que soit son statut, elle recouvre à la fois des expériences cognitives, affectives et imaginaires et des acquisitions de savoirs, savoir-faire et savoir-vivre.

2) Analyser la médiation culturelle revient plutôt à explorer le chemin emprunté pour parvenir au but recherché, c'est-à-dire les techniques de transmission, les façons d'éveiller la curiosité des visiteurs ou de leur faire découvrir les thèmes de l'exposition.

3) Le troisième aspect consiste à tenir compte de l'avis du visiteur, de ses besoins, de sa satisfaction ou de ses connaissances préalables dans le développement des programmes d'éducation muséale / de médiation culturelle, voire de l'impliquer dans une démarche de co-construction des contenus (participatif).

4) La quatrième piste de réflexion, enfin, fonde l'interaction des éducateurs muséaux / médiateurs culturels sur une relation d'égal à égal avec les visiteurs. Les premiers impulsent des processus inclusifs d'apprentissage et de communication avec les seconds, ils proposent des espaces propices à une expérience de visite. L'équipe du service d'éducation muséale / de médiation culturelle s'interroge continuellement sur la pertinence de son action et sur le rôle sociétal du musée, ce qui se retrouve aussi dans le contenu

de ses interactions avec les publics.

Quel que soit l'aspect dominant, et que l'on parle d'éducation muséale ou de médiation culturelle, on y retrouve à la fois la dimension cognitive et la dimension affective de l'expérience du visiteur.

Un numéro d'*ICOM Education* consacré à l'éducation muséale / médiation culturelle

Pour couvrir une palette aussi large que possible des différents aspects de l'éducation muséale / la médiation culturelle, un appel à contributions a été lancé en mai 2019. Le nombre important et la qualité des propositions d'article qui nous ont été transmises témoignent de son large succès. Toutes les propositions reçues au début de l'année 2020 ont été soumises à une évaluation puis, pour celles qui ont été acceptées, à la procédure habituelle de corrections et de mise en page. Ce sont ces articles qui constituent l'essentiel du corpus de la revue.

Le nouveau concept développé pour *ICOM Education* et mis en œuvre dans le numéro précédent structure également le présent numéro. En plus des articles et études de cas, nous tenions à présenter dans une foire aux idées des exemples concrets, reflets de la diversité des projets d'éducation muséale mis en œuvre dans les musées du monde entier, avec cette fois-ci un tropisme particulier vers l'Amérique latine. Présentés dans de courtes fiches standardisées à la manière d'une fiche d'inventaire, ces projets reflètent la créativité de nos collègues et sont une merveilleuse source d'inspiration. De plus, un *Coup de projecteur* est dirigé vers le Burkina Faso et l'éducation informelle dans les musées.

Le concept initial prévoyait aussi d'ouvrir l'ouvrage par un ensemble d'articles de fonds coordonnés entre eux et issus d'une revue minutieuse de la littérature et/ou d'une fine analyse de la situation particulière d'un pays. La tâche est colossale tant la littérature disponible dans les trois langues est importante. Il fallait donc accorder à nos auteures le temps nécessaire pour finaliser et coordonner leurs articles. De plus, les articles issus de l'appel à contributions formaient déjà un ensemble cohérent et suffisamment conséquent pour aboutir à un numéro complet de la revue. Ainsi, décision fut prise de reporter la publication de ces articles de fonds dans le prochain numéro d'*ICOM Education*.

Le présent numéro est aussi l'occasion d'introduire une nouvelle rubrique dédiée à la recherche. Le Prix Colette Dufresne-Tassé de la Recherche récompense un article de recherche particulièrement intéressant. Le lauréat est invité à présenter ses recherches lors de la conférence annuelle du CECA et l'article récompensé est publié par le CECA. La moisson 2019 fut faste : outre le lauréat, deux articles ont reçu des mentions spéciales en reconnaissance de leur qualité. Ce sont ces deux articles qui sont publiés ici. L'un porte sur une étude de genre dans les collections des musées d'art en Argentine, l'autre défriche les statistiques rassemblées sur les publics des musées du Chili.

Un grand absent?

En cette année 2020 si particulière, comment ne pas aborder un thème qui a accaparé toutes les énergies et bouleversé nos existences personnelles autant que professionnelles ? La pandémie de COVID-19 a eu un impact immense, y compris sur les musées, leurs

relations avec leurs publics, les offres de médiation culturelle et la manière de penser les expositions. Il n'était pas question de le passer sous silence. De fait, le thème est évoqué plus ou moins succinctement dans certains articles. Nous avons cependant choisi de ne pas nous appesantir sur ce sujet, et ce pour plusieurs raisons.

D'une part, la grande majorité des articles ont été rédigés et soumis (juste) avant que le monde ne prenne conscience de la crise qui le frappait. Sont-ils pour autant obsolètes ? Nous sommes convaincus du contraire. Une autre raison est la rapidité avec laquelle évoluent la situation sanitaire et les restrictions qu'elle impose. De ce fait, un article rédigé en réaction à l'actualité immédiate eût été dépassé avant même sa publication. Il nous semble plus adéquat et très important de s'accorder le temps de la réflexion, de pouvoir prendre du recul pour analyser, plus tard, toutes les conséquences réelles de cette crise à plus ou moins long terme. Et elles sont/seront nombreuses et profondes : fermeture temporaire ou définitive des musées, perte d'emploi, précarité, profonds changements des modes de travail – en particulier pour les services d'éducation / de médiation –, réduction des budgets, annulation de projets, et autres scénarios catastrophes subitement devenus réalité. Ce qui nous amène à la troisième raison : nous ne voulions pas joindre notre voix au concert des inquiétudes mais au contraire montrer et rappeler avec force le rôle crucial de la médiation culturelle dans la relation des musées avec leurs publics et par là même (ré-)affirmer son importance majeure pour assurer la mission fondamentale du musée. Le monde d'après ne sera pas tout à fait comme celui d'avant, mais il ne pourra se passer de l'éducation muséale / de la médiation culturelle dans les musées.

Le sens des mots, la réalité de terrain

Au niveau purement formel, un certain nombre des articles rassemblés ici sont construits selon un schéma classique de l'écriture académique avec une partie consacrée à la définition des termes employés et/ou à la réflexion théorique, une autre présentant un exemple d'application pratique. Il prend pourtant tout son sens au vu de la complexité à la fois des notions étudiées et de la réalité observée sur le terrain. Il permet aussi, dans certains cas, de rendre compte de la disparité existant entre théorie et pratique.

Car c'est bien le constat qui se dégage avec force des contributions rassemblées ici : la pratique quotidienne des professionnels de l'éducation muséale / de la médiation culturelle dépasse largement le cadre délimité par la définition des termes utilisés pour la décrire. Elle est beaucoup plus riche et évolue plus vite que les mots qui la désignent, ce qui alimente les débats dans certaines aires linguistiques pour savoir comment désigner la profession. Or ces termes sont particulièrement importants lorsqu'il s'agit, par exemple, de définir une profession, d'améliorer son statut, de lui assurer une reconnaissance digne à la fois de ses compétences et de son utilité, et d'affirmer son rôle au sein même de l'institution musée.

Les réflexions s'organisent autour de deux axes majeurs. Certains portent leur attention plutôt sur l'aspect sémantique : quels sont les mots employés, avec quelles nuances et quelles conséquences ? Education muséale, médiation culturelle ou même médiation muséale, selon l'aire linguistique, selon les pays même, c'est l'un ou l'autre de ces termes – ou peut-être un autre encore – qui domine sans pour autant couvrir l'intégralité des réalités de ce qu'est la raison d'être des services dits éducatifs dans leur contact direct avec les publics du musée. La question de la dénomination la plus adéquate

est loin d'être tranchée. Même l'usage d'anglicismes tels que « *museum education* » ou « *learning department* », solution de facilité pourtant bien en vogue ces temps-ci, ne s'est pas imposé.

D'autres engagent une réflexion plus conceptuelle : qu'est-ce que l'éducation muséale / la médiation culturelle – ou quel que soit le terme employé – dans son essence ? Et qui, de la pratique ou de la théorie, nourrit l'autre ? Des éléments de réponse affleurent dans les différents approches, méthodes et concept d'éducation muséale / de médiation culturelle abordés ou décrits dans les contributions rassemblées ici. On en retiendra là encore un aspect marquant : la recherche empirique est incontournable non seulement pour comprendre l'impact de l'éducation muséale / de la médiation culturelle sur l'expérience de visite, mais aussi – et peut-être surtout – pour pouvoir mieux tenir compte des demandes et des besoins des publics dans le développement de l'offre éducative / de médiation. Celle-ci doit, c'est une évidence, être adaptée au(x) public(s) au(x)quel(s) elle s'adresse, dont les besoins sont différents en fonction de l'âge, du contexte de visite et de tant d'autres facteurs encore. D'où l'importance de bien connaître non seulement les méthodes et techniques d'éducation / de médiation et les collections présentées, mais aussi les groupes cibles auxquels on s'adresse.

Cinq chapitres thématiques

Le premier chapitre du présent numéro invite à prendre du recul et à considérer la pratique muséale à l'aune d'une réflexion plus théorique. Le premier article illustre bien cette tension entre la notion même de médiation culturelle, qu'il s'agit avant tout de cerner dans une définition savamment élaborée, et sa mise en pratique dans le musée, si tant est que la réalité de terrain se laisse effectivement appréhender selon un modèle unique. Le second article y répond par la diversité des approches possibles, posant une foule de questions qui sont autant d'amorces de réflexion, de pistes à explorer, de chemins différents à suivre sur une « mappemonde » des concepts d'éducation et/ou de médiation. L'article suivant fait en revanche largement pencher la balance vers la pratique : reposant sur un concept basé sur l'humain, la méthode développée pour PRISME s'appuie autant sur les intentions et demandes des musées que sur les besoins et attentes des visiteurs / utilisateurs pour développer des outils numériques de médiation muséales.

Le second chapitre se place dans la perspective directe des professionnels de l'éducation muséale / de la médiation culturelle. C'est d'une part un regard historique sur la représentation, au sein même de l'ICOM, de ce qui n'était alors pas encore une profession véritablement reconnue : valse des comités, évolution des thèmes et le rôle des grandes figures de la médiation pour aboutir à la création de ce qui est aujourd'hui le CECA. C'est d'autre part l'évolution de la profession au Brésil qui, contrairement au modèle habituel où les concepts théoriques façonnent ou influencent le développement de la pratique, s'est largement nourri de la réalité de terrain pour élaborer ensuite les concepts qui encadrent aujourd'hui son action professionnelle. C'est aussi une fine analyse de l'émergence et de l'évolution de la profession en Grèce, où le vocabulaire a son importance : la multitude de termes employés avec chacun une nuance sémantique reflète les hésitations d'une profession qui se cherche, reflète aussi une réalité qui ne se laisse pas enfermer dans des définitions trop réductrices. C'est enfin une perspective croisée des conditions concrètes dans lesquelles la majorité des éducateurs de musées

et médiateurs culturels, souvent indépendants, exercent leurs métier : de New York à Barcelone, on retrouve la même passion pour la transmission des connaissances et la valorisation du patrimoine, mais aussi les difficultés d'une profession exercée dans des conditions par trop instables – manque de reconnaissance, revenus insuffisant, impossibilité de se projeter dans l'avenir, entre autre –, le tout en tenant compte des contraintes propres aux systèmes nationaux en place.

Vient ensuite un chapitre illustrant la création de musées à travers deux exemples dans des contextes très différents, l'un avec peu de moyens mais dans un lieu chargé d'histoire en Colombie, l'autre avec la création *ex nihilo* d'une institution promise à un avenir prestigieux à Hong Kong. Ainsi, le premier article met en lumière le rôle fondamental de l'éducation dans la création d'un musée au sein d'un haut lieu de l'éducation, justement : le Musée Universitaire de Rosario, à la fois instrument pédagogique et facteur d'identité, est né de la volonté de transmettre les connaissances sur le riche patrimoine culturel matériel et immatériel d'une institution universitaire séculaire. Le second article souligne l'impact du service de médiation culturelle – engagé dès le début dans l'élaboration du concept muséal et qui prendra rapidement le nom de *Learning Team* – sur le processus de développement du nouveau musée M+ jusqu'à aboutir à la philosophie du « musée apprenant » : un musée qui cherche à la fois à transmettre des connaissances et attitudes, mais qui veut aussi apprendre de ses visiteurs, de ses propres employés et de toute source disponible dans un effort continu intégré dans les structures mêmes et le mode de travail de toute l'équipe du musée.

Le musée, même établi de longue date, n'a pourtant pas vocation à rester confiné dans ses propres salles d'exposition. Le quatrième chapitre montre qu'il a au contraire beaucoup à gagner s'il parvient aussi à sortir de son espace réservé et à aller à la rencontre des (non-)publics. De fait, les lieux dans lesquels se fait la médiation culturelle sont d'importance, comme le souligne l'exemple du Musée des Beaux-Arts de Lyon : hors les murs, dans une salle dédiée de l'exposition temporaire ou dans un espace aménagé de l'exposition permanente, les modes de médiation – objectifs, développement, contenus, méthodes – forment un ensemble cohérent dans leur contexte spatial propre. Sortant de ses propres murs, les Tyne & Wear Archives & Museums proposent des projets pour bâtir des ponts vers les communautés avoisinantes qui sont à la fois éloignées du musée et peu représentées dans les collections, et ce en appliquant des méthodes participatives de construction de contenus comme la création de boîtes contenant des objets à manipuler.

Le dernier chapitre thématique, enfin, se penche sur un public spécifique, longtemps considéré (à tort) comme la « chasse gardée » des éducateurs de musées – avant que les médiateurs culturels n'en viennent (eux) aussi à s'adresser aux adultes : les scolaires. Encore faut-il former les enseignants en amont pour que ceux-ci comprennent l'intérêt d'une visite de musée et sachent en retirer un profit pédagogique : c'est précisément ce à quoi s'attèle la Chester Beatty, dont les collections offrent d'extraordinaires supports pour renforcer le dialogue interculturel, y compris avec les enseignants et leurs élèves. En Afrique, où les scolaires constituent toujours la part essentielle des publics de nombreux musées, on sait encore peu de chose de l'expérience de visite des élèves et de ce qu'ils en retiennent – exception faite du Zimbabwe, où une vaste étude des publics scolaires a été menée, et dont les résultats montrent l'urgence de décoloniser les musées nationaux. Dans une approche plus qualitative, enfin, l'analyse des représentations sociales est appliquée à l'expérience vécue par des élèves lors de leur visite dans un

musée de la ville de Juárez (Mexique) pour mieux comprendre les facteurs importants de l'éducation muséale.

Un thème d'actualité

Une fois n'est pas coutume, le dernier chapitre de ce numéro d'*ICOM Education 29* est une référence directe à l'actualité brûlante de l'ICOM, à première vue indépendante du thème qui nous a occupés jusque-là. Il s'insère pourtant à merveille dans cet ouvrage, puisqu'intrinsèquement lié à l'éducation muséale / la médiation culturelle – tout au moins dans la perspective de notre comité. Et c'est bien de mots, de notions sémantiques, de concepts et de pratiques professionnelles dont on parle cette fois encore, plus précisément de définition. Là aussi, la tâche est rude puisqu'il s'agit de définir ce qui est l'essence même de notre identité professionnelle au sens large : le musée.

L'ICOM a entrepris de formuler une nouvelle définition du musée en remplacement de celle en vigueur depuis 2007, que d'aucuns considèrent comme obsolète. Un groupe de travail, devenu ensuite comité permanent de l'ICOM, fut chargé de proposer une nouvelle définition. Ses travaux ont abouti à l'été 2019. Les débats qui s'en sont suivis au sein de l'ICOM ont été vifs pour le moins, voire houleux. La fronde contre cette nouvelle définition a pris toute son ampleur lors de la Conférence Générale de Kyoto en septembre 2019. Il en allait à la fois du contenu et de la méthode, le reproche principal étant que les comités nationaux ou internationaux n'avaient pas (pas assez) été associés aux travaux. Quant au contenu, nombreux sont les comités qui trouvent à redire à cette proposition de définition. C'est le terme d'« éducation » – on y revient –, ou plus exactement son omission dans la proposition de nouvelle définition, qui a cristallisé l'opposition du CECA. Comment accepter qu'une des missions aussi fondamentales du musée soit ainsi écartée de sa définition ? L'éducation muséale / la médiation culturelle mérite une mention explicite et non une très vague évocation entre les lignes, sujette à interprétation qui plus est, a-t-on argumenté.

Suite aux rencontres de Kyoto, de nombreux comités ont engagé ou poursuivi leurs réflexions sur la définition du musée. Le CECA, fort de son réseau de membres répartis sur les différents continents, a lancé une consultation en interne dès l'automne 2019. Une synthèse de cette consultation est présentée ici. Rédigée début 2020, elle reflète l'opinion de nos membres et rend compte des réalités de terrain. Le texte est présenté dans les trois langues de travail de l'ICOM, afin de lui donner la diffusion la plus large possible. Bien que consacré à la définition du musée, il est aussi un important plaidoyer pour notre profession et, tout comme l'ensemble des contributions rassemblées dans ce numéro d'*ICOM Education*, il va avant tout largement servir la cause de la médiation culturelle et/ou de l'éducation muséale.

Sobre la importancia de las palabras – o cómo armonizar nociones semánticas, conceptos teóricos y prácticas profesionales

Las palabras para decirlo

El nombre de un comité

Desde sus primeros años, el ICOM ya se preocupaba por la educación. El tema revestía entonces tal importancia que se le dedicaron nada menos que dos comités, uno de los cuales estuvo el primero dedicado a un tema transversal. Algunas vicisitudes llevaron posteriormente a la creación, en 1965, del Comité de Educación y Acción Cultural (CECA) en su forma actual. Los términos elegidos para nombrar a este nuevo comité fueron sin duda perfectamente explícitos para la época. 55 años más tarde, sin embargo, el significado de esos términos ya no es tan limpio. El contexto ha cambiado, y aunque la definición vernácula de los términos ha seguido siendo la misma, los conceptos que abarcan han evolucionado considerablemente, sin mencionar los matices que se encuentran en los tres idiomas oficiales tan apreciados por nuestro comité.

¿Qué es entonces este Comité de Educación y Acción Cultural? ¿Qué es, de hecho, la acción cultural, qué es la educación en los museos? ¿Quiénes somos exactamente? ¿Nuestro nombre todavía corresponde a la realidad? La cuestión es tan compleja como la noción misma de la educación en los museos. Merecía la pena considerarlo en profundidad. Por lo tanto, la Junta Directiva del CECA ha decidido embarcarse en esta aventura y ha emprendido una serie de acciones para definir mejor esta base común que define a nuestro comité. La revista *ICOM Education* es la piedra angular de este proyecto para explorar los dos elementos que componen nuestra identidad. El número anterior, *ICOM Education 28*, se dedicó por tanto a la acción cultural. Era natural dedicar este número, *ICOM Education 29*, a la otra parte de nuestro nombre, «educación».

Sin embargo, las dificultades entonces comienzan: si el término está entre comillas aquí, es sobre todo porque en español tiene una connotación muy diferente de la que se percibe en el idioma inglés. El término es ciertamente el mismo, pero para cualquier traductor, el «educación», el francés «*éducation*» y el inglés «*education*» son falsos amigos, un verdadero caso de escuela.

Alejémonos por un momento del contexto específico del museo para resumir las principales diferencias según las lenguas. En el mundo anglosajón, la educación es tanto formal como informal y abarca todas las etapas de la vida para incluir también la formación universitaria o profesional, o incluso el aprendizaje a lo largo de la vida (*life-long learning*). En las lenguas latinas, al contrario, la educación es más específicamente 1) la forma en que los padres crían a sus hijos, y 2) la carrera escolar de dichos niños y adolescentes. En otras palabras, se asocia con la infancia y la escuela.

Teniendo esto en cuenta, y volviendo al contexto del museo, sigue existiendo un riesgo significativo de malentendidos y malas interpretaciones cuando se habla del campo de la educación en los museos. Entonces, ¿cómo traducir correctamente «educación museística», si tenemos que traducirla? ¿Cómo podemos estar seguros de que estamos hablando de lo mismo? ¿Sobre qué acepción del término reposa hoy el acrónimo CECA y el título de nuestra revista anual *ICOM Education*? ¿Y cuáles son los significados con los que se identifican nuestros miembros?

Además, al ampliar la perspectiva más allá de los tres idiomas oficiales del CECA, nos damos cuenta de la diversidad no sólo de los términos utilizados para designar nuestra

profesión – en inglés «simplemente» llamado *museum educator* – pero también de la diversidad de las realidades que abarca. Se ha iniciado un glosario que reúne términos utilizados en diferentes idiomas y los significados que tienen en cada país. El documento en evolución *CECA Vocabulary* está disponible en línea en el sitio web del CECA.

En un formato completamente diferente, *ICOM Education 29* propone explorar la noción misma (¿las nociones?) de «educación en los museos» y las realidades que abarca en ellos. Instrumento de reflexión y análisis, la revista tiene como objetivo tanto profundizar el debate teórico como enriquecer el conocimiento con ejemplos concretos de la práctica museística.

La noción de educación museal / mediación cultural

La tarea es colosal ya que las formas son variadas. La primera dificultad que encuentran los francófonos y los hispanohablantes, como se ha dicho, es acordar un término que corresponda al inglés *museum education*. A menudo hablamos de «educación museal» o «educación museística». A veces también se utilizan otros términos, como «mediación cultural», «mediación museal» o «aprendizaje en el museo». Pero estos términos – y sus equivalentes respectivos en francés – no cubren el significado completo en inglés de *museum education*: por el contrario, enfatizan uno de sus aspectos, relegando los demás a un segundo plano. Sin embargo, los profesionales son muy conscientes de que estas definiciones parciales no reflejan suficientemente su profesión, ni siquiera con el término inglés, que en sí mismo elude ciertos aspectos sustanciales de la mediación. A falta de algo mejor, usaremos el último recurso aquí de «educación museal / mediación cultural», combinando los dos aspectos probablemente más importantes en un nombre doble.

¿Qué queremos decir entonces con «educación museal / mediación cultural»? Los autores de artículos aportaron sus puntos de vista y muchas respuestas. En efecto, la noción a explorar es compleja – recordemos que la acción cultural, el otro aspecto del trabajo de los educadores de museos / mediadores culturales, habiendo sido tratado en el número anterior de *ICOM Education*, no se mencionará más. Sin correr el riesgo de proponer una definición, aquí se proponen cuatro vías para alimentar una reflexión común:

1) La educación en museos, o educación museal, es el resultado buscado: destinado al desarrollo integral del visitante, cualquiera que sea su condición, abarca tanto las experiencias cognitivas, afectivas e imaginarias como la adquisición de conocimientos, saber hacer y saber vivir.

2) Analizar la mediación cultural se trata más de explorar el camino recorrido para lograr el objetivo buscado, es decir las técnicas de transmisión, las formas de despertar la curiosidad de los visitantes o de hacerles descubrir los temas de la exposición.

3) El tercer aspecto consiste en tener en cuenta la opinión, las necesidades, la satisfacción o los conocimientos previos del visitante en el desarrollo de los programas de educación museística / mediación cultural, o incluso involucrándolo en un proceso de co-construcción de los contenidos (participativo).

4) Por último, la cuarta área de reflexión es que la interacción de los educadores de museos / mediadores culturales se basa en una relación de iguales con los visitantes. Los primeros promueven procesos inclusivos de aprendizaje y comunicación con los segundos, ofreciendo espacios propicios para una experiencia de visita. El equipo del servicio de educación del museo / mediación cultural se cuestiona constantemente la

pertinencia de su acción y el papel social del museo, que también se refleja en el contenido de sus interacciones con el público.

Sea cual sea el aspecto dominante, y si estamos hablando de educación museística o de mediación cultural, encontramos tanto la dimensión cognitiva como la dimensión afectiva de la experiencia del visitante.

Un número de *ICOM Education* dedicado a la educación museal / mediación cultural

A fin de abarcar la gama más amplia posible de los diferentes aspectos de la educación museal / mediación cultural, en mayo de 2019 se lanzó una convocatoria para que se aportaran contribuciones. El gran número y la calidad de las presentaciones de artículos que se nos enviaron dan testimonio de su gran éxito. Todas las propuestas recibidas a principios de 2020 se sometieron a evaluación y luego, en el caso de las que fueron aceptadas, al procedimiento habitual de edición con correcciones y compaginación. Son estos artículos los que constituyen la mayor parte del corpus de la revista.

El nuevo concepto desarrollado para *ICOM Education* e implementado en el número anterior también estructura el presente número. Además de los artículos y los estudios de casos, hemos querido presentar en un *Mercado de ideas* algunos ejemplos concretos que reflejen la diversidad de los proyectos de educación en los museos de todo el mundo, esta vez con un tropismo particular hacia América Latina. Presentados en formas cortas y estandarizadas al estilo de una hoja de inventario, estos proyectos reflejan la creatividad de nuestros colegas y son una maravillosa fuente de inspiración. Además, se dirige un *Foco de atención* se centra a Burkina Faso y a la educación informal en sus museos.

El concepto inicial también preveía abrir el libro con un conjunto de artículos de fondo coordinados entre ellos y resultado de una revisión cuidadosa de la literatura y / o un análisis detallado de la situación particular de un país. La tarea es colosal ya que la literatura disponible en los tres idiomas es importante. Por tanto, tuvimos que dar a nuestros autores el tiempo necesario para finalizar y coordinar sus artículos. Además, los artículos resultantes de la convocatoria de contribuciones ya formaban un conjunto coherente y suficientemente sustancial para dar lugar a un número completo de la revista. Por lo tanto, se tomó la decisión de posponer la publicación de estos artículos de fondo en el próximo número de *ICOM Education*.

Este número también es una oportunidad para presentar una nueva sección dedicada a la investigación. El Premio de Investigación Colette Dufresne-Tassé premia un artículo de investigación particularmente interesante. El galardonado está invitado a presentar su investigación en la conferencia anual del CECA y el artículo ganador es publicado por el CECA. La cosecha 2019 fue auspiciosa: además del ganador, dos artículos recibieron menciones especiales en reconocimiento a sus cualidades. Estos dos artículos se publican aquí. Uno se refiere a un estudio de género en las colecciones de museos de arte en Argentina, el otro explora las estadísticas recopiladas sobre los públicos de los museos en Chile.

¿Un gran ausente?

En este año tan especial 2020, ¿cómo no abordar un tema que ha ocupado todas nuestras energías y que ha trastornado nuestra vida personal y profesional? La pandemia de COVID-19 ha tenido un inmenso impacto, incluso en los museos, sus relaciones con sus públicos, las ofertas de mediación cultural y la forma en que se piensan las exposiciones. No era cuestión de ignorarlo. De hecho, el tema se menciona de manera más o menos sucinta en algunos artículos. Sin embargo, hemos optado por no detenernos en este tema, por varias razones.

Por un lado, la gran mayoría de los artículos fueron escritos y presentados (justo) antes de que el mundo se diera cuenta de la crisis que lo azotaba. Sin embargo, ¿están obsoletos? Estamos convencidos de lo contrario. Otro motivo es la velocidad con la que está cambiando la situación sanitaria y las restricciones que impone. Como resultado, un artículo escrito como reacción a una noticia inmediata habría quedado obsoleto incluso antes de su publicación. Nos parece más apropiado y muy importante tomarnos el tiempo de reflexionar, para poder dar un paso atrás para analizar, después, todas las consecuencias reales de esta crisis a más o menos largo plazo. Y son / serán numerosos y profundos: cierre temporal o permanente de museos, pérdida de empleo, precariedad, cambios profundos en los métodos de trabajo – especialmente para servicios de educación / mediación –, recortes presupuestarios, cancelaciones de proyectos y otros escenarios de desastre se convierten de repente en realidad. Lo que nos lleva a la tercera razón: no queríamos unir nuestra voz al concierto de las inquietudes, sino por el contrario mostrar y recordar con fuerza el papel crucial de la mediación cultural en la relación de los museos con sus públicos y (re)afirmar así su gran importancia para asegurar la misión fundamental del museo. El mundo posterior no será igual al anterior, pero no podrá prescindir de la educación y la mediación cultural en los museos.

El significado de las palabras, la realidad sobre el terreno

A nivel puramente formal, un cierto número de los artículos aquí recogidos se construyen según un esquema clásico de la escritura académica con una parte dedicada a la definición de los términos utilizados y / o a la reflexión teórica, otra presentando un ejemplo de aplicación práctica. Sin embargo, adquiere todo su significado ante la complejidad tanto de los conceptos estudiados como de la realidad observada en el terreno. También permite, en algunos casos, dar cuenta de la disparidad entre teoría y práctica.

Porque esta es la observación que emerge con fuerza de las aportaciones aquí recogidas: la práctica cotidiana de los profesionales de la educación museística / mediación cultural va mucho más allá del marco definido por la definición de los términos utilizados para describirla. Es mucho más rico y evoluciona más rápido que las palabras que lo designan, lo que está alimentando debates en ciertas áreas lingüísticas sobre cómo designar la profesión. Estos términos son particularmente importantes cuando se trata, por ejemplo, de definir una profesión, mejorar su estatus, asegurar que sea reconocida de manera digna tanto por sus habilidades como por su utilidad, y fortalecer su rol dentro de la propia institución del museo.

Las reflexiones se organizan en torno a dos ejes principales. Algunos centran su atención más en el aspecto semántico: ¿qué palabras se utilizan, con qué matices y qué consecuencias? La educación en los museos, la mediación cultural o incluso la

mediación en los museos, según la zona lingüística, según el propio país, es uno u otro de estos términos – o tal vez otro – que domina sin abarcar, sin embargo, la realidad plena de lo que es la razón de ser de los llamados servicios educativos en su contacto directo con el público de los museos. La cuestión de la denominación más adecuada está lejos de ser resuelta. Incluso el uso de anglicismos como «*museum education*» o «*learning department*», solución fácil, y muy popular en estos días, no se impuso en español o en francés.

Otros se involucran en una reflexión más conceptual: ¿qué es educación museal / mediación cultural – o cualquiera que sea el término usado – en su esencia? ¿Y quién, desde la práctica o la teoría, alimenta al otro? Los elementos de una respuesta surgen en los diferentes enfoques, métodos y conceptos de educación museística / mediación cultural abordados o descritos en las contribuciones recogidas en esta revista. Aquí nuevamente, mencionaremos un aspecto sorprendente: la investigación empírica es esencial no solo para comprender el impacto de la educación museal / mediación cultural en la experiencia de la visita, sino también – y tal vez, sobre todo – para poder tener mejor en cuenta las demandas y necesidades del público en el desarrollo de la oferta educativa / de mediación. Esto debe, obviamente, adaptarse al público o públicos a los que va dirigido, cuyas necesidades son diferentes según la edad, el contexto de visita y tantos otros factores, de ahí la importancia de conocer no solo los métodos y técnicas de educación / mediación y las colecciones presentadas, sino también los grupos destinatarios a los que se dirige.

Cinco capítulos temáticos

El primer capítulo de este número invita a dar un paso atrás y considerar la práctica del museo a través de una reflexión más teórica. El primer artículo ilustra claramente esta tensión entre la noción misma de mediación cultural, que debe precisar ante todo en una definición hábilmente elaborada, y su aplicación en el museo, si se quiere aprehender efectivamente la realidad sobre el terreno según un modelo único. El segundo artículo responde con la diversidad de enfoques posibles, planteando un sinnúmero de preguntas que son todas ellas para iniciar la reflexión, pistas para explorar, diferentes caminos a seguir en un «mapamundo» de conceptos de educación y / o mediación. El artículo siguiente, sin embargo, inclina la balanza en gran medida hacia la práctica: basado en un concepto humano, el método desarrollado para PRISME se basa tanto en las intenciones y solicitudes de los museos como en las necesidades y expectativas de los visitantes / usuarios para desarrollar herramientas digitales de mediación de museos.

El segundo capítulo se sitúa en la perspectiva directa de los profesionales de la educación museal / de la mediación cultural. Por un lado, es una mirada histórica a la representación, dentro del propio ICOM, de lo que todavía no era una profesión verdaderamente reconocida: el giro de los comités, la evolución de los temas y el papel de las grandes figuras de la mediación para llevar a la creación de lo que hoy es el CECA. Por otro lado, es la evolución de la profesión en Brasil que, a diferencia del modelo habitual donde los conceptos teóricos configuran o influyen en el desarrollo de la práctica, se ha apoyado en gran medida en la realidad sobre el terreno para luego desarrollar los conceptos que hoy enmarca su acción profesional. También es un buen análisis del surgimiento y evolución de la profesión en Grecia, donde el vocabulario es importante:

la multitud de términos utilizados, cada uno con un matiz semántico, refleja las vacilaciones de una profesión que se busca a sí misma, también refleja una realidad que no puede quedar atrapada en definiciones demasiado reductivas. Se trata finalmente de una perspectiva transversal de las condiciones concretas en las que la mayoría de los educadores de museos y mediadores culturales, muchas veces independientes, ejercen su profesión: de Nueva York a Barcelona, encontramos la misma pasión por la transmisión del conocimiento y la promoción del patrimonio, pero también las dificultades de una profesión ejercida en condiciones excesivamente inestables – falta de reconocimiento, ingresos insuficientes, incapacidad para proyectarse al futuro, entre otros –, teniendo en cuenta las limitaciones específicas de los sistemas nacionales vigentes.

Luego viene un capítulo que ilustra la creación de museos a través de dos ejemplos en contextos muy diferentes, uno con pocos recursos, pero en un lugar cargado de historia en Colombia, el otro con la creación *ex nihilo* de una institución con un futuro prometedor en Hong Kong. Así, el primer artículo destaca el papel fundamental de la educación en la creación de un museo dentro de un alto lugar de la educación, precisamente: el Museo Universitario de Rosario, instrumento educativo y factor de identidad, nació del deseo de transmitir conocimientos sobre el rico patrimonio cultural tangible e inmaterial de una institución académica secular. El segundo artículo destaca el impacto del servicio de mediación cultural – comprometido desde el principio en el desarrollo del concepto de museo y que rápidamente tomó el nombre de *Learning Team* – sobre el proceso de desarrollo del nuevo museo M+ hasta llegar a la filosofía del «museo del aprendizaje»: un museo que busca tanto transmitir conocimientos y actitudes, pero también quiere aprender de sus visitantes, de sus propios empleados y de cualquier fuente disponible en un esfuerzo continuo integrado en las propias estructuras y forma de trabajo del conjunto equipo del museo.

El museo, a pesar de que ha existido durante mucho tiempo, no pretende, sin embargo, permanecer confinado a sus propias salas de exposición. El cuarto capítulo muestra que, por el contrario, tiene mucho que ganar si además logra salir de su espacio reservado e ir a encontrarse con (no-)públicos. De hecho, los lugares en los que se hace la mediación cultural son importantes, como subraya el ejemplo del Musée des Beaux-Arts de Lyon: fuera de los muros, en una sala dedicada a la exposición temporal o en un espacio habilitado para la exposición permanente, los modos de mediación – objetivos, desarrollo, contenidos, métodos – forman un todo coherente en su propio contexto espacial. Saliendo de sus propias paredes, los Tyne & Wear Archives & Museums ofrecen proyectos para tender puentes a las comunidades vecinas que están alejadas del museo y poco representadas en las colecciones, utilizando métodos participativos de construcción de contenidos como la creación de cajas que contengan objetos para ser manipulados.

Finalmente, el último capítulo temático se ocupa de un público específico, considerado durante mucho tiempo (erróneamente) como el terreno reservado de los educadores de museos, antes de que los mediadores culturales se dirigieran también a los adultos: los escolares. Todavía es necesario capacitar a los maestros para que comprendan el valor de una visita a un museo y sepan cómo obtener un beneficio educativo: esto es en lo que está empeñado la Chester Beatty Library, cuyas colecciones ofrecen soportes extraordinarios para fortalecer el diálogo intercultural, incluso con los profesores y sus alumnos. En África, donde los escolares todavía constituyen la parte esencial del público de muchos museos, aún se sabe poco sobre la experiencia de los alumnos visitantes y

lo que ellos retienen – con la excepción de Zimbabue, donde se llevó a cabo un amplio estudio sobre el público escolar, cuyos resultados muestran la urgencia de descolonizar los museos nacionales. Finalmente, en un enfoque más cualitativo, el análisis de las representaciones sociales se aplica a la experiencia de los estudiantes durante su visita a un museo en la ciudad de Juárez (México) para comprender mejor los factores importantes de la educación museística.

Un tema de actualidad

Por una vez, el último capítulo de este número de *ICOM Education 29* es una referencia directa a los temas candentes del ICOM, a primera vista independiente del tema que nos ha ocupado hasta ahora. Sin embargo, encaja maravillosamente en este libro, ya que está intrínsecamente vinculado a la educación museística / mediación cultural – al menos desde la perspectiva de nuestro comité. Y son precisamente las palabras, las nociones semánticas, los conceptos y las prácticas profesionales de las que volvemos a hablar esta vez, más precisamente de definición. Aquí también la tarea es dura y espinosa ya que se trata de definir cuál es la esencia misma de nuestra identidad profesional en sentido amplio: el museo.

El ICOM está en proceso de formular una nueva definición de museo que sustituya a la vigente desde 2007, que algunos consideran obsoleta. Un grupo de trabajo, que luego se convirtió en un comité permanente del ICOM, tuvo la tarea de proponer una nueva definición. Su trabajo culminó en el verano de 2019. Los debates que siguieron en el seno del ICOM fueron animados, por no decir, incluso acalorados. La rebelión contra esta nueva definición culminó durante la Conferencia General de Kioto en septiembre de 2019. La principal crítica era que los comités nacionales o internacionales no habían participado (no lo suficiente) en el trabajo. En cuanto al contenido, muchos comités han expresado su desacuerdo con esta propuesta de definición. Es el término «educación» – volvemos a ello – o, más precisamente, su omisión en la nueva definición propuesta, lo que ha cristalizado la oposición del CECA. ¿Cómo puede aceptarse que una misión tan fundamental del museo sea excluida de su definición de esta manera? Se argumentó que la educación museal / mediación cultural merece una mención explícita y no una evocación muy vaga entre líneas, sujeta a interpretación.

Tras las reuniones de Kioto, muchos comités iniciaron o continuaron sus reflexiones sobre la definición de museo. El CECA, con su red de miembros repartidos por diferentes continentes, lanzó una consulta interna en el otoño de 2019. Aquí se presenta un resumen de esta consulta. Escrito a principios de 2020, refleja las opiniones de nuestros miembros y refleja las realidades sobre el terreno. El texto se presenta en los tres idiomas de trabajo del ICOM, con el fin de darle la mayor distribución posible. Aunque dedicado a la definición de museo, es también un importante reclamo para nuestra profesión y, como todas las aportaciones recogidas en este número de *ICOM Education*, servirá sobre todo en gran medida a la causa de la mediación cultural y / o educación en museos.

From theory to practice

De la théorie à la pratique

De la teoría a la práctica

La médiation culturelle au musée comme concept théorique et comme pratique professionnelle

Maryse Paquin et Rébéca Lemay-Perreault

*Les hommes construisent trop de murs
et pas assez de ponts.
Isaac Newton*

*La médiation culturelle vise à créer
des ponts entre la culture et les publics.*

La médiation culturelle au musée « [...] désigne toute une gamme d'interventions menées afin d'établir des ponts entre ce qui est exposé (le voir) et les significations que ces objets peuvent revêtir (le savoir). »
André Desvallées et François Mairesse (2011, p. 45)

Introduction

La médiation culturelle apparaît en France au milieu des années 1990, dans la foulée d'un vent de démocratisation qui souffle sur les institutions de la culture, dont le musée. Son action vise à favoriser l'accès de certains segments de la population, notamment celle des banlieues (Chaumier & Mairesse, 2017). Dès l'origine, le concept sous-entend un désir de contrer l'exclusion culturelle, en conviant les individus les plus éloignés de l'offre muséale à y participer, ce qui rejoint les valeurs de la nouvelle muséologie (de Varine, 1969). Elle fait ainsi du musée un acteur de premier plan assurant le développement culturel des communautés et des territoires.

Élisabeth Caillet (1995) compte parmi les premiers auteurs à publier sur la médiation culturelle au musée. À ce titre, dans la préface de son ouvrage, elle cite Georges Henri Rivière en ces mots : « *L'exposition engage le dialogue entre le musée et le public. L'animation développe ce dialogue. La diffusion complète à sa manière l'exposition et l'animation* » (p. vi). Le réseau de concepts visant à qualifier les actions du musée envers ses publics – éducation, interprétation, animation, communication, etc. – traduit ainsi l'émergence de nouvelles pratiques professionnelles « *à la faveur du renforcement du lien social* » (Peyre, 2005). Toutefois, pour Serge Chaumier (2008) :

Le passage du terme d'animation à celui de médiation n'est pas anodin. Il relate une transmission qui va des personnes, pour les conduire aux contenus qui donnent une âme en fonction d'un désir, à une démarche qui part des oeuvres pour les faire rencontrer un public. (p. 2)

Ce qui amène très tôt Paul Rasse (2000) à identifier la difficulté à définir le concept qui oscille entre deux extrêmes, soit : « *d'un côté, une approche théorique très générale*

et, de l'autre, des descriptions, des comptes rendus d'expériences très pragmatiques, centrés sur des réalisations novatrices du moment » (p. 38). On note ainsi peu de liens entre la recherche et la réalité vécue dans les milieux de pratique.

Quoi qu'il en soit, les actions culturelles du musée menées jusque-là à l'endroit des publics concourent toutes à la vaste réflexion sur l'institution, sa mission et sa place dans la société, ayant pour conséquence l'adoption en France de la Loi n° 2002-5 relative aux musées de France, le 4 janvier 2002. À l'Article 7, on peut y lire que « *chaque musée de France dispose d'un service ayant en charge les actions d'accueil des publics, de diffusion, d'animation et de médiation culturelles* » (Legifrance, 2002). Dès lors, la médiation culturelle au musée est officiellement reconnue. Ce qui lui permet de légitimer sa place comme approche d'intervention auprès des publics. Yves Jammet (2003) en donne ensuite la première définition :

Située à l'intersection du culturel, de l'éducation, de la formation continue et du loisir, [elle] s'inscrit dans le champ [de] ce qu'on appelle l'éducation informelle. À la différence de l'éducation, au sens usuel du terme, l'éducation informelle n'est ni obligatoire, ni contrainte par un programme exhaustif à dispenser, ni par une validation des acquis à organiser. Ces visées sont tout à la fois éducatives (sensibilisation, initiation, approfondissement...), récréatives (loisir) et citoyennes (être acteur de la vie de la cité). (p. 224)

La médiation culturelle devient ensuite graduellement en usage dans l'ensemble des institutions muséales de la francophonie, dont au Québec, depuis les années 2000. Puis, le concept de « *cultural mediation* » apparaît timidement dans les musées anglo-saxons et ailleurs en Europe, au début des années 2010, tel que démontré dans l'historique dressé par Maryse Paquin (2015). Toutefois, ce sont toujours les concepts de « *museum education* » et « *interpretation* » qui y demeurent largement répandus. Par ailleurs, même au sein de la francophonie, des nuances théoriques existent quant au vocable « éducation muséale ». Par exemple, au Québec, ce dernier est loin d'avoir disparu des définitions officielles, la médiation muséale apparaissant plutôt comme étant l'une de ses trois composantes, selon le *Dictionnaire de compétences de la Société des musées du Québec* (2017) : « *L'éducation muséale englobe l'action éducative, l'action culturelle et la médiation muséale. Toutes trois visent fondamentalement à créer des liens entre les publics et les objets ou sujets muséaux, mais chacune comporte ses propres champs de compétences* » (p. 5).

Il n'en demeure pas moins que la médiation culturelle au musée apparaît comme une démarche qui accueille sous sa coupole une constellation de pratiques professionnelles, en prenant en compte toutes les fonctions muséales et toutes les dimensions – physiologiques, affectives, ludiques et cognitives – de l'expérience muséale vécue (ou non) chez les (non) publics (potentiels). Ces expériences réfèrent tant à ce qui est vécu avant, pendant qu'après la visite dans l'espace muséal réel ou virtuel. Si l'ensemble de ces usages semble généralement s'inscrire tant dans le contexte d'un dispositif d'exposition que de ses périphéries, on peut alors se demander quelle est la spécificité de la médiation culturelle au musée. Ce questionnement survient en dépit du fait qu'« [e]lle semble encore en cours d'intégration tant du point de vue du vocabulaire, du partage des responsabilités [notamment avec les éducateurs muséaux], que de la cohabitation des pratiques. » (Société des musées du Québec, 2016, p. 9)

Médiation culturelle au musée : un concept, mais une multitude de pratiques professionnelles.

D'où l'importance de mieux la définir. À ce titre, cinq mots-clés se dégagent de la littérature :

- le conflit à résoudre,
- le dialogue,
- l'engagement affectif et cognitif,
- la cohésion sociale,
- le principe de liberté.

Les cinq mots-clés de la médiation culturelle au musée

Le premier mot-clé de la médiation culturelle au musée, le conflit à résoudre, est d'ordre affectif ou cognitif. Celui-ci peut être induit par l'incompréhension du sens, par le sentiment d'exclusion sociale, culturelle et/ou esthétique, par le choc culturel, par exemple, lors de la rencontre d'œuvres d'art contemporain ou pour toutes autres raisons. Cette notion suppose que la médiation culturelle y remédie par une proposition d'accompagnement, par un processus de réconciliation ou par un rapprochement entre la proposition muséale et le point de vue du visiteur (Lacerte, 2007). À ce sujet, Laurent Fleury (2015) écrit : « *La médiation serait non pas nécessairement la réduction de la distance, mais bien plutôt l'apprentissage de celle-ci* » (p. 78). D'ailleurs, le rôle de la médiation muséale ne consiste pas nécessairement à régler un tel conflit, mais à accompagner les visiteurs dans la résolution de celui-ci. Ce qui rejoint la figure du passeur culturel, au sens des écrits de Jean-Michel Zakhartchouk (1999). À cette notion s'amalgame un ensemble de concepts, tels que : tutorat, guidance, mentorat, intermédialité ou « *mot milieu* », terme de Michel Serres (1991; cité dans Caillet, 1995, p. 20), tandis que Denis Guedj utilise la métaphore du « *fil électrique, un bon conducteur* » (*ibid.*, p. 50).

La médiation culturelle vise à accompagner le visiteur dans la résolution des conflits émergeant au contact des expôts.

Le deuxième mot-clé découle du premier, à savoir qu'il est lié au contexte communicationnel, celui du dialogue. Par l'échange avec les acteurs professionnels, les autres visiteurs, ainsi qu'avec lui-même, se crée alors une nouvelle conception de la relation musée-visiteur. Dans une démarche de médiation, les publics sont ainsi dotés d'un pouvoir d'émission de discours sur les expositions, soit « *[u]n processus d'action réciproque* » (Fleury, 2015, p. 87-88) « *[...] qui permet de communiquer de l'information d'un émetteur vers un récepteur* » (Chaumier & Mairesse, 2017, p. 124). Ce dialogue suppose un nouveau mode d'interactivité qui engage une participation active. Toutefois, être actif durant la visite ne signifie pas simplement de parcourir les salles, lire, regarder, écouter, mais se définit par un processus hautement réflexif, selon Christian Heath et Dirk vom Lehn (2010).

Le troisième mot-clé, l'engagement affectif et cognitif, témoigne de la profondeur de la réflexion engagée par le visiteur ou, comme le soulignent Serge Chaumier et François Mairesse (2017), l'émergence d'une sensibilité nouvelle face à la proposition muséale. Élisabeth Caillet (1995) écrivait également : « *Il y a précisément dans la médiation comme une mise en condition, une mise en position d'apprendre ou de goûter* » (p. 20). Cet apprentissage doit cependant être le reflet tant de l'intérêt que des valeurs de l'individu, qui le motiveront en retour à s'y investir pleinement.

Le quatrième mot-clé, la cohésion sociale, est lié au rôle politique du musée à la faveur du renforcement du lien social. Il s'agit d'une logique qui apparaît être idéologique, soit par le phénomène de la « régulation sociale » décrit par Eileen Hooper-Greenhill (2007), soit par celui du « changement social », par Georges Hein (2006). Quoi qu'il en soit, cette logique vise à contrer les inégalités d'accès aux arts et à la culture (Caune, 2006), de même qu'à favoriser l'émergence d'une voix citoyenne (Fortin-Debart & Girault, 2009 ; Lynch, 2011 ; Simon, 2010). Raymond Montpetit (1995) qualifie également ce rôle avec cynisme de « musée-remède » (p. 48), qui agit entre les individus, telle une « colle sociologique », au sens des écrits de Dominique Méda (2002).

Enfin, le cinquième mot-clé est lié au principe de liberté, soit celui de choisir de connaître et de comprendre en fonction des besoins et des motivations. Ce principe invite également l'individu à adopter un rythme de visite sans avoir à atteindre d'objectifs précis. De ce fait, le musée se détache de la notion de contrainte, qu'elle soit de nature éducative, politique, sociale ou autre. Pour cette raison, il est dorénavant question d'être convié à vivre une expérience optimale ou « *flow* », au sens des écrits de Mihaly Csíkszentmihályi (1990), davantage que d'expérimenter un dispositif de visite, aussi interactif soit-il.

En suivant la logique théorique induite par ces cinq mots-clés (le conflit à résoudre, le dialogue, l'engagement affectif et cognitif, la cohésion sociale et le principe de liberté),

La médiation culturelle offre un cadre alliant souplesse et ludisme, individualisation des objectifs et interactivité

la médiation culturelle offre ainsi un cadre qui allie ludisme et souplesse, en permettant aux publics d'identifier leurs propres objectifs autour desquels se questionner, et où les possibilités d'interactivité sont décuplées. Or, en milieu muséal, si la valeur marketing et éducative de l'interactivité n'est plus à démontrer (Heath & Lehn, 2010, p. 270 ;

Witcomb, 2006, p. 353-354), André Gob et Raymond Montpetit (2010) l'identifient même comme étant l'une des transformations marquantes de la muséologie du XX^e siècle, aux côtés de la multiplication des grandes expositions temporaires, dites « *blockbusters* ».

Parallèlement, Geneviève Vidal (2012, p. 222) souligne la nature manipulatrice des dispositifs interactifs muséaux, en donnant l'illusion, d'une part, de contrôle au visiteur et, d'autre part, qu'ils participent à une cohésion sociale. Quoi qu'il en soit, selon Michelle Henning (2006, p. 314), leur potentiel démocratique n'est pas à dénigrer, même si ce n'est pas la nature interactive des dispositifs qui le garantit, mais plutôt les modalités d'interaction qu'ils engagent. À ce propos, Christian Heath et Dirk vom Lehn (2008) prônent la conception et le déploiement de dispositifs interactifs muséaux qui ne doivent plus uniquement « [e]ngager la participation des visiteurs dans la construction d'un savoir en lien avec l'exposition, mais induire un nouveau mode de cognition par l'interaction entre les visiteurs eux-mêmes comme catalyseur de l'apprentissage » (p. 83).

De l'interactivité à la co-contribution

À travers des mouvements artistiques, tels que l'« *educational turn* » (Regoff, 2008 ; O'Neill & Wilson, 2010), les limites de l'interactivité sont ainsi repoussées, faisant des publics des co-contributeurs engagés dans la création des contenus de l'exposition, en l'occurrence des œuvres d'art, et non plus uniquement des visiteurs ou des participants passifs. Citons l'exemple de l'exposition permanente du Musée d'art contemporain des Laurentides, au Québec, intitulée *Quand la collection prédit l'avenir*, qui présente trois

dispositifs interactifs : un laboratoire de médiation, un centre de documentation et une réserve ouverte. Le laboratoire de médiation vise, entre autres, à ce que les citoyens expriment leurs besoins, que ce soit en matière d'apprentissage, d'acquisition d'œuvres, d'outils de médiation numériques, etc.



Illustration 1 – Laboratoire de médiation. Exposition permanente *Quand la collection prédit l'avenir*.
Crédit photo : © Lucien Lisabelle. Source : Musée d'art contemporain des Laurentides, Québec, Canada.

Pour ce qui est du centre de documentation, il offre aux visiteurs la possibilité de consulter des documents de référence spécialisés sur l'art contemporain. Enfin, un mobilier de réserve muséale vise à permettre aux citoyens de participer activement aux développements des futures collections du Musée.

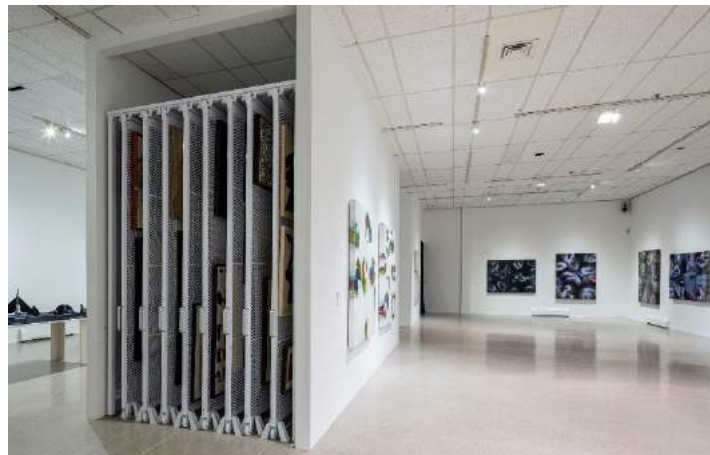


Illustration 2 – Mobilier de réserve muséale. Exposition permanente *Quand la collection prédit l'avenir*.
Crédit photo : © Lucien Lisabelle. Source : Musée d'art contemporain des Laurentides (2019), Québec, Canada.

Pour Rébécia Lemay-Perreault (2017), les projets associés à des activités de co-contribution visent ultimement à engager les acteurs professionnels et les publics dans la construction d'un savoir partagé, à l'usage de la communauté. En retour, ces derniers peuvent participer à l'amélioration du tissu social local, tel que le conçoit Bernadette Lynch

(2011). Par exemple, une première Ruche d'art voit le jour au Musée des beaux-arts de Montréal, en 2017. Ouverte à tous les publics, il s'agit d'un atelier de création, dont les œuvres collectives et évolutives sont entièrement produites à partir de matériaux recyclés, recueillis par un centre de recyclage créatif mis sur pied par des étudiants universitaires en arts.



Illustration 3 – 105^e espace de création multidisciplinaire du Réseau des Ruches d'art, la première à se tenir dans un musée.

Crédit photo : © Sébastien Roy. Source : Musée des beaux-arts de Montréal (2017), Québec, Canada.

Par ailleurs, les concepts de « savoir collaboratif » défendu par Janna Graham (2010, p. 133), d'« improvisation en groupe » de Jan Verwoert (2010, p. 29), de « *Think Tank* » de Jen Kennedy (2011, p. 19) ou de « *Doing Theory* » de Rudi Laermans (2012, p. 64-65) s'appuient tous sur le principe d'un dialogue d'égal à égal entre les acteurs professionnels du musée et les publics. De manière analogue, dans les sciences de l'éducation, la co-contribution ou la co-création impliquent un engagement affectif et cognitif, une participation active à une activité précise, soit la compréhension ou l'approfondissement des connaissances, voire l'atteinte des objectifs du projet ou des membres du groupe dans le contexte spécifique de leurs échanges. Ceux-ci viennent ajouter une nouvelle déclinaison à la notion d'interactivité, dorénavant centrale ; un mouvement que Daniel Jacobi (1997) et Jean Davallon (1997) nomment le tournant communicationnel des musées. Par exemple, le Musée McCord de Montréal convie, en 2019, les citoyens à faire don de leurs photos Polaroid, dans le but de créer l'œuvre participative et évolutive *Montréal en Polaroid*. Celles-ci sont présentées dans la dernière salle de l'exposition, intitulée *Le projet Polaroid – Art et technologie*. La participation active à cette activité permet de s'intégrer à une communauté d'apprentissage intéressée à la pratique et à l'art de la photographie, en collaboration avec une artiste multidisciplinaire internationale.



Illustration 4 – Oeuvre d'art participative et évolutive *Montréal en Polaroid*.
Projet de médiation culturelle dans l'exposition intitulée
Le projet Polaroid – Art et technologie.

Crédit photo : © Marilyn Aitken. Source : Musée McCord (2019), Montréal, Québec, Canada.

Médiation muséale vs. éducation muséale

La médiation muséale offre ainsi de nombreuses similitudes avec l'approche socio-constructiviste de l'éducation et de l'éducation muséale, telle que définie par Georges Hein (1998) et Eileen Hooper-Greenhill (2007), stipulant que la dimension sociale et interactive se situe à la base de tout apprentissage. Non seulement cette approche fait du visiteur l'acteur principal de l'acquisition de son savoir, mais elle garantit également que c'est par sa participation active et son engagement affectif et cognitif qu'il construit un apprentissage durable, en lien avec ce qui lui tient à cœur. Une dernière similitude peut être établie entre les deux concepts, à savoir qu'ils concourent à briser la linéarité de la production et de la circulation des savoirs, tel que le conçoit l'approche behavioriste de type stimuli-réponse (Vienneau, 2011) ou même l'approche communicationnelle de type destinataire-message-destinataire (Hennion, 1990). Toutefois, il ne faut pas perdre de vue que ce sont toutes les approches, combinées ou non, se déclinant en une multitude de stratégies d'apprentissage, qui permettent de s'adapter aux motivations des divers publics. C'est pourquoi il est aujourd'hui d'usage de conjuguer au pluriel la médiation culturelle au musée par les « médiations muséales ».

Médiation ou éducation ? Des parallèles : dimension sociale et interactive, participation active du visiteur, sans linéarité dans la transmission des savoirs.

Cela étant dit, il n'en demeure pas moins que, sous certains aspects, le concept de médiation muséale ne fait pas encore consensus dans la communauté internationale de la recherche. Notamment, son usage est parfois laborieux dans la mesure où, au premier abord, nous ne savons jamais sur quelle définition les acteurs professionnels du musée s'appuient pour développer leurs idées et, éventuellement, pour concevoir et déployer leurs médiations. Deux désaccords se dessinent notamment entre les visées de la médiation muséale vs. celles de l'éducation muséale.

Les deux désaccords

Le premier désaccord s'explique sans doute aisément par le fait que de nombreux écrits scientifiques font l'amalgame entre la médiation muséale comme concept théorique et comme pratique professionnelle. Ainsi, l'« *éducation* », l'« *interprétation* », l'« *animation* », voire l'« *action culturelle* » au musée sont aujourd'hui troqués comme s'il s'agissait de synonymes. À preuve, nombre de médiateurs remplacent peu à peu les éducateurs, les guides-interprètes ou les animateurs au musée, « [s]ans

Médiation ou éducation ? Des désaccords : amalgames des termes, modèles théoriques de médiation encore peu aboutis.

doute parce que le mot [d']éducation fait un peu peur, d'autant qu'il est désormais associé au ministère du même nom », selon Serge Chaumier et François Mairesse (2017, p. 114).

Quant au deuxième désaccord, il provient du fait que ni les sciences de l'éducation, ni les arts, ni les sciences de l'information et de la communication ou toutes branches de la psychologie cognitive ne présentent actuellement de modèles qui nourrissent entièrement la médiation muséale, et ce, en dépit d'une certaine catégorisation (*ibid.*, p. 207). Ce qui fait remarquer aux auteurs que « *les contours du champ demeurent flous* » (*ibid.*, p. 205), en ayant pour résultante de leur faire poser la question suivante : « [l]a médiation est-elle soluble dans le marketing ? » (*ibid.*, p. 281). Si cette dernière question apparaît pertinente au regard de la société hypercapitaliste qui impose au musée une logique de rendement et de profit, elle s'appuie sur une prémisse conceptuelle de la médiation muséale comme métier inscrit dans une logique professionnelle, départementale et organisationnelle du travail. Les auteurs parlent même d'une multitude de métiers inscrits dans un double positionnement professionnel, à savoir : la conception des dispositifs interactifs et des programmes (les contenus), d'une part, et la relation directe avec les publics, d'autre part (p. 207, 211), tout en supposant un large éventail de compétences liées à la langue (p. 218), à la recherche de documentation sur les meilleures pratiques (p. 220), en plus d'une triple connaissance des contenus disciplinaires, des publics segmentés et des outils et stratégies de médiation. Dans ce contexte, plutôt que de s'intéresser aux visées de la médiation muséale, un regard sur sa nature s'impose.

La nature de la médiation muséale

La médiation muséale « *se veut une forme évoluée de l'éducation muséale, puisqu'il s'agit d'un champ de théories et de pratiques professionnelles recourant à des fondements éducatifs et pédagogiques analogues* », selon Maryse Paquin et Rébecca Lemay-Perreault (2017, p. 262). Toutefois, en raison de sa nature interdisciplinaire (culture, éducation, loisir, etc.), telle que définie par Yves Jammet (2003), elle ne peut pas être l'affaire d'un seul département ou d'une seule équipe, malgré son caractère d'éducation non formelle (Jacobi, 2001), car son principal apport n'est pas essentiellement l'apprentissage, mais le développement des relations entre les publics et l'objet/musée, voire leur fidélisation, à l'aide de toutes les approches et stratégies possibles. La médiation muséale tire ainsi profit à revisiter la définition du Groupe de recherche sur la médiation culturelle :

[...] processus de mise en relation entre la culture et le social, la construction de liens entre politique, culture et espace public. Elle chapeaute un vaste ensemble de pratiques allant des actions de développement des publics à l'art participatif et communautaire. (GRMC, s.d.)

Elle tire également profit de la définition tirée du « *Lexique de la médiation culturelle et ses mots-clés* », où Marie-Blanche Fourcade (2014) souligne que son rôle est d'« [é]tablir des liens, [de] mettre en relation un milieu culturel et des publics » (p. 6). Même son de cloche du côté des récentes études de Martin Lussier (2015, p. 4-5) et de celle de Constanza Camelo, Marcelle Dubé et Danielle Maltais (2016, p. 40) qui la définissent comme étant un type particulier de relation, « la rencontre ». Toute médiation culturelle se conçoit ainsi comme une stratégie ou une démarche relationnelle ayant un ou plusieurs objectifs d'ordre culturel, éducatif, ludique, social, politique, communautaire, citoyen, etc. Au musée, elle se doit toutefois d'être utilisée en référence avec les (non) publics (potentiels) de l'institution, réels ou virtuels. Cette conception de la médiation muséale possède l'avantage de proposer des initiatives relationnelles selon une vision holistique, soit en tenant compte de l'individu dans sa globalité, et non plus seulement en lien avec l'exposition, mais avec toutes les fonctions muséales (collection, conservation, recherche, diffusion, éducation, etc.).

Dans ce contexte, la définition de la médiation muséale que propose Raymond Montpetit (2011), à l'effet qu'elle soit : « [...] *liée à l'idée d'une position médiane, à celle d'un tiers qui se place entre deux pôles distants [...], dans un espace qu'elle cherchera à réduire, en provoquant un rapprochement, voire une relation d'appropriation* » (p. 215), est celle qui apparaît la plus porteuse de sens ; la fonction de tous dispositifs interactifs visant à permettre à l'individu de transcender la dimension objectale de l'expôt pour accéder à une dimension symbolique. Ainsi, c'est dans l'ensemble de l'offre muséale qu'il convient d'étudier les médiations muséales, car « *It's all mediating !* », tel que l'affirment Kaija Kaitavuori, Laura Kokkonen et Nora Sternfeld (2013, p. xv) ; cette affirmation faisant référence au travail tant des éducateurs que des conservateurs. Il suppose toutefois un resserrement de la coordination interdépartementale, centrée sur les messages à être interprétés par les publics, dans le contexte de l'exposition et de ses périphéries (activités éducatives, événementielles, promotionnelles, virtuelles, etc.), tel qu'illustré par Rébecca Lemay-Perreault et Maryse Paquin (2019, p. 95-97), du moins dans les musées d'art.

La médiation muséale s'inscrit dans l'ensemble des offres du musée et concerne aussi tous ses autres départements.

La médiation muséale, un concept théorique et une pratique professionnelle

La médiation muséale se révèle ainsi être un concept théorique résolument complexe et aux horizons disciplinaires variés, en prenant en compte toutes les fonctions muséales et les dimensions physiologiques, affectives, ludiques et cognitives de l'expérience muséale vécue. Elle consiste ainsi à mettre en relation les publics et l'objet/musée sans être confinée à des frontières départementales et/ou professionnelles, comme en témoigne la vaste inflorescence des pratiques en usage. Toutefois, si les cadres qui les régissent n'ont pas connu de normalisation à l'échelle nationale, notamment sur la base des études de publics, elles sont susceptibles d'une part de varier d'une institution muséale à l'autre. D'autre part, leur succès est tout aussi susceptible de varier selon des critères, tout aussi variables, de disponibilité et de mobilisation des ressources, de popularité, d'atteinte d'objectifs d'apprentissage, etc.

L'absence de consensus autour d'une définition formelle de la médiation muséale rend donc toujours et encore prudent à la définir, et ce, tant sur le plan théorique que sur celui

de ses pratiques professionnelles sur le terrain. La question demeure donc entière : comment faire de ce concept un réel objet d'étude ? En l'absence de réponse, il vaut sûrement mieux définir la médiation muséale en termes de discours institutionnels et d'actions culturelles. Par « discours institutionnels », sont entendues des intentions – qu'elles consistent en des paroles dites ou écrites – de l'institution et de ses acteurs sur les médiations et sur ses publics ; les actions culturelles, quant à elles, étant conçues comme la concrétisation de ces intentions en médiations.

Conclusion

Même si l'action culturelle a connu de multiples variantes, depuis les années soixante, telles qu'exposées par Franklin Midy (2002), la médiation culturelle en demeure l'une de ses plus illustres incarnations. Ainsi, fondamentalement, elle vise à créer des ponts entre la culture et les publics. Toutefois, selon André Desvallées et François Mairesse (2011), l'action culturelle propre à la médiation muséale « [...] désigne toute une gamme d'interventions menées afin d'établir des ponts entre ce qui est exposé (le voir) et les significations que ces objets peuvent revêtir (le savoir) » (p. 45). Maryse Paquin et Rébecca Lemay-Perreault (2016) vont encore plus loin lorsqu'elles écrivent que toutes ces interventions se déclinent dans :

[u]n modèle conceptuel conçu en vue de mieux se les représenter, lorsqu'elles agissent en interaction, en faisant naître une kyrielle de déclinaisons d'approches, de méthodes et de stratégies de médiations muséales (ex. : la démocratisation de la médiation numérique dans les musées d'art, la démocratie de la médiation écrite dans les musées de société, etc.). Dans ce modèle, les trois logiques occupent chacune un axe, soit vertical, soit horizontal, soit oblique (p. 134).

Se rapprochant de la définition de Raymond Montpetit (2011), les médiations muséales sont initiées et planifiées, voire coordonnées par les pouvoirs décisionnels de l'institution muséale, dans le but de « faciliter et optimiser la rencontre entre l'objet/l'oeuvre et les publics » (Lugez, 2004, p. 2). Dans cet ordre d'idées, différentes actions culturelles sont corrélées à différentes médiations muséales en convoquant dorénavant la participation active, voire la co-contribution des publics au travers des dispositifs interactifs muséaux. Ces actions culturelles sont toutes susceptibles d'influencer la conception ou le déploiement des médiations au musée. Au travers de l'étude des discours institutionnels et des actions culturelles, il est ainsi possible de mieux comprendre l'objet d'étude de la médiation muséale.

Références

- Caillet, É. (1995). *À l'approche du musée, la médiation culturelle*. Lyon : PUL.
- Camelo, C., Dubé, M., & Maltais, D. (2016). *Portrait des pratiques de médiation culturelle au Saguenay-Lac-St-Jean*. Montréal : Culture pour tous.
- Caune, J. (2006). *La démocratisation culturelle : une médiation à bout de souffle*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Chaumier, S. (2008). Les musées : nouvelles formes de médiation, nouveaux projets ? Actes du Colloque *Chemins d'accès : l'autonomisation, une école du visiteur ?* Paris : Bibliothèque nationale de France.

- Chaumier, S., & Mairesse, F. (2017). *La médiation culturelle* (2^e éd.). Paris : Armand Colin.
- Csikszentmihályi, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York: Harper Perennial.
- Davallon, J. (1997). L'évolution du rôle des musées. *La lettre de l'OCIM*, 49, 4-8.
- Desvallées, A., & Mairesse, F. (eds.). (2011). *Dictionnaire encyclopédique de muséologie*. Paris : Armand Colin.
- Fleury, L. (2015). L'invention des politiques de médiation au plus près des institutions et du public. Pour une compréhension socio-historique d'un processus « d'action réciproque ». Dans C. Camart, F. Mairesse, C. Prévost-Thomas, et P. Vessely (éds.), *Les mondes de la médiation culturelle*. (Vol. 1, pp. 73-90). Paris : L'Harmattan.
- Fourcade, M.-B. (2014). *Lexique. La médiation culturelle et ses mots-clés*. Montréal : Culture pour tous.
- Fortin-Debart, C., & Girault, Y. (2009). De l'analyse des pratiques de participation citoyenne à des propositions pour une éducation relative à l'environnement. *ERE*, 8, 129-145.
- Gob, A., & Montpetit, R. (2010). Introduction. La (r)évolution des musées d'art. *Culture & Musées*, 16, 13-19.
- Graham, J. (2010). Between a pedagogical Turn and a Hard Place: Thinking with Conditions. In P. O'Neill and M. Wilson (eds.), *Curating and the educational turn* (pp. 124-139). London: Open Editions/De Appel.
- Groupe de recherche sur la médiation culturelle. (s.d.). *Médiation culturelle*. Consulté à l'adresse <https://www.culturepourtous.ca/professionnels-de-la-culture/mediation-culturelle/grmc/>
- Heath, C., & Lehn, D. vom (2008). Configuring 'Interactivity': Enhancing Engagement in Science Centres and Museums. *Social Studies of Science*, 38(1), 63-91.
- Heath, C., & Lehn, D. vom (2010). Interactivity and Collaboration. New forms of participation in museums, galleries and science centers. In R. Pary (ed.), *Museum in a Digital Age* (pp. 266-280). Londres: Routledge.
- Hein, G. E. (2006). Museum Education. In S. Macdonald (ed.), *A Companion to Museum Studies* (pp. 340-352). Malden (USA): Blackwell Publications.
- Hein, G. E. (1998). *Learning in Museum*. Londres/New York: Routledge.
- Henning, M. (2006). New Media. In S. Macdonald (ed.), *A Companion to Museum Studies* (pp. 302-318). Malden (USA): Blackwell Publications.
- Hennion, A. (1990). De l'étude des médias à l'analyse de la médiation : esquisse d'une problématique. *MédiasPouvoirs*, 20(1), 39-52.
- Hooper-Greenhill, E. (2007). *Museums and Education: Purpose, Pedagogy, Performance*. Londres : Routledge.
- Jacobi, D. (1997). Les musées sont-ils condamnés à séduire toujours plus de visiteurs ? *La lettre de l'OCIM*, 49, 9-14.
- Jacobi, D. (2001). Savoirs non formels ou apprentissages implicites ? *Recherche en communication*, 15(1), 165-181.
- Jammet, Y. (2003). Médiation culturelle. *La médiation culturelle dans la politique de la ville : un lexique* (pp. 224-228). Paris : Ministère de la Culture et de la Communication / Caisse des dépôts.
- Kaitavuori, K., Kokkonen, L., & Sternfeld, N. (eds.). (2013). *It's all mediating. Outlining and Incorporating the roles of Curating and Education in the Exhibition Context*. Newcastle upon Tyne (UK): Cambridge Scholars Publishing.
- Kennedy, J. (2011, Spring). School's in: Contemporary Art and the Educational Turn. *Cmagazine*, 109, 17-23.

- Lacerte, S. (2007). *La médiation de l'art contemporain*. Montréal : Le Sabord.
- Laermans, R. (2012). Teaching theory and the art of not-knowing. Notes on pedagogical commonalism. *Krisis. Journal for Contemporary Philosophy*, 62(1), 63-73.
- Legifrance (2002). *Loi du 4 janvier 2002 n° 2002-5 relative aux musées de France*. Consulté à l'adresse <https://www.legifrance.gouv.fr/eli/loi/2002/1/4/MCCX0000178L/jo/texte>
- Lemay-Perreault, R., & Paquin, M. (2019). Lutte de pouvoir au sein du musée d'art entre la conservation et l'éducation. Un débat séculaire et ses compromis aujourd'hui. *Politique et Sociétés*, 38(3), 79-101.
- Lemay-Perreault, R. (2017). Contribution des publics et collaboration avec la communauté dans les musées. Les deux C de la médiation éthique en contexte professionnel. *Éthique publique. Revue internationale d'éthique sociétale et gouvernementale*, 19(2), 1-14.
- Lugez, A. (2004). *La médiation dans les musées en France*. Rapport de recherche bibliographique. Paris : École nationale supérieure des sciences de l'information et des bibliothèques.
- Lussier, M. (2015). *L'appropriation de la médiation culturelle dans la Vallée-du-Haut-Saint-Laurent: caractéristiques, besoins et enjeux des artistes et des travailleurs culturels*. Montréal : Culture pour tous.
- Lynch, B. (2011). *Whose cake is it anyway? A collaborative investigation into engagement and participation in 12 museums and galleries in the UK*. Londres: Paul Hamelyn Foundation.
- Méda, D. (2002). Le capital social : un point de vue critique. *L'économie politique*, 2(14), 36-47.
- Midy, F. (2002). Préalables à l'étude de l'action culturelle au Québec. *Cahiers de l'action culturelle*. 1(1), pp. 7-22.
- Montpetit, R. (1995). Les musées et les savoirs : partager des connaissances, s'adresser au désir. Dans M. Côté et A. Viel (eds.), *Le Musée : lieu de partage des savoirs* (pp. 39-58). Montréal : Société des musées québécois / Québec : Musée de la civilisation.
- Montpetit, R. (2011). Médiation. Dans A. Desvallées et F. Mairesse (eds.), *Dictionnaire encyclopédique de muséologie* (pp. 215-233). Paris : Armand Colin.
- Musée d'art contemporain des Laurentides. (2019). *Quand la collection prédit l'avenir*. Consulté à l'adresse <https://www.maclau.ca/fr/programmation/les-evenements/quand-la-collection-predit-l-avenir-volet-permanent/>
- Musée des beaux-arts de Montréal. (2017). *Une première Ruche d'art dans un musée*. Consulté à l'adresse <https://www.mbam.qc.ca/actualites/premiere-ruche-dart-musee-mbam/>
- Musée McCord. (2019). *Montréal en Polaroid*. Consulté à l'adresse <https://www.musee-mccord.qc.ca/fr/education-menu/montreal-en-polaroid/>
- O'Neill, P., & Wilson, M. (2010). *Curating and the educational turn*. London: Open Editions / De Appel.
- Paquin, M., & Lemay-Perreault, R. (2017). De l'éducation muséale à la médiation culturelle au musée : d'une muséologie de l'apprentissage à une muséologie des publics. Dans F. Mairesse (ed.), *Définir le musée au XXI^e siècle. Matériaux pour une discussion* (pp. 261-266). Paris : ICOFOM.
- Paquin, M., & Lemay-Perreault, R. (2016). Typologie des médiations muséales : des logiques d'intervention au registre d'actions culturelles. *Muséologies. Les cahiers d'études supérieures*, 8(2), 121-138.
- Paquin, M. (2015). Médiation culturelle au musée : essai de théorisation d'un champ d'intervention professionnelle en pleine émergence. *Animation, territoires et pratiques socioculturelles*, 8, 103-115.
- Peyre, M. (2005). *Le livre noir de l'animation socioculturelle*. Paris : L'Harmattan.
- Rasse, P. (2000). La médiation, entre idéal théorique et application pratique. *Recherche en communication*, 13, 38-61.

- Réseau des Ruches d'art. (s.d.). *Qu'est-ce qu'une Ruche d'art ?* Consulté à l'adresse <https://lesruchesdart.org/à-propos>
- Simon, N. (2010). Participation Museum. In G. Anderson (ed.), *Reinventing the Museum. The Evolving Conversation on a Paradigm Shift* (2nd ed.) (pp. 330-341). Plymouth: AltaMira Press.
- Société des musées du Québec. (2017). *Dictionnaire des compétences – Éducation muséale*. Montréal : auteur / Compétence Culture.
- Société des musées du Québec. (2016). *Étude sur les pratiques muséales en éducation, action culturelle et médiation*. Montréal : auteur.
- Varine, H. de (1969). Le musée au service de l'homme et du développement. Dans A. Desvalées (ed.) (1992). *Vagues, une anthologie de la nouvelle muséologie* (vol. 1, pp. 49-68). Mâcon : V.
- Verwoert, J. (2010). Control I'm Here: A Call For the Free Use of the Means of Producing Communication in Curating and in General. In P. O'Neill and M. Wilson (eds.), *Curating and the Educational Turn* (p. 29). London: Open Editions/De Appel.
- Vidal, G. (2012). De l'analyse des usages à la dialectique technique et société. Dans G. Vidal (ed.), *La sociologie des usages : continuités et transformation* (pp. 213-242). Cachan, France : Lavoisier.
- Vienneau, R. (2011). *Apprentissage et enseignement : théories et pratiques* (2^e éd.). Boucherville : Gaëtan Morin.
- Ville de Montréal. (2010). *Qu'est-ce que la médiation culturelle ?* Consulté à l'adresse <http://montreal.mediationculturelle.org/quest-ce-que-la-mediation-culturelle/>
- Witcomb, A. (2006). Interactivity: Thinking Beyond. In S. Macdonald (ed.), *A Companion to Museum Studies* (pp. 353-351). Malden: Blackwell Publications.
- Zakhartchouk, J.-M. (1999). *L'enseignant, un passeur culturel*. Paris : ESF.

Summary

Cultural mediation in museums appeared in France in the mid-1990s. Its use then extended to all the francophone museum institutions, especially those in Quebec, before being timidly recognized in the Anglo-Saxon world and elsewhere in Europe. The concept is based both on theory and professional practice. Museum mediation thus takes into account all the functions and all the dimensions (physiological, emotional, playful and cognitive) of the lived museum experience.

Five key words emerge from the literature in order to outline the museum-related aspects: the conflict (emotional and cognitive by the misunderstanding of the meaning, social by the feeling of cultural or aesthetic exclusion due to culture shock, for example, when encountering the contemporary works of art); the dialogue (with professionals, visitors and yourself); the emotional and cognitive commitment (the depth of the visitor's thinking and the emergence of a new sensitivity to the museum proposal); the social cohesion (the political role of the museum in strengthening social ties); and, finally, the principle of freedom (the free choice to know and learn according to needs and motivations).

The museum mediation thus defined reveals many similarities with the social constructivist approach to education and museum education, which stipulates that the social and interactive dimension is at the base of all learning. In particular, it provides a framework that combines ludic activity and flexibility, while increasing the possibilities for interaction. As such, the design and deployment of interactive devices no longer just involve the participation of visitors in the construction of knowledge related to the exhibition, but also bring a new way of acquiring knowledge through interaction with museum professionals, as well as between visitors themselves. Nevertheless, in some ways, the fact remains that the concept of museum mediation has not yet got a consensus in the international research community. Notably, its use in museums is sometimes laborious because of the mix between cultural mediation as a theoretical concept and as a professional practice.

Despite everything, cultural mediation in museums is intended to be an advanced form of museum education, since it is a field of theories and professional practices using similar educational and pedagogical foundations. However, it cannot depend on only one department or team, because its main contribution is precisely to facilitate the encounter between the object/work of art and the public, using all the possible tools and strategies. Museum mediation thus proves to be a resolutely complex theoretical concept, which covers a constellation of professional practices. Through the study of institutional discourses and cultural actions, it is possible to better understand the object of study of museum mediation.

Key words: cultural action, conflict, dialogue, emotional and cognitive engagement, social cohesion, interactivity, relational strategy

Résumé

La médiation culturelle au musée apparaît en France au milieu des années 1990. Son usage s'étend ensuite à l'ensemble des institutions muséales de la francophonie, notamment à celles du Québec, avant d'être timidement reconnu dans le monde anglo-saxon et ailleurs en Europe. Il s'agit d'un concept relevant à la fois de la théorie et de la pratique professionnelle. La médiation muséale prend ainsi en compte toutes les fonctions et toutes les dimensions (physiologiques, affectives, ludiques et cognitives) de l'expérience muséale vécue.

Cinq mots-clés émergent de la littérature afin d'en cerner les contours en milieu muséal : la notion de conflit (affectif et cognitif par l'incompréhension du sens, social par le sentiment d'exclusion culturelle ou esthétique par le choc culturel, par exemple, lors de la rencontre d'œuvres d'art contemporain); le dialogue (avec les professionnels, les visiteurs et soi-même); l'engagement affectif et cognitif (la profondeur de la réflexion engagée par le visiteur et l'émergence d'une sensibilité nouvelle face à la proposition muséale); la cohésion sociale (le rôle politique du musée à la faveur du renforcement du lien social); et, enfin, le principe de liberté (le libre choix de connaître et d'apprendre en fonction des besoins et des motivations).

La médiation muséale ainsi définie révèle de nombreuses similitudes avec l'approche socioconstructiviste en éducation et en éducation muséale, stipulant que la dimension sociale et interactive se situe à la base de tout apprentissage. Elle propose notamment un cadre qui allie ludisme et souplesse, tout en décuplant les possibilités d'interactions. À ce titre, la conception et le déploiement de dispositifs interactifs n'engagent plus uniquement la participation des visiteurs dans la construction d'un savoir en lien avec l'exposition, mais induisent également un nouveau mode de cognition par l'interaction avec les professionnels du musée, de même qu'entre les visiteurs eux-mêmes. Il n'en demeure pas moins que, sous certains aspects, le concept de médiation muséale ne fait pas encore consensus dans la communauté internationale de la recherche. Notamment, son usage en milieu muséal est parfois laborieux en raison de l'amalgame entre la médiation culturelle comme concept théorique et comme pratique professionnelle.

Néanmoins, la médiation culturelle au musée se veut une forme évoluée de l'éducation muséale, puisqu'il s'agit d'un champ de théories et de pratiques professionnelles recourant à des fondements éducatifs et pédagogiques analogues. Toutefois, elle ne peut pas être l'affaire d'un seul département ou d'une seule équipe, car son principal apport n'est pas essentiellement l'apprentissage, mais le développement des relations entre les publics et l'objet/musée, voire leur fidélisation, à l'aide de tous les outils et stratégies possibles. La médiation muséale se révèle ainsi un concept théorique résolument complexe, qui accueille sous sa coupole une constellation de pratiques professionnelles. Au travers de l'étude des discours institutionnels et des actions culturelles, il est ainsi possible de mieux comprendre l'objet d'étude de la médiation muséale.

Mots-clés : action culturelle, conflit, dialogue, engagement émotionnel et cognitif, cohésion sociale, interactivité, stratégie relationnelle

Resumen

La mediación cultural en el museo apareció en Francia a mediados de los 90. Posteriormente, su uso se extendió a todas las instituciones museísticas de la Francofonía, incluido Quebec, antes de ser tímidamente reconocido en el mundo anglosajón y en otros lugares de Europa. La mediación cultural es un concepto teórico y práctica profesional. Esta toma en cuenta todas las funciones y todas las dimensiones (fisiológicas, emocionales, lúdicas y cognitivas) de la experiencia en el museo.

Cinco palabras clave emergen de la literatura para determinar su presencia en el ambiente del museo : la noción de conflicto (emocional y cognitivo debido a una mala interpretación del significado, social debido al sentimiento de exclusión cultural, o estético debido al choque cultural, como sucede, por ejemplo, al encontrarse frente a una obra de arte contemporáneo); el diálogo (con los profesionales, los visitantes y con uno mismo); el involucramiento emocional y cognitivo (la profundidad de la reflexión iniciada por el visitante y el surgimiento de una nueva sensibilidad frente a la propuesta del museo); la cohesión social (el papel político del museo a favor del fortalecimiento de los vínculos sociales); y, finalmente, el principio de libertad (el libre elección de conocer y de aprender en función de los intereses y de las motivaciones).

La mediación del museo así definida revela numerosas similitudes con el enfoque socio-constructivista en la educación y en la educación museística, que estipula que la dimensión social e interactiva es la base de todo aprendizaje. Ella propone de manera particular un ámbito que combina el aspecto lúdico y la flexibilidad, al tiempo que multiplica las posibilidades de interacción. De esta forma, la concepción y la implementación de dispositivos interactivos ya no solo implican la participación de los visitantes en la construcción del conocimiento relacionado con la exposición, sino que también inducen un nuevo modo de cognición a través de la interacción con los profesionales del museo, así como entre los visitantes mismos. A pesar de todo, el hecho es que, en ciertos aspectos, el concepto de mediación cultural en el museo aún no ha sido completamente aceptado por la comunidad internacional de investigación. En particular, su uso en el ambiente museal es a veces laborioso debido a la amalgama entre la mediación cultural como concepto teórico y como práctica profesional.

Sin embargo, la mediación cultural en el museo quiere ser una forma avanzada de educación museística, ya que es un campo de teorías y prácticas profesionales que utilizan fundamentos educativos y pedagógicos similares. Sin embargo, no puede ser el negocio de un solo departamento o de un solo equipo, porque su principal contribución no es esencialmente el aprendizaje, sino el desarrollo de las relaciones entre el público y el objeto / museo, ver su lealtad, utilizando todas las herramientas y estrategias posibles. La mediación del museo se revela de esta forma como un concepto teórico decididamente complejo, que acoge bajo su cúpula toda una constelación de prácticas profesionales. Por lo tanto, el estudio de los discursos institucionales y de las acciones culturales hacen posible comprender mejor el objeto de estudio de la mediación del museo.

Palabras claves: acción cultural, conflicto, diálogo, compromiso emocional y cognitivo, cohesión social, interactividad, estrategia relacional

Cartografía breve de pedagogías contemporáneas

Ricardo Rubiales García Jurado

Enseñar es como dar lo que no tengo.
Elizabeth Ellsworth

El contexto, aquí y ahora

El mundo contemporáneo presenta retos y oportunidades inéditas a cada momento, la rapidez de las transformaciones tecnológicas incide directamente en lo social. Toda organización humana ha sido impactada por el desarrollo tecnológico y la inmediatez de los medios digitales. Aún así, dos instituciones parecen incólumes a esta metamorfosis: la escuela y el museo.

Tres conceptos pueden señalar a esta sociedad líquida (Bauman, 2001) en la que vivimos. En primer lugar, la hiperconexión, que entre otras cosas subraya cómo el acceso y transmisión de la información moldea y define usos y costumbres sociales (Carbonell, 2015). A nivel global en 2019, el promedio de conexión diaria a internet fue de 6 horas con 42 minutos (Global Web Index, 2019); aunque algunos países superan ese tiempo hasta llegar a 9 horas (Colombia, Tailandia, Brasil y Filipinas). Este océano de información requiere la verificación continua de fuentes y por tanto el desarrollo del pensamiento crítico... pero eso, ¿dónde se aprende? ¿En el museo?

El concepto transmedia que si bien se relaciona con el uso y alcance de diferentes medios de comunicación, en específico señala la fragmentación de la información, su inmediatez y su carácter primordialmente efímero, lo que contrasta directamente con los procesos de comunicación típicos del siglo XX (Jenkins, Ford & Green, 2015). ¿Cómo nos enfrentamos a esas nuevas estructuras desde la educación en museos? ¿Comprendemos las herramientas digitales como posibilidades pedagógicas?

Por otro lado, el paradigma de la complejidad propone aproximaciones distintas a la estructura disciplinaria propia del siglo pasado, enraizada en la escuela y sus «materias». La realidad se conforma de sistemas complejos: su análisis a partir de un pensamiento reduccionista y simplista dado por una disciplina o ciencia presenta enormes limitaciones al tratar de resolver problemáticas contemporáneas (Morin, 2001). El museo moderno surge de aquella mirada epistemológica conformándose en tipologías disciplinarias (arte, ciencia, historia entre otras).

Contrario a la visión tradicional, el paradigma de la complejidad implica abordar la realidad desde la multiplicidad a partir de desafíos transdisciplinarios aprovechando la sinergia entre las diferentes áreas del conocimiento para proveer nuevos conceptos, visiones y reflexiones.

Maldonado (2010) subraya que la complejidad: «*busca correr las fronteras del conocimiento; [...] es decir, ampliar el perímetro y por consiguiente el área del conocimiento*» (p. 11). ¿Acaso los museos podrán participar en esta propuesta? ¿Qué tendría que cambiar en el espacio museal para ser transdisciplinario? ¿Es posible diluir nuestras tipologías como museos? ¿Qué implica este paradigma en el desarrollo de nuestros programas educativos?

Dichas situaciones contemporáneas provocaron en las últimas décadas una serie de perspectivas y discusiones alrededor del mundo que proponen redefinir y repensar la educación. Esta será la invitación del informe de la UNESCO, que invita a «*reflexionar sobre la educación de manera ambiciosa y formular una visión al respecto en un mundo en mutación*» (2015, p. 4). Diversas publicaciones, artículos e incluso encuentros entre profesionales buscan realizar este ejercicio de replanteamiento, tal vez de recreación.

Aquella escuela que conocemos respondía a un contexto: a la revolución industrial del siglo XIX. Comprendía su labor como un adiestramiento necesario a los obreros del futuro y replicaba signos de la fábrica: el timbre que marcaba los tiempos para entrar, salir, comer; el uniforme que estandariza al grupo; al maestro como el jefe quién repartía tareas y obligaciones. Aunque podríamos observar sus aportes, hoy, esa escuela se vuelve inútil.

Evidentemente, esa propuesta que nació en un momento determinado no responde a este contexto. En ese sentido, ¿de qué forma los museos seguimos perpetuando estrategias y proyectos que funcionaron para una circunstancia y hoy son obsoletos? ¿Reconoceríamos su obsolescencia? ¿De qué manera nos enfrentamos al cambio? Un elemento fundamental del aprendizaje en la pedagogía contemporánea es que da prioridad a los retos sociales, ecológicos y económicos de un mundo complejo e incierto (OECD, 2018).

El problema será pensar que solamente existe una escuela, una pedagogía, una posibilidad para la relación entre el aprendizaje y la enseñanza. Y es justo esta idea: absurda y anacrónica, la que ha determinado la palabra educación en todo el siglo XX

Existen muchas escuelas, muchas pedagogías y muchas posibilidades para el aprendizaje fuera del aula.

y estas primeras décadas del XXI. Muchas personas – incluso profesionales de museos – siguen pensando que existe la escuela absoluta, única y que toda mención de lo que pudiera ser educativo se relaciona intrínsecamente con el modelo escolar. La realidad es que hoy reconocemos que existen muchas escuelas, muchas pedagogías y

muchas posibilidades para el aprendizaje fuera del aula y sus métodos (Carbonell, 2015).

Así, hace 20 años, el siglo cambió y la escuela se resiste a cambiar. Dejar esa escuela, es dejar ir a aquél mundo que ella estructuró y que ya no existe, implica renunciar al poder de ser el dueño de la verdad, a ya no imponer aquello que «debe ser», a tener que modificar lo que «ha funcionado» por décadas, a dialogar en lugar de disertar. Especialmente en Latinoamérica todavía existen fuertes tensiones entre la propuesta teórica de un curriculum humanista centrado en el estudiante y su aplicación en el aula (OECD, 2019).

¿En qué forma en el museo hemos vivido esta transmutación en nuestra filosofía educativa? ¿De qué manera nos comprendemos como institución educativa y concebimos la acción educativa? Si diversos métodos escolares ya no son funcionales, ¿cómo cambia nuestra relación con la escuela?

En los últimos años, el Comité de Educación y Acción Cultural del ICOM (CECA) ha promovido la reflexión y el diálogo en el gremio de profesionales acerca del quehacer educativo en los museos analizando los términos que definen al comité. En ese sentido, la reflexión sobre la acción cultural, se refleja en la edición 28 de *ICOM Education* (Wintzerith, 2018). Esta revisión de los conceptos que nos definen, ocurre en medio del proceso de cambio de la definición de museo desarrollada por el Comité Permanente del ICOM sobre la Definición de Museo (MDPP). Así, en la actual coyuntura, los educadores de museos tienen la posibilidad de problematizar sus posturas y definiciones de lo que es la educación y su quehacer. Considerando tanto el paradigma contemporáneo en el contexto educativo como el reconocimiento a los nuevos procesos y perspectivas de lo que un museo es en el mundo actual.

La educación más allá de una mirada instrumental

El paradigma por venir consiste en nuestra comprensión de la acción educativa, aquella que realiza el museo como artefacto político. Implica reconocer la necesidad urgente de percibir la institución museística de una forma más amplia observando el impacto y aportes de la misma, a la construcción de ciudadanía, el respeto y el bienestar social. En otro sentido, subraya la necesidad de la resistencia pacífica y un cierto grado de desobediencia civil por parte de los pedagogos hacia la hegemonía de los sistemas educativos y la disolución de derechos y procesos de inclusión en muchos proyectos de educación. Todos estos elementos serán reflexiones propias de la pedagogía contemporánea que marca una brecha con aquella educación exclusivamente metodológica que se preocupa sobre el cómo transmitir contenidos y no en la educación como un ejercicio de libertad y autonomía (Freire, 1997).

Es un buen momento de reconsiderar la incoherencia actual de las tradicionales recetas y métodos educativos del siglo XX. Aquellas que suponían al acto educativo como repetible y al espacio educativo como una fábrica donde cada estudiante supone un producto. A la acción educativa como una producción en línea donde cada ciclo escolar, la persona de cierta edad repite, requiere y vive los mismos cuestionamientos y procesos de interpretación que sus predecesores.

Los métodos educativos del siglo XX están desfasados: demasiado lineales, excesivamente repetitivos.

Philippe Meirieu (1998) en *Frankenstein educador* subraya: «*En educación, lo normal es que la cosa no funcione. Lo normal es que el otro/a se nos revele aunque solo sea para recordarnos que no es un objeto que se fabrica sino un sujeto que se construye*» (p. 45).

Por el contrario, la acción educativa hoy requiere entender la diferencia como la plataforma para la intervención pedagógica; la diversidad de aproximaciones y la consideración de los contextos en los cuales ocurre el proceso de aprendizaje (Gardner & Davis, 2014). Los aportes pedagógicos de las últimas décadas cuestionan radicalmente los métodos tradicionales e incluyen, por ejemplo, las aproximaciones de la escuela activa, las reflexiones del aula invertida o el aprendizaje basado en problemas entre otros (Piscitelli, Adaime & Binder, 2010). Apropiar y trasladar – recreando – estas reflexiones en los museos es una tarea pendiente.

Aún las ideas de la educación para toda la vida están muy alejadas del contexto de los museos, en muchos espacios aún se comprende la acción educativa como exclusiva de los escolares. Se percibe ajeno concebir un proyecto pedagógico para adultos (fuera de la visita guiada o la realización de conferencias) por la imposibilidad de comprender la acción educativa fuera del modelo escolar. Por otro lado, la simple idea del desarrollo de habilidades de pensamiento continúan siendo elementos irreconocibles en el contexto de esa labor educativa tradicional que se enfoca en la simple transmisión de información.

Un ejemplo claro en este sentido puede ser el desbordamiento de los museos en lo digital a causa de la contingencia sanitaria. ¿Cómo lo hicimos? ¿Cuál fue el nivel de participación de las áreas educativas? ¿Consistió en subir contenidos? En el marco que proponemos, tal acción no es una acción educativa, posiblemente informativa. Aunque un importante número de personas lo considerarían totalmente educativo a causa del modelo escolar de transmisión. Este es justo el paradigma en el que nos encontramos.

En contraste, algunos profesionales optaron por reflexionar y posibilitar ejercicios muy potentes, que encuentran eco en las pedagogías de la primera infancia y que subrayan el cuidado como un acto educativo. Consideraron la situación como una oportunidad para extender su práctica pedagógica pensando en los cambios inminentes: ¿derivaron estas reflexiones desde las direcciones ejecutivas o fueron iniciativas impulsadas desde el trabajo y preocupación de los educadores?

No podemos olvidar que la circunstancia del COVID-19 impactó directamente en las áreas educativas provocando despidos masivos. Es posible sugerir que tal consecuencia señala la mirada exclusivamente instrumentalista del área educativa por muchos directivos, no central a las funciones esenciales del museo.

En ese sentido, la ausencia de la función educativa en la propuesta de la nueva definición que se presentó en la reunión de la asamblea general del ICOM en Kioto (2019) refleja una percepción en el campo sobre nuestro quehacer que necesitamos reconsiderar. El resto de las funciones se mantuvo de forma explícita. ¿Deberíamos replantear los significados y definiciones que se tienen sobre educación en museos?

Reflexionar desde las pedagogías contemporáneas presenta un paradigma institucional. Percibir la educación como un eje de la acción museística, no desde su función instrumental sino como una postura política y filosófica. Comprendernos como institución

La educación es un eje de la acción museística. Como institución educativa, el museo debe concebir las exhibiciones desde perspectivas pedagógicas.

educativa no significa recibir grupos escolares y atenderlos, implica concebir las exhibiciones desde perspectivas pedagógicas – no centradas exclusivamente en los contenidos sino en las personas y las circunstancias urgentes a las que se enfrenta nuestra civilización. ¿Participan las áreas educativas en los procesos de diseño de exhibiciones y conformación del «guion curatorial»?

¿O seguimos en la base del sistema de la institución, ajenos a las decisiones de comunicación y proyectos expositivos? ¿De qué forma se incluyen las perspectivas pedagógicas en los procesos curatoriales y de investigación?

¿De qué forma construimos políticas educativas en nuestras instituciones? En Latinoamérica solamente Brasil cuenta con una Política Nacional de Educación Museal (IBRAM, 2018) que en muchos sentidos proyecta sobre lo que hemos discutido. Es fundamental continuar en ese camino en el resto de nuestros países, posibilitando una mirada más amplia de la acción educativa en los museos en todos nuestros contextos.

Los territorios de las pedagogías contemporáneas

¿Cuáles son algunas propuestas pedagógicas de vanguardia que cuestionan y proponen nuevos paradigmas y percepciones sobre lo que entendemos por aprendizaje y educación?
¿Qué vínculos y posibilidades podemos encontrar en la pedagogía museística?

La pedagogía de la sostenibilidad

La rapidez de la transformación social en la vida actual genera nuevas dimensiones de complejidad e incluso contradicción en usos, costumbres e interacciones entre las personas y sociedades (OECD, 2019). Estas tensiones y situaciones inéditas requieren por parte de la educación una respuesta firme y consciente, adecuada para responder al mundo que viene y no al que ya está pasando. El compromiso de toda institución educativa coloca en el horizonte la búsqueda de un futuro sostenible (UNESCO, 2017).

Pero, ¿en dónde puede incluirse – dentro del contexto de los museos – la visión humanista de la educación; aquella que busca el respeto de la vida y la dignidad humana, la igualdad de derechos, la justicia social, la diversidad cultural, la solidaridad internacional y la responsabilidad compartida en lo que se refiere al futuro sostenible? (UNESCO 2015).



Figura 1 – Escolares en la exposición Chijikinkutsu en Materia, el Museo del Centro de Ciencias de Sinola, México.
Creditos: Materia

¿Cómo nos incluimos en la respuesta urgente acerca de las pautas de producción, consumo y urbanización insostenibles? ¿Es posible revisar nuestros procesos de impacto al medio ambiente?

Por otro lado, ¿cómo participamos en el fortalecimiento de la comprensión humana entre culturas? Si bien nuestro trabajo se enfoca en los bienes, herencias y patrimonios, ¿cómo respondemos a la intolerancia ideológica? Hemos sido testigos – durante la última década – de la furiosa destrucción de diversas expresiones del patrimonio humano, generada por argumentos culturales y religiosos que se utilizan como excusa para la violencia. Si bien, el ICOM ha trabajado incansablemente en la prevención y sensibilización sobre estos temas. ¿Podríamos trasladar aquellas motivaciones y perspectivas a nivel local? ¿Hay exclusión, intolerancia, violencia? ¿Colaboramos como instituciones públicas ante esas circunstancias en nuestro entorno?

El tema de la ciudadanía ¿debe ser un elemento clave en el desarrollo de todo proyecto museológico? ¿O es un tema tabú del que no debemos discutir? ¿Esta fuera de la acción educativa del museo?

Mientras en el mundo se reafirma una y otra vez sobre el importante papel de la educación para el futuro en todos los ámbitos subrayando la posibilidad de promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos; en el campo de los museos como hemos visto, algunos tratan de invisibilizar su labor educativa.

Posiblemente en esta negación del acto educativo se elimine todo sentido crítico hacia el interior de la institución; negando al receptor del proyecto del museo. La labor museística puede mantenerse en simplemente «mostrar» sin más búsquedas o aportes. Un museo que se complace en *autopoiesis*, que se construye a sí mismo para el goce de sus intelectuales, los autores de sus propias exhibiciones.

Así, en ese espacio que resguarda patrimonios, bienes y herencias tangibles e intangibles algunos buscan excluir el bien público más importante para el futuro – que incluso se concibe como un derecho inalienable del ser humano: la educación, plataforma para la paz y el desarrollo sostenible.

Las pedagogías libres

Las pedagogías libres conciben al acto educativo como una intensa cooperación, un diálogo apasionado donde encontramos preguntas, crítica, disenso y consenso, siempre reflexión.

Dichas pedagogías de naturaleza liberadora, explica Giroux, «*son aquellas que conciben a los estudiantes como sujetos críticos; hacen problemático el conocimiento, recurren al diálogo crítico y afirmativo, y apoyan la lucha por un mundo cualitativamente mejor para todas las personas*» (1990, p. 134). Esta perspectiva es compartida por Freire (2011) cuando refiere a la educación problematizadora, como aquella que cuestiona y lee el contexto.



Figura 2 – Espacios para el diálogo intergeneracional en Materia, el Museo del Centro de Ciencias de Sinola, México.
Creditos: Materia

¿De qué forma incluimos la realidad cotidiana de nuestro entorno en las exhibiciones y proyectos? ¿Qué ocurre cuando pensamos en el museo como un espacio para la posibilidad? ¿Qué pasa cuando pensamos en la reivindicación de la memoria y el entorno social del Museo? ¿Es posible hablar hoy de una ética pedagógica en el campo museístico?

En ese sentido, subrayamos el uso de dos principios pedagógicos: la curiosidad como generador de motivación intrínseca y el uso de la conversación y el diálogo en lugar de la disertación tradicional de un guía que dirija el orden y secuencia de la visita.

Ambas cosas responden a diversos estudios de público (Leinhardt, Crowley & Knutson, 2002) que confirman que en la medida que permitimos que las personas tengan control de su visita aproximándose a las exhibiciones que les interesan, posibilitamos lecturas y aproximaciones más personales y duraderas.

La investigación de Hein (1989) ya refería a estas situaciones en el contexto de los museos confirmado por el trabajo de Falk y Dierking (Falk & Dierking, 2000; Dierking & Pollock, 1998) subrayando la importancia de la búsqueda de información a partir de intereses y cuestionamientos personales, superando por mucho el nivel de significación con la visita guiada tradicional en la que las personas solo escuchan información.

Así, sugerimos que la curiosidad y el proceso de descubrimiento sean dos elementos clave para detonar diálogos e intercambio de ideas entre los visitantes. No olvidemos que el aprendizaje implica una participación activa y siempre ocurre en contextos sociales y situacionales en la construcción de aprendizajes. Así, el aprendizaje no tiene lugar en las mentes aisladas de los individuos, sino que es el resultado de una relación activa entre el individuo y una situación, por eso el conocimiento tiene la característica de ser situado.

Las pedagogías críticas

La reflexión proveniente de las pedagogías críticas enfocan el acto educativo hacia el bienestar social, la emancipación, el respeto y la ciudadanía. Metas que superan – por mucho – la memorización de datos, o generar personas «con información» y que señala la responsabilidad educativa de la institución.

Meirieu (1992) reflexiona: «*El que sabe sin saber que sabe, dependerá para siempre de quien se lo ha enseñado. [...] En cambio, el que sabe que sabe puede movilizar sus conocimientos en función de las situaciones en las que se encuentre por su propia iniciativa*» (p. 109).

Dichas pedagogías postulan la necesidad urgente de resignificar la pedagogía como un acto de investigación – en los museos – de los procesos de aprendizaje y significación de los visitantes. Implica observar de otra forma la labor museística, nuestra labor cotidiana con los públicos.

Necesidad de resignificar la pedagogía como un acto de investigación.

¿Estamos haciendo preguntas sobre nuestro quehacer diario? ¿Son las áreas educativas las que coordinan los estudios de público en nuestros museos? ¿De qué manera se incluyen los resultados en la toma de decisiones? O simplemente vivimos la inercia de un proceso de transmisión de información del que todavía no podemos salir. Aunque las reflexiones constructivistas tienen más de 40 años dentro del ámbito pedagógico aún la apropiación de dichas perspectivas es, para muchos educadores de museo, confusa, ilógica, e incluso poco académica. Desde la mirada de Hein (1989) el enfoque constructivista se centra en la persona, no en los contenidos, propone experiencias de final abierto, múltiples puntos de acceso y problematiza la posición del experto como eje de la acción educativa entre otras.

Esta mirada crítica coloca al diálogo como generador de los procesos de aprendizaje. Desde la mirada constructivista es a través del lenguaje como se conforma el pensamiento. El intercambio de ideas y reflexiones entre los visitantes – subrayo, entre los visitantes – siempre se acompañan de experiencias de exploración, observación, experimentación y comparación. Desde la pedagogía crítica buscamos que los usuarios re-elaboren sus explicaciones procedentes del sentido común y construyan representaciones más complejas a partir del intercambio colectivo de ideas y la reformulación de explicaciones o interpretaciones.

Las pedagogías lentas

Las pedagogías lentas conciben al educador como artesano, proponen redefinir los tiempos y re-visitarse las experiencias, eliminando la repetición incesante de actividades.

Alertan que podríamos concebir el aprendizaje como un acto de escucha pasiva y no como un proceso que involucra el pensamiento (Swartz, Reagan, Costa, Beyer & Kallick, 2014). Por otro lado, señalan proyectos educativos que replican el modelo escolar como no-lugares; actividades y propuestas que se repiten una y otra vez a través del tiempo incesantemente – como un restaurante de comida rápida: sirviendo lo mismo, de la misma forma por generaciones (Domènech, 2009).

En ese sentido, ¿replicamos proyectos de la misma forma durante varios años? ¿Utilizamos modelos y estructuras que no cambian ante los diferentes públicos? Por ejemplo, en el contexto de los museos de arte, Acaso (2009) propone en su texto *La educación artística no son manualidades* destruir el mito del proceso simplista de la manualidad como proceso creativo, e insiste que la educación artística propone una dimensionalidad y complejidad mucho mayor. ¿Podemos reconsiderar los procesos y desarrollo de los talleres, resultados y propósitos?

Por otro lado, ¿es posible redefinir el tiempo del museo? Muchas actividades y proyectos no requieren un involucramiento complejo. Presentan claramente todos los pasos a seguir y brindan todas las respuestas. Los usuarios no necesitan buscar, inferir o comprobar. Además estas actividades consideran un tiempo determinado. En realidad, la reflexión, la digestión de las ideas que surgieron al observar requiere tiempo por parte de las personas. Ir al museo, puede – y debe – convertirse en un espacio de ocio, de tiempo flexible y pausado (Rinaldi, 2006). ¿Cuándo somos excesivos? ¿Cuándo es demasiado rápido? ¿Cuándo son demasiados contenidos?

Ir al museo debe convertirse en un espacio de ocio, de tiempo flexible y pausado.

El museo por venir puede brindar espacios que la rapidez de la vida cotidiana ha eliminado. Hoy, muchos estudiantes de educación primaria requieren espacios para concentrarse, para desconectarse de la velocidad de la pantalla y tomar tiempo para observar y estar. No es que aquello sea negativo, pero falta también el sentido del recorrer del tiempo, la pausa para la reflexión, para escuchar, a nosotros mismos y a otros. Comprender los ritmos de la naturaleza, de ahí la metáfora de los procesos artesanales, de la paciencia de la invención y la creación. En la acción educativa del museo, ¿qué implicaría ir más lento?

Mirar en un museo es un acto que requiere mucho trabajo intelectual, hacerse preguntas, aprender a conversar y escuchar a otros, reflexionar sobre lo dicho y volver a mirar. En un sentido, este mirar despacio, es parte fundamental de lo que llamamos

aprender en los museos. A partir de las reflexiones de Zavalloni (2011) en su «pedagogía del caracol» es posible repensar en nuestros espacios educativos como lugares para conversar, para pensar detenidamente sobre nuestras ideas e impresiones. El museo como espacio de reflexión.

Las pedagogías corporales

Las pedagogías corporales subrayan las últimas investigaciones en neurodidáctica y permiten observar el diseño museográfico como una herramienta pedagógica. Esto implica recuperar la corporalidad y el sentido físico de los espacios para la posibilidad del aprendizaje, conciben al educador como creador de circunstancias.

Por un lado, los temas del desarrollo corporal se mantienen en la vanguardia de la investigación en neurociencias: el acto de enseñanza aprendizaje debe concebir al cuerpo y considerar sus etapas de desarrollo. Por ejemplo, el desarrollo óptimo de la lateralidad y los patrones básicos de movimiento a nivel primaria previenen problemas de aprendizaje en grados superiores (Mayolas, Villaroya & Reverter, 2010).

En ese sentido, es imposible alejar la percepción sensorial del acto de aprendizaje. ¿Cómo diseñamos los espacios donde se realiza la acción educativa? ¿Es el espacio físico un elemento clave en nuestros proyectos? Las escuelas Reggio Emilia desde hace algunos años insisten en denominar al espacio físico como el *tercer maestro* (Branzi, Ceppi, Petrillo, Rinaldi, Vechi & Zinni, 2009). Desde sus investigaciones, el diseño del espacio físico posibilita la creación de entornos de aprendizaje.



Figura 3 – Exhibición-taller: Bajo la Luna II en Materia, el Museo del Centro de Ciencias de Sinola, México.
Creditos: Materia

Por otro lado, incluso a nivel arquitectónico se está reconsiderando transformar el edificio de la escuela. Allí, por ejemplo, se concibe el aula como un espacio múltiple y flexible dando prioridad al trabajo en equipo, el diálogo, el movimiento y el trabajo interdisciplinario (Nair, 2016). No olvidemos, estas acciones se determinan por el espacio físico.

María Acaso (2015) lo presenta así: «*habitar implica hacer tuyo un lugar, es apropiarte del mismo*» (p. 273). Esta apropiación, sin duda ligada a la identidad, implica el rastro, la huella de nuestra presencia en el lugar. Eso es implícito en el hogar, no sólo están objetos, imágenes, memorias... simbólicamente te encuentras ahí y tu huella, tu paso determina el mismo espacio.

Entonces al hablar de diseño de ambientes de aprendizaje en el museo, la mejor metáfora que puedo encontrar es la del escenario. Un espacio físico que coloca a la corporalidad al centro y que se determina por las acciones que estos cuerpos realizan: un espacio performático.

Así, los museos tenemos la enorme ventaja del lenguaje museístico: la museografía como una reflexión sobre el diseño de ambientes y entornos a partir de la complejidad de los elementos de la cultura visual y material. La posibilidad de la unión entre museografía y educación tiene mucho que aportar al futuro.

Conclusión

En la aplicación de estas reflexiones pedagógicas podemos inspirarnos a partir de dos paradigmas contemporáneos en el diseño museográfico:

- 1) la perspectiva transdisciplinaria que conforma proyectos que se abordan desde diversas disciplinas y sus representaciones (materiales y visuales) además de
- 2) las perspectivas de vanguardia que van desde las reflexiones sobre museografía joven (Pérez-Valencia & Bassadona, 2011) que discute la falsa objetividad en el diseño del espacio físico. La museografía didáctica (Santacana, 2009) resignifica el diseño desde una perspectiva pedagógica; e incluso la propuesta conceptual del Museo Total, desarrollada por Jorge Wasenberg (2007) que señala la narración como el eje de la propuesta museográfica.

La acción pedagógica es sin duda un acto dialógico, un ir y venir que construye sentido través del tiempo. Nunca es un proceso terminado. Propongo transitar estas posibilidades, para reflexionar y conversar sobre el acto educativo del museo, no para concluir sino para proyectar el museo por venir.

Referencias

- Acaso, M. (2009). *La educación artística no son manualidades, nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*. Madrid: Catarata.
- Acaso, M., & Manzanera, P. (2015). *Esto no es una clase. Investigando la educación disruptiva en los contextos educativos formales*. Madrid: Fundación Telefónica.
- Bauman, Z. (2001). *La globalización, consecuencias humanas*. México: FCE.
- Branzi, A., Ceppi, G., Petrillo, A., Rinaldi, C., Vecchi, V., & Zinni, M. (2009). *Niños, espacios, relaciones: metaproyecto de ambiente para la infancia*. Buenos Aires: Red Solare.
- Carbonell, J. (2015). *Pedagogías del siglo XXI. Alternativas para la innovación educativa*. Barcelona: Editorial Octaedro.
- Dierking, L., & Pollock, W. (1998). *Questioning Assumptions, an introduction to front-end studies in museums*. Los Angeles: ASTC.
- Domènech, F. (2009). *Elogio de la educación lenta*. Barcelona: Graó.
- Ellsworth, E. (2005). *Posiciones en la Enseñanza. Diferencia, pedagogía y el poder de la direccionalidad*. Madrid: Akal.
- Falk, J., & Dierking, L. (2000). *Learning in Museums*. USA: Altamira Press.
- Freire, P. (2011). *La educación como practica de la libertad*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía, saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo Veintiuno Editores.

- Gardner, H., & Davis, K. (2014). *La generación APP. Cómo los jóvenes gestionan su identidad, su privacidad y su imaginación en el mundo digital*. México: Ediciones Paidós.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Global Web Index (2019). *Global Digital 2019 Report*. Recuperado junio, 2020 de <https://wearesocial.com/global-digital-report-2019>
- Hein, G. (1989). *Learning in the Museum*. London: Routledge.
- IBRAM. (2018). *Caderno da Política Nacional de Educação Museal*. Brasília, DF: IBRAM. Recuperado de <https://www.museus.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/Caderno-da-PNEM.pdf>
- Jenkins, H., Ford, S., & Green, J. (2015). *Cultura Transmedia. La creación de contenido y valor en una cultura de red*. Barcelona: Gedisa.
- Leinhardt, G., Crowley, K., & Knutson, K. (2002). *Learning conversations in museums*. New York: Routledge.
- Maldonado, C. (2010). *Fronteras de la ciencia y complejidad*. Bogotá: Universidad del Rosario.
- Mayolas, M. C., Villarroya, A., & Reverter, J. (2010). Relación entre la lateralidad y los aprendizajes escolares. *Apuntes Educación Física y Deportes*, 101, 32-42.
- Meirieu, P. (1998). *Frankenstein educador*. Madrid: Laertes.
- Meirieu, P. (1992). *Aprender, sí pero ¿cómo?* Madrid: Octaedro.
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Paris: UNESCO.
- Nair, P. (2016). *Diseño de espacios educativos. Rediseñar las escuelas para centrar el aprendizaje en el alumno*. Madrid: Editorial SM.
- OECD. (2019). *Trends Shaping education 2019*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2018) *The future of Education and Skills, Education 2030*. Recuperado en Junio 2020 de [http://www.oecd.org/education/2030-project/contact/E2030_Position_Paper_\(05.04.2018\).pdf](http://www.oecd.org/education/2030-project/contact/E2030_Position_Paper_(05.04.2018).pdf)
- Piscitelli, A., Adaime, I., & Binder, I. (2010). *El proyecto facebook y la posuniversidad. Sistemas operativos sociales y entornos abiertos de aprendizaje*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Pérez-Valencia, P., & Bassadona, A. (2011). *Joven museografía, la exposición autoportante*. Madrid: Trea.
- Rinaldi, C. (2006). *In Dialogue with Reggio Emilia, Listening, Searching and Learning*. New York: Routledge.
- Santacana, J. (2009). *Museografía didáctica*. Madrid: Ariel.
- Swartz, R., Reagan, R., Costa, A., Beyer, B., & Kallick, B. (2014). *El aprendizaje basado en el pensamiento. Cómo desarrollar en los alumnos las competencias del siglo XXI*. Madrid: Ediciones SM.
- UNESCO. (2015). *Replantear la educación ¿Hacia un bien común?* Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2017). *Educación para los objetivos de Desarrollo Sostenible, Objetivos de Aprendizaje*. Paris: UNESCO.
- Wasenberg, J. (2007). El museo total, una herramienta de cambio social. *Z Arquitectura*, No. 7-8, p. 4-9. ISSN 1696-3032.
- Wintzerith, S. (ed.). *ICOM Education 28, Cultural action / Action culturelle / Acción cultural*, ICOM CECA, disponible online <http://ceca.mini.icom.museum/publications/icom-education/>
- Zavalloni, G. (2011). *La pedagogía del caracol: por una escuela lenta y no violenta*. Madrid: GRAO.

Summary

The contemporary world presents challenges and opportunities continuously, the speed of technological transformations directly impacts the social. How does the museum respond to these changes?

The text proposes to present a kind of brief mapping of contemporary pedagogies, a brief archive of ideas, concepts and reflections on the radical changes in education today.

In recent decades, a series of perspectives and approaches around the world proposes to redefine and to rethink education (UNESCO, 2015). Various publications, articles and even meetings between professionals seek to carry out this rethinking exercise.

And among all these proposals, the one that stands out postulates the urgent need to resignify pedagogy as an act of investigation about our audiences, the context in which we find ourselves, our daily work... What questions are we asking? Are we, as museum educators, in the inertia of an information transmission process? Have we stopped observing? What impact does social and cultural epistemological diversity have on the educational work of the museum? What happens when we think of the museum as a space for possibility? Is it possible to speak today of an ethic of pedagogy?

The critical perspective holds that disciplinary fragmentation present in the exhibitions provides an incomplete view of reality in contrast to the integration of knowledge. It emphasizes the use of contextual content, as a starting point. It indicates the contrast between directive education and the free pedagogies.

Is it possible to bring contemporary issues to the museum space? Are there taboo topics? Should the museum be a space of freedom for discussion and the exchange of ideas? Is it a place for tolerance and respect...?

On the other hand, slow pedagogy conceives the educator as a craftsman. It proposes to redefine time in the museum. It recognises the importance of reflection, of re-visiting the experience, of asking again. Is it possible to think of the educational activities as a qualitative act? Is it possible to redefine time within the museum space? When are we excessive? When are there too many contents? What would it mean to go slower?

Embodied pedagogies seek to recover the corporality and the sense of the museum as a space for possibility. They consider the educator as a creator of circumstances. How do we understand the physical space of the museum? Can museography and exhibition design be a useful tool in the teaching-learning process?

It is proposed to transit these possibilities and continue in a deep reflection and conversation about the educational work of the museum, not to be concluded or defined but to forecast the future.

Key words: contemporary pedagogies, critical pedagogy, museum education, embodied pedagogies, slow pedagogy

Résumé

Le monde actuel nous confronte en permanence à des défis mais nous offre aussi de nombreuses opportunités. Les transformations technologiques extrêmement rapides ont un impact social indéniable. Comment le musée peut-il tenir compte de ces changements ?

Cet article se propose de présenter une sorte de cartographie, une esquisse des pédagogies contemporaines, un bref aperçu des idées, concepts et réflexions sur les changements profonds en cours dans l'éducation muséale / la médiation culturelle d'aujourd'hui.

Dans les dernières décennies, une série de perspectives et d'approches différentes incitent à redéfinir et à repenser l'éducation (UNESCO, 2015). Diverses publications, articles et rencontres entre professionnels se sont attelés à cet exercice de réflexion.

Parmi toutes ces propositions, il y en a une qui se dégage tout particulièrement de la masse. Elle part du principe qu'il est urgent de redonner à la pédagogie sa signification d'acte interrogeant les notions de publics, du contexte dans lequel nous évoluons, notre travail quotidien... Quelles sont les questions que nous posons ? En tant qu'éducateurs de musées / médiateurs culturels, sommes-nous soumis à l'inertie d'un processus de transmission de l'information ? Avons-nous cessé d'observer ? Quel impact la diversité sociale, culturelle ou épistémologique a-t-elle sur le travail d'éducation et de médiation du musée ? Que se passerait-il si nous concevions le musée comme un espace des possibles ? Est-il possible aujourd'hui de parler d'une pédagogie éthique ?

Dans une perspective critique, on peut considérer que la fragmentation en disciplines différentes des expositions fragmente également la perception de la réalité en parcelles incomplètes, ce qui est contraire à la globalité du savoir. De ce fait, le point de départ est un contenu contextualisé particulièrement mis en exergue. Cela met aussi en valeur le contraste entre l'éducation directive et les pédagogies libres.

Est-il possible d'aborder les grandes questions du mouvement dans l'espace muséal ? Le musée devrait-il être un espace de liberté de discussion et d'échanges d'idées ? Est-il un lieu dédié à la tolérance et au respect ?

D'un autre côté, une pédagogie lente conçoit les éducateurs / médiateurs comme des artisans. Elle propose de redéfinir la temporalité dans le musée. Elle reconnaît le caractère essentiel de la réflexion, de revisiter l'expérience, de reposer des questions. Est-il possible de penser aux activités d'éducation / de médiation comme d'actions qualitatives ? Est-il possible de redéfinir le temps à l'intérieur du musée ? Quand en faisons-nous trop ? Quand présentons-nous trop de contenus ? Qu'est-ce que cela impliquerait de ralentir le rythme ?

Les pédagogies incarnées cherchent à retrouver la corporalité et le sens du musée en tant qu'espace des possibles. Elles considèrent l'éducateur / le médiateur comme un créateur de circonstances. Comment alors appréhender l'espace physique du musée ? La muséographie et la scénographie de l'exposition peuvent-elles être des instruments utiles dans le processus d'enseignement-apprentissage ?

On se propose de passer en revue ces différentes possibilités et d'amorcer une réflexion plus profonde, voire une conversation centrée sur le travail d'éducation muséale, conversation qui ne fait que commencer ici sans aboutir à une conclusion définitive ou à une prévision infaillible pour l'avenir.

Mots-clés : pédagogies contemporaines, pédagogie critique, éducation muséale, pédagogie incarnée, pédagogie lente

Resumen

El contexto contemporáneo presenta retos y oportunidades a cada momento, la rapidez de las transformaciones tecnológicas impactan directamente lo social. ¿Cómo responde el museo ante estos cambios?

El texto propone presentar una suerte de cartografía breve de las pedagogías contemporáneas, un breve archivo de ideas, conceptos y reflexiones sobre los cambios radicales de la educación actualmente.

En las últimas décadas una serie de perspectivas y aproximaciones alrededor del mundo proponen redefinir y repensar la educación (UNESCO, 2015). Diversas publicaciones, artículos e incluso encuentros entre profesionales buscan realizar este ejercicio de replanteamiento, tal vez de recreación.

Y entre las propuestas, la que más resalta, postula la necesidad urgente de resignificar la pedagogía como un acto de investigación acerca de nuestros públicos, del contexto en el que nos encontramos, de nuestra labor cotidiana... ¿Qué preguntas nos estamos haciendo? ¿O estamos simplemente en la inercia de un proceso de transmisión de información? ¿Hemos dejado de observar? ¿Qué impacto tiene la diversidad epistemológica social y cultural en el quehacer educativo del museo? ¿Qué ocurre cuando pensamos en el museo como un espacio para la posibilidad? ¿Qué ocurre cuando pensamos en la reivindicación de la memoria y el entorno social del acto educativo? ¿Es posible hablar hoy de una ética pedagógica?

La perspectiva crítica sostiene que la fragmentación disciplinaria brinda una visión incompleta de la realidad en contraste con la integración de saberes; recalca el uso de contenidos ahistóricos y acontextuales contrarios a perspectivas que consideran como punto de partida lo actual, lo cotidiano; señala una educación impositiva y totalmente directiva en contraste con las pedagogías libres.

¿Es posible traer problemáticas contemporáneas al espacio del museo? ¿Existen temas tabú? ¿Debe ser el museo un espacio de libertad para la discusión, el intercambio de ideas, la construcción del pensamiento...? ¿La formación de la tolerancia y el respeto?

Por otro lado, las pedagogías lentas conciben al educador como artesano. Proponen redefinir el tiempo en el museo. Reconocer la importancia de la reflexión, de re-visitar las experiencias, de volver a preguntar. ¿Es posible pensar el acto educativo como un acto cualitativo? ¿Es posible redefinir el tiempo dentro del espacio museal? ¿Cuándo somos excesivos? ¿Cuándo son demasiados contenidos? ¿Qué implicaría ir más lento?

Las pedagogías corporales buscan recuperar la corporalidad y el sentido del museo como espacio físico y éste como posibilidad para el aprendizaje, al educador como creador de circunstancias. ¿Cómo entendemos el espacio físico del museo? ¿Puede ser el diseño museográfico una herramienta útil en el proceso de enseñanza-aprendizaje? ¿Qué puede facilitar?

Se propone transitar estas posibilidades y continuar en una profunda reflexión y conversación sobre el acto educativo del museo, no para concluir sino para proyectar el futuro.

Palabras claves: pedagogías contemporáneas, pedagogía crítica, educación en museos, pedagogías corporales, pedagogías lentas

La médiation muséale numérique selon PRISME, du Musée des beaux-arts de Montréal

*Marie-Claude Larouche, Charlène Bélanger et
Sarah Bélanger-Martel*

Introduction

Que fait le numérique à la médiation culturelle, ou plus particulièrement à la médiation muséale ? Au-delà des effets de quinquillerie et de marketing visant à élargir et à fidéliser des clientèles, qui pourraient masquer « *une informatisation sociale complète* » (Vidal, 2014, p. 164-165), le numérique, par les valeurs de partage et de collaboration qu'il peut accueillir, permet néanmoins d'envisager de nouvelles formes et de nouveaux outils de médiation, à distance et au sein des installations physiques de l'institution muséale, et ainsi, de multiplier « *les lieux d'interaction* » (Andreacola, 2014). Cependant, l'intégration du numérique à la diffusion des savoirs et des expériences proposées par une institution muséale peut s'avérer hasardeuse et coûteuse lorsqu'elle se fait à la pièce et de façon isolée, sans connaissance approfondie des dynamiques et des enjeux inhérents à une telle opération. Aussi, le Musée des beaux-arts de Montréal (MBAM) s'est récemment posé en catalyseur de collaborations au sein du réseau muséal québécois, dans le but d'explorer d'une façon concertée le potentiel du numérique et de développer des connaissances quant à ses effets sur les publics rejoints. Prenant acte de l'évolution rapide des réseaux, des équipements et des applications logicielles, soutenu par le Plan culturel numérique québécois (PCNQ), le MBAM a créé PRISME, le laboratoire d'innovation en médiation numérique, qui se place, par ses activités et son mandat, au cœur de la rencontre fertile et stimulante entre de nombreuses institutions muséales, le numérique et leurs publics.

Dans la perspective de contribuer à définir la médiation muséale numérique et de proposer des cas concrets d'application, cet article vise à présenter le mandat de PRISME, les assises conceptuelles qui ont accompagné son démarrage durant l'année 2019, ainsi que diverses initiatives concrètes qui témoignent de ce souci de renouveler l'expérience muséale numérique des publics en misant sur les approches d'innovation ouverte et collaborative centrées sur l'humain (Both & Baggereor, 2017 ; Buchanan, 2001 ; IDEO, 2015).

Le mandat du PRISME

PRISME vise à donner un nouveau souffle aux actions de médiation muséale numérique, dans la perspective non seulement de tisser et d'accroître les relations avec différents publics, mais aussi d'en documenter les effets auprès de ces publics (voir illustration 1). Créé en 2018 grâce à l'appui financier du PCNQ du Gouvernement du Québec (PCNQ,

2018), PRISME rassemble des muséologues, des experts en technologie et des universitaires du Québec dans des démarches d'innovation et de recherche. Ils travaillent suivant les principes de l'innovation collaborative centrée sur l'humain (Both & Baggereor, 2017 ; Buchanan, 2001) qui leur permettent de cocréer de nouvelles expériences numériques qui soient enrichissantes et signifiantes dans le contexte des pratiques muséales ou culturelles de publics variés.



Illustration 1 – PRISME, du Musée des beaux-arts de Montréal

Formulé de façon préliminaire en 2019, son mandat s'articule en trois volets :

1. la cocréation de nouvelles expériences muséales numériques, dans des démarches d'innovation collaborative centrée sur l'humain, sollicitant la participation croisée de professionnels de musées, de créateurs technologiques, de chercheurs universitaires et de représentants des publics visés ;
2. la production de connaissances relatives à la réception des expériences numériques et la compréhension des publics ;
3. l'accompagnement d'autres institutions muséales dans des projets d'innovation et le partage des résultats de ces démarches avec l'ensemble du réseau des musées du Québec.

L'accompagnement méthodologique fourni par PRISME permet, d'une part, aux institutions et entreprises participantes d'entreprendre une démarche de codéveloppement plus informée des enjeux technologiques et impliquant des visiteurs-utilisateurs à toutes les étapes de la conception. Il permet d'autre part, de susciter la production de connaissances relatives à l'impact des expériences proposées.

C'est dans l'optique de contribuer aux connaissances liées à son champ de pratique que PRISME a mandaté l'équipe du Laboratoire des publics de la culture de l'Université du Québec à Trois-Rivières pour réaliser une analyse conceptuelle permettant d'établir les fondements d'une définition de la médiation muséale numérique (Larouche & Bélanger-Martel, 2019). Le présent article expose une partie de la recherche théorique qui a été réalisée dans ce contexte et l'enrichit d'exemples de projets d'innovation et de recherche ayant été initiés par PRISME.

Les assises conceptuelles, de la médiation culturelle à la médiation muséale numérique

Bien que de manière générale la médiation dite « muséale » renvoie implicitement à la médiation culturelle, l'absence du plein concept de « médiation culturelle muséale » porte l'attention sur la notion même de médiation, elle-même polysémique, qui « désigne à la

fois une situation médiane, un tiers entre deux pôles et le lien lui-même ou l'action de liaison » (Frayse, 2015, p. 2). Dans le cadre muséal, selon le *Dictionnaire encyclopédique de muséologie*, la médiation « suppose l'idée d'une distance à réduire et d'un terrain de rencontre qu'une tierce partie veut instaurer entre des initiatives de diffusion et les appropriations qu'en font les différents récepteurs » (Montpetit, 2011, p. 222). C'est également proche de la définition de l'*International Committee for Museology (ICOFOM)* qui place la médiation « dans un entre-deux, dans un espace qu'elle cherchera à réduire, en provoquant un rapprochement, voire une relation d'appropriation » (Desvallées & Mairesse, 2010, 2011, dans Paquin & Lemay-Perrault, 2016, p. 123).

Quant à la médiation muséale numérique, qui nous intéresse particulièrement, il n'y a pas de définition consensuelle. Dans un ouvrage sur la médiation muséale numérique, Vidal (2018) l'associe principalement à la diffusion des collections au moyen d'Internet et souligne le peu de connaissances dont on dispose sur l'appropriation des différents dispositifs de médiation par les publics visés. De fait, dans le champ de la culture et de la muséologie, un glissement se fait facilement de l'idée de médiation muséale numérique à l'expression de « médiation numérique », et ses déclinaisons « *dispositifs numériques de médiation* », « *outils numériques* », « *technologies numériques* », qui servent à désigner une très grande disparité d'objets (Navarro & Renaud, 2019, p. 3). Le concept de médiation (muséale) numérique risque ainsi de n'être qu'une appellation générique pour désigner la panoplie des outils mobilisés par les publics et les professionnels des musées focalisant davantage sur cet équipement que sur la situation de communication concernée (Frayse, 2019).

Dans l'usage, des praticiens consultés par PRISME s'accommodent par ailleurs de doubles définitions qui reflètent un manque d'intégration de cette notion à la réflexion sur les visées de médiation. Ainsi, la médiation muséale numérique peut, par moments, correspondre « *aux multitudes de dispositifs qui peuvent être mis en place pour diffuser du savoir via une plateforme technologique moderne* » tout en étant également définie par les mêmes intervenants comme une « *démarche visant à mettre en œuvre des dispositifs de flux, des dispositifs passerelles et des dispositifs ponctuels pour favoriser l'accès organisé ou fortuit, l'appropriation et la dissémination de contenus à des fins de diffusion des savoirs et des savoir-faire* », comme le fait remarquer Olivier Grant, chef de l'Éducation au Centre des sciences de Montréal (Grant, 2019).

Médiation muséale numérique : désigne à la fois les dispositifs technologiques et la démarche pour les mettre en œuvre.

Remarquons que cette transformation à grande échelle pousse les institutions muséales à innover – la création d'un laboratoire muséal numérique comme PRISME en étant un bon exemple – mais également à se questionner, allant même jusqu'à repenser le lien qui s'établit entre les collections, ou la thématique d'interprétation, et les pratiques des publics (Badulescu & De la Ville, 2019) à l'aune du numérique. De fait, ce dernier met désormais de l'avant la nécessité de prendre en compte l'interactivité et le double sens des relations de construction de sens. C'est le modèle des musées qui tend à se transformer face à l'injonction du numérique :

d'un modèle vertical où les experts transmettent le savoir à des publics et où les contenus – savoirs et collections – occupent une place centrale, les musées se transforment vers un modèle horizontal et en rhizome où règnent l'accessibilité physique, intellectuelle et sensitive, la co-construction le dialogue et où le visiteur et ses besoins occupent une place centrale (Chevry Pébayle, 2019, p. 235).

Toutefois, comme le note Cambone (2019), cette redéfinition des rapports rencontre parfois de la résistance, les institutions muséales n'ayant pas « *toutes la volonté de passer d'une logique "vitrine" à une logique "relationnelle" et cocreative* » (p. 11). De fait, jusqu'à quel point ces institutions tirent-elles profit de l'accroissement des capacités techniques de consultation, de création et d'échange que permet le réseau Internet, en concordance ou non avec des valeurs d'échange, de collaboration, de coconstruction et de partage d'expertises dans un monde de plus en plus connecté, pour susciter les contributions des publics ?

Face à cette situation, pour éviter le glissement de sens d'une médiation numérique axée sur la « quincaille informatique » et bien marquer la volonté d'appréhender la relation pouvant se construire entre l'institution muséale et ses publics, nous avons proposé la définition suivante pour la médiation muséale numérique :

toute action menée par un-e ou des professionnel-le-s d'une institution muséale, pour développer la relation du grand public ou d'un public particulier avec la collection, la thématique d'interprétation, une exposition réelle ou virtuelle, ou toute autre proposition de l'institution culturelle à des fins diverses au moyen du numérique, grâce aux capacités d'encodage informatique, et des réseaux, équipements et applications logicielles (Larouche et al., 2019).

Signalons que cette médiation peut se déployer selon différentes temporalités, à titre d'exemple, avant, pendant ou après la visite d'une institution, ou encore indépendamment de toute visite du lieu physique. Elle peut aussi se déployer selon diverses configurations spatiales, sur place, dans l'expo ou ailleurs dans l'institution, et/ou à distance de l'institution.

Valeurs de PRISME:

- primauté du visiteur,
- relation visiteur/musée transformée par le numérique,
- innovation.

Aussi, à l'issue d'une réflexion menée sur les assises conceptuelles de ses actions, PRISME a convenu des valeurs suivantes pour les projets de recherche et

d'innovation numérique qu'il accompagne :

1. la primauté du visiteur (quel qu'il soit) en tant que personne qui vient vivre une expérience dans un musée ou en lien avec un musée ; le désir de considérer le visiteur autrement qu'un utilisateur (au sens où l'entendent les travaux réalisés dans la perspective de l'étude du *User Experience*), de le voir comme un humain au centre de l'expérience, de prendre en compte sa recherche de sens qui lui permet de se développer ;
2. la transformation de la relation visiteur/musée à travers le numérique, qui s'exprime de plusieurs façons en faisant appel à des modes d'interactivité propres à la culture numérique, dont le dialogue, l'échange, la cocreation, le *storytelling* ;
3. l'innovation dans le numérique et dans les pratiques muséales, guidée par les démarches de l'innovation centrée sur l'humain (Buchanan, 2001).

Exemples de projets où s'élabore une médiation muséale numérique

Tout en cherchant à développer ses assises conceptuelles, PRISME a initié et facilité à ce jour sept projets d'innovation collaborative au service du développement de nouvelles expériences muséales numériques. Quatre de ces projets ont découlé d'un appel à projets lancé au printemps 2019 dans le réseau des musées du Québec (PCNQ, 2019). Disséminées sur le territoire québécois, les quatre institutions choisies étaient de taille

variable (du musée d'Etat au petit musée opérant un bâtiment historique) et relevaient de domaines disciplinaires différents (les arts, les sciences humaines et les sciences naturelles), certaines se présentant comme des musées avec collection et d'autres, comme des centres d'interprétation. Trois autres projets ont été initiés à la suite de besoins exprimés par les responsables de programmes du Département de l'éducation et du mieux-être du MBAM qui ont souhaité explorer le potentiel du numérique dans la relation avec des publics spécifiques. Chacun de ces projets a été accompagné par une cellule d'innovation composée de huit à douze personnes présentant des profils variés et complémentaires d'acteurs intéressés par la question du numérique au musée. Guidées par l'équipe de PRISME et se réunissant à raison d'une rencontre de trois heures chaque mois, ces cellules d'innovation ont parcouru collectivement les étapes de la démarche d'innovation centrée sur l'humain mise de l'avant par PRISME (Both & Baggereor, 2017 ; Buchanan, 2001), qui les ont menés à la cocréation de prototypes, qui ont été soumis à des séries de tests et d'améliorations itératives, venant renforcer les propositions initiales.

Dans la section suivante, quatre de ces projets sont présentés à titre d'exemple de la démarche préconisée et des impacts de celles-ci sur les expériences numériques cocrées des professionnels de musées, des créateurs technologiques et des chercheurs universitaires, en collaboration avec des visiteurs-utilisateurs.

Les deux premiers projets montrés en exemple sont issus de l'appel à projets lancés à l'échelle de la province du Québec en 2019. Ils concernent les propositions soumises par les Jardins de Métis et la Maison Rosalie-Cadron.

« Stations sensorielles et interactions immersives aux Jardins de Métis »

Situés sur la partie nord de la péninsule de la Gaspésie au Québec, les Jardins de Métis présentent une offre multiple, répartie en cinq expériences, majoritairement à l'extérieur, sur une vaste étendue de plusieurs km², mal desservie par les services Internet et cellulaires, où cohabitent le patrimoine historique, les collections naturelles et l'art contemporain.



Illustration 2 – Séance d'idéation,
Musée des beaux-arts de Montréal, décembre 2019.
Photo : Rose Mercier-Marcotte

La cellule d'innovation de ce projet a souhaité explorer le potentiel de médiation de stations numériques sensorielles disposées à certains endroits dans les jardins. Le projet d'innovation comprenait donc la conception de trois stations sensorielles prototypiques

(une station pour stimuler la vue, une station pour stimuler l'ouïe et une station pour stimuler le toucher) et puis la réalisation des *focus groups* et des tests itératifs de prototypes.

Au terme des premières séances d'idéation, lançant un processus collaboratif de développement d'idées, les membres de cette cellule ont établi quelques balises pour structurer le développement des prototypes (voir illustration 2). Ces derniers sont pensés comme autant de modules interactifs, ou dispositifs de médiation numérique, signalés dans l'espace physique et destinés à jalonner le parcours déambulatoire des jardins. Ces modules sensoriels ne doivent cependant pas remplacer l'expérience directe des

Projet : stations sensorielles qui ne doivent ni être obligatoires, ni gêner les autres visiteurs, ni empêcher ou remplacer l'expérience directe des jardins.

jardins, ni être obligatoires, ni empêcher les utilisateurs et les autres visiteurs d'apprécier l'esprit du lieu, la connexion avec la nature ou de ressentir le calme des jardins. Actuellement à l'étape de conception et de devis technique, l'intention est de susciter la pleine conscience du lieu chez les visiteurs et inviter à la découverte, en piquant leur curiosité. À la suite de la consultation d'études

de publics, la visite des jardins et l'observation des visiteurs sur le site, les membres de la cellule d'innovation se sont entendus sur l'importance d'accorder une place centrale à Elsie Reford, la fondatrice des jardins, et aux personnes qu'elle a côtoyées dans sa vie. C'est par la découverte d'Elsie que les visiteurs peuvent devenir curieux du lieu et développer un attachement plus fort aux jardins.

L'intérêt de ce projet d'innovation collaborative est de permettre le développement des connaissances à propos des publics adultes (principalement de 35 ans et plus) visiteurs et amateurs de jardins et de l'impact de dispositifs numériques sensoriels sur leur expérience de visite.

La combinaison d'un contenu basé sur l'audio et d'une interactivité sensible à la localisation est une forme relativement peu explorée susceptible d'offrir des expériences uniques à un large éventail de publics. Travaillant avec des partenaires à la croisée des chemins de la conception sonore immersive et de la conception de jeux in situ, ce projet vise à développer une approche unique en matière de narration sensorielle et incarnée.

« La Maison Rosalie-Cadron en réalité augmentée »

Construite vers 1790 dans la région de Lanaudière, « *cette maison a vu naître Rosalie Cadron-Jetté (1794-1864), mère de 11 enfants et fondatrice des Sœurs de Miséricorde* » (Maison Rosalie-Cadron, en ligne). La corporation opère ce lieu historique principalement durant la saison estivale. Elle souhaitait explorer le numérique, dans le développement d'une expérience qui servirait d'amorce à la visite du musée et de premier contact avec ce personnage historique. Grâce à cet ajout numérique, la directrice espérait que les visiteurs de son site recevraient un accueil particulier, fait par celle qui, au XIX^e siècle, naquit et vécut avec ses enfants dans cette maison, pour ensuite aller fonder la communauté des Sœurs de Miséricorde à Montréal. De plus, elle souhaitait apprendre comment utiliser les technologies les plus adéquates pour ce projet, élaborer un scénario efficace, appuyée par des créateurs technologiques et spécialistes de la médiation muséale et créer l'outil en collaboration avec les autres institutions participant au projet.

Le public visé par ce projet était le public naturel de la Maison Rosalie-Cadron, soit les adultes de 50 ans et plus, visitant habituellement le site en couple ou entre amis. Ce public n'est généralement pas très habile avec les nouvelles technologies. Toutefois,

selon les consultations faites auprès des visiteurs du site, malgré le fait qu'ils reconnaissent leurs capacités technologiques limitées, ceux-ci se montraient extrêmement ouverts et friands de nouvelles expériences mobilisant le numérique.

Aussi, au terme des trois premières étapes de la démarche d'innovation centrée sur l'humain mise de l'avant par PRISME, les membres de cette cellule d'innovation ont fait le choix de développer et de tester deux prototypes de réalité augmentée destinés à apparaître sur les tablettes qui seront prêtées aux visiteurs. Ces prototypes sont conçus dans l'intention de provoquer chez les visiteurs une impression de voyager dans le temps et de faire la rencontre de Rosalie Cadron, ainsi que d'autres personnages l'ayant côtoyée. L'un se présente comme une modélisation 3D de Rosalie Cadron qui apparaît au centre de la pièce, grâce à la tablette (voir illustration 3). L'autre consiste en une courte séquence narrative qui apparaît sur la tablette lorsque placée devant le portrait d'un personnage historique, Mgr Ignace Bourget (1799-1885) ; un comédien prêtant sa voix au personnage raconte quelques anecdotes d'antan alors que défilent divers documents d'archives tels que cartes et gravures d'époques, avec une ambiance sonore. À noter, cette expérience de réalité augmentée à la fois informative, immersive et interactive vise à faire prendre conscience des réalités sociales, économiques, politiques et religieuses de l'époque.

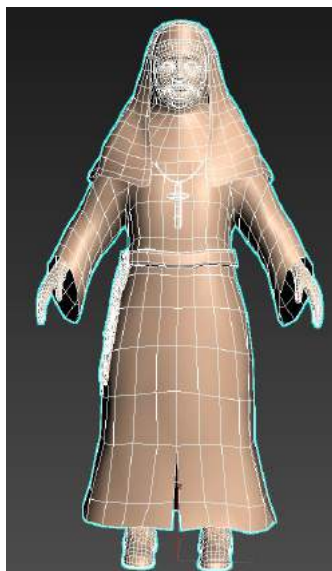


Illustration 3 – Modélisation 3D de Rosalie Cadron
Crédits : Claudia Boisvert

Le projet comprenait en outre la réalisation de deux phases de tests, d'abord durant l'hiver, alors que des *focus groups* avaient été planifiés dans l'espace de PRISME au MBAM, puis au printemps, lors de tests *in situ*. Malheureusement, alors que la crise liée à la pandémie de Covid-19 frappait nos pays et nos musées, cette phase a dû être reportée de quelques mois et les résultats des tests ne peuvent pas encore être présentés ici.

Malgré cela, il apparaît important de souligner l'intérêt de ce projet d'innovation collaborative qui laisse entrevoir la possibilité de cumuler des connaissances à propos des publics adultes de 50 ans et plus dans leurs interactions avec deux types de dispositifs de réalité augmentée au sein d'un musée de site. Les connaissances produites portent le fort potentiel d'être partagées et mises à profit dans d'autres lieux, d'autres petites maisons historiques semblables à celle-ci que l'on retrouve dans toutes les régions du Québec.

Poursuivant la présentation des activités soutenues par PRISME, les deux projets qui sont exposés dans le texte ci-dessous ont été menés au sein du Département de l'éducation et de mieux-être du MBAM.

« Ressentir, raconter, partager, dans les Arts du Tout-Monde du Musée des beaux-arts de Montréal »

Avec le redéploiement de l'aile des Arts du Tout-Monde en 2019, le MBAM souhaitait établir un dialogue avec des personnes issues de la diversité et habitant le territoire de Montréal. La stratégie misait sur l'établissement de collaborations fructueuses avec des groupes communautaires intervenant auprès de ces personnes dans l'intention de promouvoir l'inclusion et le vivre-ensemble.

La position humaniste et participative du MBAM s'imposait donc comme un incontournable dans ce projet numérique, alors que le MBAM souhaitait explorer de nouvelles formes

Projet : cocreation, interactions, partage d'expérience, dialogue entre visiteurs et non-visiteurs, dialogue interculturel.

d'expériences de visite, fondées sur le partage d'expériences et la cocreation de connaissances et suscitant le dialogue interculturel.

Le dispositif numérique développé par cette cellule d'innovation est une application mobile fondée sur la reconnaissance d'objets tridimensionnels et permettant

l'activation de contenus sonores. Les contenus sont générés par des personnes issues de la diversité, qui ne se définissent pas elles-mêmes comme des visiteurs de musée. Le dispositif leur donne la parole, en les engageant dans un processus de cocreation de contenus audios, dans lesquels elles peuvent raconter, commenter, partager des histoires de vie liées à certains objets exposés. En retour, les visiteurs utilisant l'application mobile lors de leur visite de l'aile des Arts du Tout-Monde peuvent réagir aux contenus audio en créant eux-mêmes de nouveaux clips audio à partager ou en les commentant à l'écrit.

Aussi, en marge de cette démarche d'innovation impliquant une jeune start-up montréalaise, une équipe de recherche s'est donnée le mandat de récolter et d'analyser des données lors des diverses phases de prototypages et de tests itératifs afin de mieux comprendre les effets de cette nouvelle forme de médiation numérique participative sur les publics issus de la diversité, qui ne sont pas des publics naturels de ce musée. La collecte de données sera entreprise après la crise sanitaire qui sévit encore au moment d'écrire ces lignes. Par ailleurs, la démarche a en outre permis à l'équipe du MBAM de se familiariser avec des formes de cocreation impliquant des non-publics, qui pourront être réinvesties dans des projets subséquents appelant la contribution de publics marginalisés.

« Déploiement de la plateforme éducative ÉducArt en réalité virtuelle »

À travers ce projet d'innovation, le MBAM visait à mettre en place un nouveau volet en réalité virtuelle à la portée des enseignants de tous les domaines d'apprentissage des écoles secondaires du Québec, à partir de sa plateforme ÉducArt (www.educart.ca) (voir illustration 4). L'équipe du projet souhaitait que le dispositif de réalité virtuelle permette aux enseignants et à leurs élèves d'interagir avec une œuvre du MBAM à distance dans un espace virtuel immersif. Elle visait ainsi à susciter la découverte de la collection

encyclopédique du MBAM autrement, et à favoriser l'exploitation le contenu thématique et pédagogique d'ÉducArt.

Dans les étapes de conception du prototype, une cellule d'innovation composée de seize personnes a contribué à la démarche. Conseillers pédagogiques, enseignants, professionnels de musées, créateurs technologiques, spécialistes des technologies éducatives et médiateurs muséaux ont participé à son élaboration en partageant leurs expertises complémentaires.

Pour la réalisation de ce projet, les membres de la cellule d'innovation ont cherché à créer un musée virtuel, tout en s'appuyant sur l'approche culturelle de l'enseignement (Simard, 2002).

Le prototype produit dans le cadre de cette démarche a été conçu pour permettre aux enseignants d'exercer un choix parmi les œuvres et les contenus de la plateforme en ligne et de leur permettre de créer eux-mêmes une exposition virtuelle à l'intention de leurs élèves. Des étapes de tests itératifs ont permis de raffiner certaines fonctionnalités et options pour une meilleure appropriation pédagogique par les élèves. Dans une version subséquente du prototype, des tests seront réalisés en classe avec des élèves qui pourront explorer l'exposition virtuelle créée par leur enseignant dans un espace virtuel et vivre une expérience d'apprentissage immersive. Les résultats obtenus pourront informer et guider d'autres professionnels de musées ou créateurs technologiques qui seraient tentés de développer des expériences de réalité virtuelle à l'intention des scolaires.

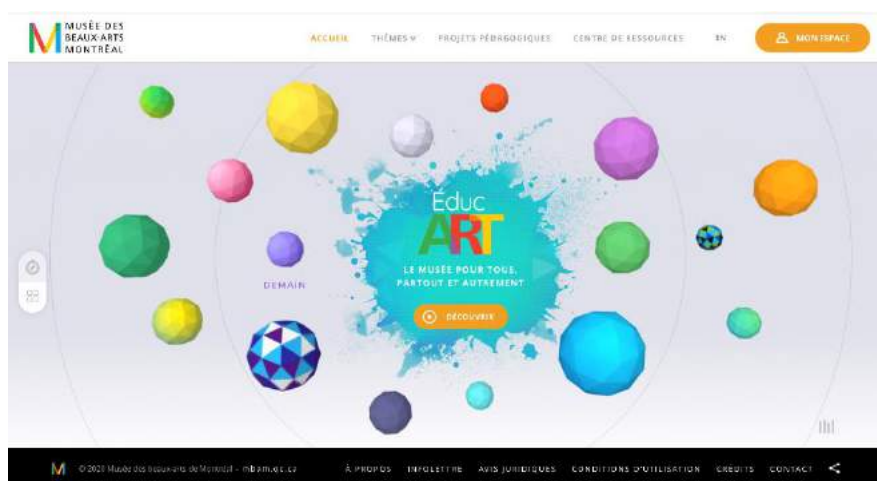


Illustration 4 – Plateforme ÉducArt, page d'accueil <http://educart.ca/>

Par ailleurs, la participation des enseignants à cette recherche dans un contexte numérique en éducation poursuivait également l'intention de leur donner la chance d'acquérir de nouvelles compétences quant à leur pratique d'enseignement par le numérique, notamment à travers l'utilisation de technologies immersives telles que la réalité virtuelle au service du milieu éducatif. La démarche aura ainsi donné à trois enseignants l'occasion de participer à la cocréation d'un outil d'enseignement innovant favorisant l'enseignement décloisonné et multidisciplinaire par la discussion d'œuvres d'art et de thématiques issues de la plateforme ÉducArt du MBAM.

Conclusion

La volonté qui anime les proposeurs de ces projets consiste à renouveler la relation de ces institutions avec leurs publics. Les relations qui s'établiront par la suite, entre les institutions et leurs publics, seront-elles pour autant renforcées ? Que se passera-t-il au sein de ces interactions ? D'autres études envisagées par PRISME à partir de dispositifs existants permettront de documenter leur impact sur les publics et de développer une meilleure compréhension des expériences procurées. D'ailleurs, le deuxième appel à projets lancés par PRISME en février 2020 concernait des projets de recherche évaluative planifiés dans l'intention de décrire et de mieux comprendre l'impact de dispositifs numériques existants sur l'expérience de visite dans cinq institutions muséales du Québec. Les résultats de ces recherches seront rendus disponibles d'ici décembre 2020 pour un partage d'expertise et d'expériences, au sein du réseau du PRISME et dans l'ensemble des musées du Québec.

Pour l'instant, si une transformation subtile de l'institution muséale peut s'opérer par le numérique (Devauchelle, 2012), nous avons tenté de montrer concrètement, quelles questions animent des équipes de développement appelées à se saisir des possibilités offertes par le numérique en lien avec leurs actions de médiation muséale numérique.

Dans le contexte de la pandémie de Covid-19, la reprise graduelle des activités muséales est amorcée. Avec les nouvelles règles sanitaires imposées aux musées pour accueillir les visiteurs de manière sécuritaire, de grandes transformations s'annoncent sur le plan des pratiques professionnelles et des modes d'interaction avec les publics. Dans cette situation, le numérique offre des moyens alternatifs d'entrer en relation avec les publics et de faire découvrir les riches collections muséales québécoises et les thématiques d'interprétation des institutions de notre milieu.

Références

Sources documentaires consultées

- Andreacola, F. (2014). Musée et numérique, enjeux et mutations. *Revue française des sciences de l'information et de la communication*, (5), 1-13.
- Badulescu, C., & De la Ville, V.-I. (2019). La médiation muséale au prisme du numérique. *Revue française des sciences de l'information et de la communication*, (16), 1-10. Consulté à l'adresse <http://journals.openedition.org/rfsic/5581>
- Both, T., & Baggereor, D. (2017). *d.school Bootcamp Bootleg*. Disponible à l'adresse <https://dschool.stanford.edu/resources/the-bootcamp-bootleg>
- Buchanan, R. (2001). Human dignity and human rights: Thoughts on the principles of human-centered design. *Design issues*, 17(3), 35-39.
- Cambone, M. (2019). La médiation patrimoniale à l'épreuve du « numérique » : Médiation patrimoniale, médiation documentaire et médiation expérientielle. *Revue française des sciences de l'information et de la communication*, (16), 1-14. Consulté à l'adresse <https://journals-openedition-org.biblioproxy.uqtr.ca/rfsic/5689>
- Chevry Pébayle, E. (2019). Musées et environnement numérique : quelles stratégies des professionnels des musées? *Les Cahiers du numérique*, 15(1), 217-236. Consulté à l'adresse <https://lcn.revuesonline.com/article.jsp?articleId=40573>
- Desvallées, A., & Mairesse, F. (2010). Médiation. Dans A. Desvallées & F. Mairesse (eds.), *Concepts clés de muséologie* (pp.44-45). Paris, France : Armand Colin

- Desvallées, A., & Mairesse, F. (2011). Médiation. Dans A. Desvallées & F. Mairesse (eds.), *Dictionnaire encyclopédique de muséologie* (pp. 215-235). Paris, France : Armand Colin.
- Devauchelle, B. (2012). *Comment le numérique transforme les lieux de savoirs : Le numérique au service du bien commun et de l'accès au savoir pour tous*. Paris, France: FYP.
- ÉducArt. (en ligne). Site Web : <https://educart.ca/fr/>
- Fraysse, P. (2015). La médiation numérique du patrimoine : Quels savoirs au musée ? *Distances et médiations des savoirs*, 3(12), 1-14. Consulté à l'adresse <https://journals.openedition.org/dms/1219>
- Fraysse, P. (2019). Le recours au document dans le numérique de médiation : Entre usages et pratiques. *Revue française des sciences de l'information et de la communication*, (16), 1-13. Consulté à l'adresse <https://journals.openedition.org/rfsic/5602>
- IDEO. (2015). *The field guide to human-centered design*. Design Kit.
- Larouche, M.-C., Palomino, J.-F., Lanoix, A., Simard D., Ouellet, K., & Gaudet-Boulay, S. (2019). Médiation culturelle numérique et valorisation de documents patrimoniaux en classe d'histoire nationale. Communication au colloque *La médiation culturelle numérique et ses dispositifs, au prisme des disciplines et des publics*, ACFAS, UQO, Gatineau, le 31 mai 2019, <https://www.acfas.ca/evenements/congres/programme/87/600/614/c>
- Maison Rosalie-Cadron. (en ligne). Site Web: <https://maisonrosaliecadron.org/category/musee/>
- Montpetit, R. (2011). Médiation. Dans *Dictionnaire encyclopédique de muséologie*. Paris, France : Armand Colin.
- Navarro, N., & Renaud, L. (2019). La médiation numérique au musée en procès. *Revue française des sciences de l'information et de la communication*, (16), 1-17. Consulté à l'adresse <https://journals.openedition.org/rfsic/5592>
- Paquin, M., & Lemay-Perreault, R. (2016). Typologie des médiations muséales : Des logiques d'intervention au registre d'actions culturelles. *Muséologies: Les cahiers d'études supérieures*, 8(2), 121-138. <https://doi.org/10.7202/1050764ar>
- Plan culturel numérique du Québec [PCNQ]. (en ligne). Mesure 115, Mettre sur pied le LAB, incubateur collectif de la médiation culturelle numérique québécoise. Consulté à l'adresse <http://culturenumerique.mcc.gouv.qc.ca/115-mettre-sur-pied-le-lab-incubateur-collectif-de-la-mediation-culturelle-numerique-quebecoise/>
- Plan culturel numérique du Québec [PCNQ]. (2019). Le Lab' : Appel de projets de médiation numérique. Consulté à l'adresse <http://culturenumerique.mcc.gouv.qc.ca/le-lab-appel-de-projets-de-mediation-numerique/>
- Simard, D. (2002). Contribution de l'herméneutique à la clarification d'une approche culturelle de l'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(1), 63-82. Consulté à l'adresse <http://www.erudit.org/revue/rse/2002/v28/n1/007149ar.pdf>
- Vidal, G. (2014). Critique et plaisir au cœur des usages des médiations numériques muséales. *Interfaces numériques*, 3(1), 163-177. Consulté à l'adresse <https://www.unilim.fr/interfaces-numeriques/index.php?id=1018>
- Vidal, G. (2018). *La médiation numérique muséale. Un renouvellement de la diffusion culturelle*. Bordeaux, France : Presses universitaires de Bordeaux.

Documents internes du PRISME

- Jardins de Métis. (2019). Fiche du projet, Laboratoire d'innovation en médiation numérique du Musée des beaux-arts de Montréal.
- Larouche, M.-C., & Bélanger-Martel, S. (2019). *Rapport de l'analyse conceptuelle sur la médiation culturelle, la médiation muséale, la médiation numérique et l'engagement numérique*, soumis

à PRISME, Laboratoire d'innovation en médiation numérique du musée des beaux-arts de Montréal

Maison Rosalie-Cadron. (2019). Fiche du projet, Laboratoire d'innovation en médiation numérique du Musée des beaux-arts de Montréal

Musée d'art contemporain de Montréal [MCAM]. (2019). Fiche du projet, Laboratoire d'innovation en médiation numérique du Musée des beaux-arts de Montréal

Musée des beaux-arts de Montréal [MBAM]. (2019). Compte rendu de la réunion des membres du comité numérique le 3 juin 2019. Document interne.

Autre source professionnelle

Grant, O., Chef, Éducation, Centre des sciences de Montréal, Montréal, Canada, correspondance courriel du 2 juillet 2019.

Summary

What is digital doing to cultural mediation, or more specifically to museum mediation? We present the conceptual foundations of PRISME, a laboratory created by the Montreal Museum of Fine Arts that acts as a catalyst for collaborations within the Quebec museum network, in order to explore in a concerted manner the potential of digital technology and to develop knowledge, as for its effects on the audiences reached. While mediation “*supposes the idea of a distance to be reduced and a meeting ground*” between the museum and its receivers (Montpetit, 2011, p. 222), there certainly is a danger that the concept of digital museum mediation only indicates the panoply of tools mobilized by the public and museum professionals, focusing more on this equipment than on the communication situation concerned (Frayssé, 2019).

Also, we propose to consider digital museum mediation as any action carried out by one or several professionals of a museum institution, to develop the relationship of various audiences with the collection, the thematic of interpretation, a real or virtual exhibition, or any other proposal of the institution for various purposes by means of digital technology, thanks to computer encoding capacities, and of networks, hardware and software applications. This mediation can take place: 1) in different time periods, for example, before, during or after the visit to an institution, or even independently of any visit to the physical place; and 2) in various spatial configurations, on site, inside the exhibition or elsewhere in the institution, and/or at a distance from the institution. In addition, the values of exchange, collaboration, co-construction and sharing of expertise activated in an increasingly connected digital world can thus lead to a redefinition of the relationships between the museum institution and their audiences, if the latter has “*the will to move from a “showcase” logic to a “relational” and co-creative logic*” (Cambone, 2019, p. 11).

In order to encourage the sharing of expertise and knowledge, PRISME launched a call for projects in digital museum mediation. This article presents four digital experience design initiatives co-created by museum professionals, technological creators and university researchers, with the help of visitors-users. These initiatives emanate from institutions of various size scattered throughout Quebec and come from different disciplinary fields, some presenting themselves as museums with collections and others, as interpretation centers. A common trait unites them: imagining, designing and exploring the potential of different devices to renew the experiences suggested to visitors or users, in different contexts, locally and remotely.

Key words: museum, education, mediation, digital, device

Résumé

Que fait le numérique à la médiation culturelle, ou plus particulièrement à la médiation muséale ? Nous présentons les assises conceptuelles de PRISME, laboratoire créé par le Musée des beaux-arts de Montréal se posant en catalyseur des collaborations au sein du réseau muséal québécois, afin d'explorer d'une façon concertée le potentiel du numérique et de développer des connaissances quant à ses effets sur les publics rejoints. Alors que la médiation « *suppose l'idée d'une distance à réduire et d'un terrain de rencontre* » entre le musée et ses récepteurs (Montpetit, 2011, p. 222), il y a certes un danger que le concept de médiation muséale numérique ne désigne que la panoplie des outils mobilisés par les publics et les professionnels des musées, focalisant davantage sur cet équipement que sur la situation de communication concernée (Frayse, 2019).

Aussi, nous proposons d'envisager la médiation muséale numérique comme toute action menée par un ou des professionnels d'une institution muséale, pour développer la relation de divers publics avec la collection, la thématique d'interprétation, une exposition réelle ou virtuelle, ou toute autre proposition de l'institution à des fins diverses au moyen du numérique, grâce aux capacités d'encodage informatique, et des réseaux, équipements et applications logicielles. Cette médiation peut se déployer : 1) selon différentes temporalités, à titre d'exemple, avant, pendant ou après la visite d'une institution, ou encore indépendamment de toute visite du lieu physique; et 2) selon diverses configurations spatiales, sur place, dans l'expo ou ailleurs dans l'institution, et/ou à distance de l'institution. De plus, les valeurs d'échange, de collaboration, de coconstruction et de partage d'expertises activées dans un monde numérique, de plus en plus connecté, peuvent ainsi entraîner une redéfinition des rapports entre les institutions muséales et leurs publics, si ces dernières ont « *la volonté de passer d'une logique "vitrine" à une logique "relationnelle" et cocreative* » (Cambone, 2019, p. 11).

Afin de susciter le partage des expertises et des connaissances, PRISME a lancé un appel à projets en médiation muséale numérique. Sont présentées dans cet article quatre initiatives de design d'expériences numériques cocrées des professionnels de musées, des créateurs technologiques et des chercheurs universitaires, avec le concours de visiteurs-utilisateurs. Ces initiatives émanent d'institutions de taille variable disséminées sur le territoire québécois et relèvent de domaines disciplinaires différents, certaines se présentant comme des musées avec collection et d'autres, comme des centres d'interprétation. Un trait commun les unit : imaginer, concevoir et explorer le potentiel de différents dispositifs pour renouveler les expériences proposées aux visiteurs ou aux usagers, dans différents contextes, sur place et à distance.

Mots-clés : musée, éducation, médiation, numérique, dispositif

Resumen

¿Qué está haciendo lo digital a la mediación cultural, o más específicamente a la mediación en el campo de museos? Presentamos los fundamentos conceptuales de PRISME, un laboratorio creado por el Museo de Bellas Artes de Montreal que actúa como catalizador de colaboraciones dentro de la red de museos de Quebec, a fin de explorar de manera concertada el potencial de la tecnología digital y desarrollar el conocimiento en cuanto a sus efectos en el público alcanzado. Si bien la mediación «supone la idea de una distancia a reducir y un punto de encuentro» entre el museo y sus receptores (Montpetit, 2011, p. 222), ciertamente existe el peligro de que el concepto de mediación museo-digital solo indica la variedad de herramientas movilizadas por el público y los profesionales del museo, centrándose más en este equipo que en la situación de comunicación en cuestión (Frayse, 2019).

Entonces, proponemos considerar la mediación museo-digital como cualquier acción llevada a cabo por uno o profesionales de un museo, para desarrollar la relación de varios públicos con la colección, el tema de la interpretación, un exposición real o virtual, o cualquier otra propuesta de la institución para diversos fines mediante tecnología digital, gracias a las capacidades de codificación informática, y de redes, equipos y aplicaciones de software. Esta mediación puede tener lugar: 1) en diferentes períodos de tiempo, por ejemplo, antes, durante o después de la visita a una institución, o incluso independientemente de cualquier visita al lugar físico; y 2) con varias configuraciones espaciales, en el sitio, en la exposición o en otro lugar de la institución, y / o a una distancia de la institución.

Además, los valores de intercambio, colaboración, co-construcción e intercambio de experiencia activados en un mundo digital cada vez más conectado pueden conducir a una redefinición de las relaciones entre el museo y sus públicos, si la institución tiene «la voluntad de pasar de una lógica de "escaparate" a una lógica "relacional" y co-creativa» (Cambone, 2019, p. 11). Con el fin de alentar el intercambio de experiencia y conocimiento, PRISME lanzó una convocatoria para proyectos en mediación museo-digital. Este artículo presenta cuatro iniciativas de diseño de experiencias digitales co-creadas por profesionales de museos, creadores tecnológicos e investigadores universitarios, con la ayuda de usuarios visitantes. Estas iniciativas emanan de instituciones de diferentes tamaños dispersas en la provincia de Quebec y provienen de diferentes campos disciplinarios, algunas se presentan como museos con colecciones y otras, como centros de interpretación. Un rasgo común los une: imaginar, diseñar y explorar el potencial de diferentes dispositivos para renovar las experiencias ofrecidas a los visitantes o usuarios, en diferentes contextos, local y remotamente.

Palabras claves: museo, educación, mediación, digital, dispositivo

Professionals

Acteurs professionnels

Profesionales

La place de l'éducation au sein de l'ICOM avant la création du comité CECA (1946-1965)

Nicole Gesché-Koning

L'ICOM, l'éducation et le rôle éducatif des musées

Le monde au moment de la fondation de l'ICOM, en 1946, soit dans l'immédiat après-guerre, était-il si différent du monde d'incertitude qui est le nôtre en 2020 ? A la lecture des premières publications de l'ICOM (comptes-rendus de conférences et *ICOM News*), l'on est frappé par la similitude des questions posées, des débats qui s'en sont suivis et des recommandations auxquels ils ont conduit. La place de l'éducation dans les musées y joue un rôle primordial et fait l'objet de plusieurs mentions reprises *infra* dans *ICOM News*. En effet, l'éducation figure comme sujet de préoccupation thématique, et ce dès la première conférence générale de l'ICOM à Paris (28 juin – 3 juillet 1948) et la restructuration des premiers comités de 1946 consacrés à des catégories de musées (*ICOM News*, vol. 1, n°1, octobre 1948, p. 1).

Parmi les autres comités liés à des préoccupations propres à tous les types de musées, on compte ceux consacrés au personnel de musée et à ses formation, statuts et échanges, aux techniques muséographiques, à la législation et administration des musées et à la publicité. Ceux liés à une problématique particulière ne verront le jour que très progressivement, voire plus de vingt ans après la création de l'ICOM : la documentation (CIDOC en 1950), la conservation (ICOM-CC en 1967), la formation en tant que telle (ICTOP en 1968), la sécurité (ICMS en 1974), la muséologie (ICOFOM en 1977) (Baghli, Boylan & Herreman, 1998, p. 95-98).

Aussi est-ce avec intérêt et non sans fierté que l'on constate que l'éducation et le travail éducatif dans les musées occupent une place prépondérante. Il nous a semblé opportun de les mentionner dans ce numéro consacré à la signification du mot « éducation ». Si le mot n'y est pas nommément explicité, il est intéressant d'analyser ici quelles étaient les préoccupations éducatives des musées et ce dès la première conférence générale de l'ICOM : une des cinq sections y était consacrée à l'éducation et aux musées d'enfants ; leurs responsables eurent l'occasion d'y présenter, le premier jour de la conférence, leurs travaux en séance plénière à des sommités telles que André Leroi-Gourhan, René Huyghe, Germain Bazin, Giulio Carlo Argan ou Cesare Brandi. Qui plus est, une des plus anciennes photos de cette conférence conservées dans les archives de l'ICOM (illustration 1) montre les responsables de la section éducation.

Dans le précédent numéro d'*ICOM Education* consacré à l'analyse des termes « action culturelle », l'histoire du comité CECA a été brièvement évoquée sans toutefois s'attarder sur l'utilisation et les significations données aux termes « éducation » ou « éducatif » (Gesché-Koning, 2018, p. 23-32). L'analyse systématique des premiers volumes d'*ICOM*

News et des articles consacrés à l'éducation muséale permettrait-elle de dégager les lignes directrices de la profession de médiateur culturel ?

L'éducation, première responsabilité du musée

Dans la *Constitution de l'ICOM*, Art. II, section 3 (ICOM, 1946), l'éducation figure parmi la première responsabilité du musée aux côtés des enquêtes et de la recherche : « *promoting and protecting the activity and the welfare of museums generally and their attached responsibilities of education, inquiry and research throughout the world* » (*ICOM News*, vol.1, n°1, octobre 1948, p. 1) (bien qu'une traduction française eût été annoncée, celle-ci n'a jamais vu le jour).

Deux comités internationaux de l'ICOM consacrés à l'éducation

L'ICOM compte, dès la création des premiers comités internationaux en 1948, deux comités consacrés à l'éducation. L'un est consacré aux musées pour enfants et activités pour enfants au musée (comité n°6), l'autre au travail éducatif dans les musées (comité n°7). Ce dernier donne peu d'information sur la signification à donner au mot « éducatif » ;

Dès 1948, deux comités créés :
n°6 : musées pour enfants ;
n°7 : travail éducatif dans les musées.

il y est question d'éducation fondamentale (*fundamental education*) et d'éducation des adultes (*adult education*) (*ibid.*, p. 2), idée que l'on retrouve dans la résolution n°6 de la conférence intérimaire de Mexico (7-14 novembre 1947) mentionnée dans ce même numéro, et à laquelle vient s'ajouter l'idée de musée comme institution

d'éducation populaire (*popular educational institutions*), l'éducation étant prise dans son sens le plus large (*broadest sense*) (*ibid.*, p. 7). Le personnel en charge de l'éducation dans les musées y est pour la première fois défini : il s'agit de personnes chargées de l'interprétation du matériel (« *those charged with the interpretation of the material* ») (*ibid.*, p. 4). La notion d'interprétation sera par la suite plus fréquemment utilisée dans le monde anglo-saxon, en complément de celle d'éducation.

Dans l'accord passé en 1948 entre l'UNESCO et l'ICOM, l'ICOM s'engage à soutenir les services éducatifs et leurs programmes, y compris les activités liées à l'éducation formelle et informelle tant pour les enfants que pour les adultes. Il y est également question de formation en éducation, sans plus de précisions, et de prévoir une place pour l'éducation dans les futurs manuels de muséologie prévus par l'ICOM (*ICOM News*, vol. 1, n° 1, octobre 1948, p. 2). G.-H. Rivière y insiste sur « *le rôle prééminent des musées dans le domaine de l'éducation des adultes* » en proposant l'organisation d'expositions sur les « *techniques muséographiques appliquées à cet aspect de la pédagogie* » (*ibid.*, p. 7-8).

Le deuxième numéro d'*ICOM News* énumère de manière quasi exhaustive toutes les activités éducatives d'un musée : classes et cours pour adultes, conférences et démonstrations, visites accompagnées et commentées, travaux pratiques pour adultes, copies d'objets ou de documents par le public dans les galeries, groupes de discussion, clubs d'études pour adultes, séances de cinéma et de projection, programmes musicaux, représentations théâtrales, travail avec les enfants (qu'il s'agisse de musée d'enfants ou de sections dédiées aux enfants dans les musées en général), service scolaire auxquels

viennent s'ajouter des activités extérieures dont le prêt d'objets et l'organisation d'expositions didactiques itinérantes (*ICOM News*, vol. 1, n° 2, décembre 1948, p. 5).

L'éducation lors de la première conférence biennale de l'ICOM (Paris, 28 juin – 3 juillet 1948)

Cinq sections de travaux étaient prévues, les quatre premières (sections A à D) consacrées à des catégories de musées (peinture, musées nationaux, ethnographie, histoire naturelle), la dernière, la section E, aux *Musées d'enfants et activités muséographiques concernant l'enfance* (*ICOM News*, vol. 1, n° 2, décembre 1948, p. 14). Les séances de travail se déroulaient le matin par sections séparées en différents lieux (pour la section E au Musée Pédagogique) et l'après-midi collectivement en séance plénière à l'Ecole du Louvre. Dans son allocution d'ouverture, le président Chauncey Hamlin de rappeler la 3^e résolution émise lors de la Conférence intérimaire de Mexico de 1947, à savoir la nécessité pour les musées

d'inclure notre temps dans leur programme, voire se tourner vers l'avenir, aidant ainsi les peuples à prendre conscience d'eux-mêmes et à s'intégrer dans la communauté des nations unies [...] ; et de souhaiter que l'ICOM atteigne son but essentiel : aider à la compréhension et à la coopération internationales sans lesquels une paix permanente ne peut régner (ibid., p. 32).

Cette idée se retrouve en 1977 dans la déclaration de la Journée internationale des musées (ICOM, 2020). Elle figure également adaptée au contexte mondial du XXI^e siècle dans la nouvelle proposition de définition du musée présentée lors de la Conférence générale de l'ICOM à Kyoto en septembre 2019. Curieusement, le mot « éducation » a disparu de la proposition, omission qui a soulevé une levée mondiale de boucliers de la part des médiateurs culturels et conduit à repenser cette définition.

Le rôle éducatif des musées en séance plénière

Tel fut le thème de la première séance de travail collectif (aujourd'hui, séance plénière) du 28 juin présidée par M.W. Milliken (Etats-Unis). Ch. Russell de l'American Museum of Natural History de New York y présenta un rapport intitulé *Philosophie de l'éducation par le musée*, pour qui

1948 : une séance plénière consacrée au rôle éducatif des musées...

la contribution qu'apportent à l'éducation les collections d'un musée, mesure essentiellement l'efficacité de l'institution. Le problème est d'intéresser à un matériel recueilli, étudié et disposé avec le concours et selon les buts de connaisseurs et de savants, la masse de la population, dont le large champ d'intérêt couvre des sujets domestiques, professionnels, récréatifs et sociaux. Ainsi le musée doit-il contribuer à l'enseignement dans ses différents degrés, répondre aux curiosités du public et distraire celui-ci (ibid., p. 33).

Margaret Brayton, conservateur du Children's Museum de Detroit (Etats-Unis), rapporta ensuite le travail réalisé par le comité des Musées d'enfants et son souhait de voir définis « les moyens muséographiques propres à éduquer les enfants, non seulement en vue d'enrichir les connaissances de ceux-ci mais pour développer entre eux une compréhension

amicale » (*ibid.*, p. 33). Dans son article consacré au travail avec les enfants dans les musées, elle souligne la reconnaissance par l'ICOM de l'appellation « Musée des enfants » comme une section « enfants » dans les musées, élargissant ainsi la place des enfants à tous les musées et non plus à quelques institutions spécialisées (Brayton, 1948, p. 178). S'en suivra une discussion sur la définition et les tâches des musées d'enfants, qu'il s'agisse des activités concernant l'enfance dans tous les musées ou de musées spécialement consacrés aux enfants. Il est alors proposé de la part des Pays-Bas (Dr Van der Stigchel) d'appeler ces derniers « musées pédagogiques ». Parmi les questions débattues et qui dépassent le simple musée d'enfants, on relèvera les relations entre les musées et les écoles ainsi que les méthodes d'évaluation du travail accompli et la recherche de moyens pour adapter les musées à des enfants qui grandissent dans un monde qui change (ICOM, 1948, p. 41). Germaine Cart (qui deviendra en 1958 Conservateur au Musée du Louvre), chargée du Service éducatif des musées, insiste pour qu'à l'Ecole du Louvre soient formés des conférenciers ayant pour tâche de s'adresser à la jeunesse – ceci sera le cas dès la rentrée de 1948 (*ibid.*, p. 43).

L'activité didactique des musées est également abordée par l'italien G. C. Argan qui préconise que « *chaque grand musée devrait disposer d'un fonctionnaire spécialisé dans les activités d'éducation et les relations avec l'extérieur* » (*ibid.*, p. 36). Pour A. Leroi-Gourhan, si l'une des fonctions essentielles du musée est la conservation des objets, une

... pourtant, la fonction d'éducateur dans les musées est encore considérée comme une innovation.

autre est certainement l'éducation du public, la fonction d'éducateur étant pour lui presque une « *innovation dans les musées* » (*ibid.*, p. 39). Sous la direction de G. W. Locher (Pays-Bas), une séance est consacrée à la coordination des problèmes de la recherche scientifique et de l'éducation muséographique des masses (*ibid.*, p.

53). Les musées suédois sont quant à eux loués pour leur « *conception éducative et par le rôle plus complexe du conservateur moderne, non plus seulement un conservateur au sens propre, un homme de science, mais un administrateur, un éducateur, un animateur* » (*ibid.*, p. 52).

La section E consacrée à l'éducation

Sous la direction de Margaret M. Brayton, les travaux de cette section concernèrent « *les musées d'enfants ou plus généralement, le rôle éducatif des musées* » regroupant donc les membres des deux comités n°6 et n°7 (ICOM, 1948, p. 7). On retiendra l'importante participation des Etats-Unis et de directeurs d'éducation de musées d'art et de sciences, de musées d'enfants et de services scolaires. Alma S. Wittlin (1899-1992), à qui l'ICOM a depuis sa conférence générale à Vienne en 2007 dédié des *Memorial lectures*, est reprise dans la liste des participants du Royaume-Uni en tant que représentante du Ministère de l'Education (*ibid.*, p. 27). Les relations entre les musées et les écoles firent l'objet des discussions d'une séance entière sous la direction de J.W.B. Van der Stigchel des Pays-Bas, autour du Musée pédagogique de La Haye destiné à éduquer les enfants et à développer leurs facultés d'observation grâce à des « *moniteurs spécialisés* » ; cet apprentissage du regard est encore souligné par la Hongrie (Dr Lenkei) (*ibid.*, p. 61).



Illustration 1 – La Section E – Conférence biennale de l'ICOM, Paris, juillet 1948
 Au centre Grace McCann Morley (avec le sac),
 vers la droite Margaret Brayton (en noir) et Renée Marcoussé,
 derrière celle-ci probablement Madeleine Mainstone.
 Source : archives de l'ICOM, cliché de la photo Elisabeth Jani

L'éducation dans les autres sections de la première conférence biennale

L'éducation déborde le cadre de la seule section E : il est ainsi question de la coordination des « *problèmes de la recherche scientifique et de l'éducation muséographique des masses* » ; appel est fait à un « *conseil d'éducateurs spécialisés dans la psychologie infantine* » tout en ne confondant pas la mentalité du visiteur moyen avec celle d'un enfant ! Une remarque de Nouvelle-Zélande (M. Duff) fait aujourd'hui plutôt sourire : « *il faut faire comprendre au visiteur que sa civilisation n'est pas unique et qu'il sera peut-être avec l'abolition des distances, amené à entrer en contact avec d'autres civilisations* » (*ibid.*, p. 53).

Les discussions qui suivirent la séance de travail de la section C consacrée aux musées d'histoire naturelle ont abordé l'importance à accorder à la composition des textes explicatifs dans les musées qui doivent être pensés en fonction de trois catégories de visiteurs : « *les visiteurs sans formation spéciale, mais désireux d'acquérir quelques connaissances, les élèves en groupe venus pour s'instruire, les autres groupes* » (*ibid.*, p. 71). Une séance a été consacrée à l'organisation du comité des musées d'enfants, dont le premier, fondé par Miss Anna Gallup, remonte à 1899 ; l'accent y est mis sur le caractère international des musées d'enfants et la nécessité d'organiser des expositions circulantes (traduction littérale de l'anglais *travelling*) pour répandre l'idée et les buts des musées d'enfants – aider à promouvoir la compréhension entre les peuples – et ce avec l'appui des éducateurs (*ibid.*, p. 74-75).

Enfin, outre la participation à la première séance collective, tous les participants à cette première conférence biennale de l'ICOM furent invités au Musée pédagogique où différentes délégations présentaient leurs panneaux didactiques appelés « panneaux et matériel démonstratif » (*ibid.*, p. 64).

Pour conclure, on retiendra des travaux de cette première conférence biennale de l'ICOM la place consacrée à l'éducation toutes sections confondues, et le fait que les musées doivent à la fois « *éduquer le public et instruire les spécialistes* » (*ibid.*, pp. 52-53). Quelques divergences de vues apparaissent entre les défenseurs des musées des enfants et du travail éducatif au sein des musées.

L'ICOM rend hommage à Alma S. Wittlin (1899-1992)

Alma S. Wittlin déjà présente à la conférence de Paris en 1948, sera une des représentantes britanniques à l'Assemblée générale de l'ICOM à Paris en 1949. Les contacts qu'elle put y faire la conduisirent par la suite aux Etats-Unis assurant la diffusion de *The Museum: Its history and its tasks in education* (1949), publié dans la série *International Library of Sociology and Social Reconstruction*. Même si un compte-rendu peu élogieux figure dans *ICOM News* (vol.2, n.3, juin 1949, p. 6), une large part est faite aux fonctions d'un musée public dans l'immédiat après-guerre. Elle y insista sur l'importance pour les musées de prendre leur rôle d'institution éducative plus au sérieux ; elle s'était ainsi lancée dans une « *profession de foi en faveur de l'éducation* » devant une certaine « *inertie des musées européens et le conservatisme de leurs directeurs* » (Poulot, 2009, p. 96).

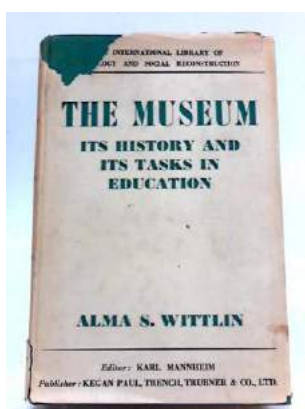


Illustration 2 – Couverture de l'ouvrage d'Alma S. Wittlin, *The Museum. Its history and its tasks in education*, Routledge, 1949
Image AbeBooks

En véritable pionnière des études des visiteurs (*visitor studies*) (Hein, 1998, p. 44-46) du temps où elle était en poste au Museum of Archaeology and Anthropology de Cambridge, elle avait analysé et évalué l'impact sur différents types de visiteurs de différentes présentations des objets des collections, étudiant leurs réactions et leur comportement (*behavior*) grâce à des interviews et des questionnaires (Kraeutler, 2011, p. 5). Elle contribua encore au troisième numéro de la publication du CECA, *Annales des musées*, insistant sur l'importance d'une formation encyclopédique pour les éducateurs de musée, leur sensibilisation à la sauvegarde du patrimoine – fait trop rarement analysé par les éducateurs de musée –, et le développement de la communication visuelle au départ des objets (Wittlin, 1971, p. 19-20).

L'éducation lors de la deuxième conférence biennale de l'ICOM à Londres (17-22 juillet 1950)

Lors de cette deuxième conférence biennale c'est de la mission éducative des musées et de leur action sociale qu'il sera question : éducation des jeunes par les musées, musées d'art et éducation des jeunes. Est présentée ici la « *méthode essentiellement didactique* » qu'a choisie le Museu de Arte de São Paulo pour analyser un tableau (*ICOM News*, vol. 3, n°3, août 1950, p. 5) afin de donner au public « *une lecture vivante* » (en anglais *living reading*) (*ibid.*, p. 14). Sont également abordés les musées et l'éducation des adultes, les musées centres d'art, les voies et moyens pour développer les relations (dans la version anglaise *public relations*) entre les musées et les communautés qu'ils servent (*ibid.*, p. 7).

1950 : la mission éducative des musées et leur action sociale sont au cœur des discussions.

L'originalité de la conférence de Londres par rapport à celle de Paris a été de montrer l'urgence de développer des comités transversaux au-delà des spécialisations scientifiques (comme l'était le seul comité pour le travail éducatif dans les musées), tels que la gestion de l'éducation des masses (*ibid.*, p. 2), légèrement différent en anglais où il était plutôt question des « *problems created by mass education* » (*ibid.*, p. 12).

La séance consacrée à l'éducation populaire et à la diffusion de la culture verra abordés les points suivants : éducation des jeunes (dans l'édition anglaise *children's education*), éducation des adultes, éducation des jeunes et des adultes (ces deux catégories analysées conjointement).

Au cours des quatre séances du comité n°6 pour les musées d'enfants et les activités concernant les enfants (section F) sous la présidence de P. Floud (Royaume-Uni) en remplacement de G. Cart (France) ont été discutés les thèmes suivants : musées d'enfants, musées et éducation, prêts des musées aux écoles.

Quant au comité pour l'éducation (n°7), il n'a tenu qu'une séance (section H) sous la présidence de Ch. Russell (Etats-Unis) en remplacement de W. Milliken (Etats-Unis) : il y fut essentiellement question des relations entre musées et écoles (*ibid.*, p. 12).

La tenue de la conférence biennale de l'ICOM à Londres avait renforcé la position de l'éducation muséale en Grande-Bretagne. Il faut toutefois constater que les nouveaux professionnels de l'éducation dans les musées étaient dans ce pays des personnes issues du monde de l'enseignement. Les sujets de discussion tournaient essentiellement autour des écoles, des enfants, des questionnaires, des prêts aux écoles, des expositions temporaires et de la formation des enseignants. Les éducateurs de musée étaient de ce fait plus proches du Ministère de l'Education et des organisations affiliées que de leurs collègues au sein du musée.

Variété des activités éducatives dans les musées

Dans le compte-rendu de la conférence de Londres figurent d'importants renseignements sur la variété des activités éducatives dans les musées et de programmes à venir tels que :

- la Croisade des musées : vu le rôle essentiel que doivent jouer les musées dans l'éducation de la jeunesse et des adultes, l'ICOM avait fait recommandation à

l'UNESCO d'entreprendre l'organisation d'une « Croisade des musées » destinée à démontrer l'importance de ce rôle des musées (*ibid.*, p. 4) ;

- les Musées et programmes scolaires : la visite des musées scientifiques et techniques par la jeunesse doit être inscrite dans les programmes scolaires (dans la version anglaise *syllabuses* plutôt que le terme actuel de *curriculum*) (*ibid.*, p. 16), compte tenu des modalités propres à chaque pays ;
- les Musée d'enfants : il est ici question d'organiser des expositions destinées aux enfants, de la nécessité de pouvoir disposer d'un local destiné aux activités pour les enfants – dans la mesure du possible – aménagé dans chaque musée, de la collaboration régulière à établir entre le personnel scientifique des musées et les membres de l'enseignement, afin de faire connaître à ces derniers les multiples possibilités qu'offrent les musées pour l'éducation (*opportunities for educational work*) (*ibid.*, p. 16) ;
- Musées et éducation : proposition d'organiser une exposition circulante (en anglais *travelling exhibition*) pour montrer par des panneaux didactiques les moyens d'utiliser les musées pour l'éducation de la jeunesse (en anglais *young people*) (*ibid.*) ;
- mention de la publication de l'UNESCO, *L'éducation des adultes. Tendances et réalisations actuelles* (*Adult education. Aims and achievements*) (1950) avec une intéressante mise au point de G.-H. Rivière, secrétaire général de l'ICOM, sur le musée et l'éducation des adultes (p. 143-152), idée déjà défendue préalablement dans *ICOM News* (vol. 3, n°1, février 1950, p. 7), où il insistait sur le « rôle prééminent des musées dans le domaine de l'éducation des adultes et de la nécessité de prévoir un stage d'étude international pour les méthodes et les techniques de l'éducation des adultes » (*ICOM News*, proposant que soit organisée au cours du stage une exposition des méthodes et techniques muséographiques (*methods and techniques of adult education*) (*ibid.*, p. 19) appliquées à cet aspect de la pédagogie (*ibid.*, p. 8).

Perceptions du rôle éducatif des musées de 1950 à 1962

Que faut-il entendre par « service éducatif » et comment se définit-il ? Ainsi, l'envoi aux écoles d'un échantillonnage d'objets de musées, via éventuellement le muséobus destiné aux régions rurales isolées en France (*ICOM News*, vol. 5, n°1, février 1952, p. 7), ne constituerait-il pas en lui-même un service éducatif ? Ne devrait-il être accompagné d'une réflexion sur

les moyens les meilleurs et les plus simples de mettre ces petits ruraux en contact avec la culture nationale ou internationale, d'éveiller leurs réactions à ce contact, et enfin d'en contrôler l'influence sur le rythme de leur développement intellectuel et moral et sur leur comportement social (*ibid.* p. 7) ?

Qu'est-ce qu'un service éducatif ? Avec ou sans actions hors-les-murs ? Centré sur les objets ou sur la société ?

Le but du musée n'est-il pas plutôt de présenter les objets de telle manière que leur origine et leurs rapports avec d'autres objets constituent une démonstration d'ensemble

(*ICOM News*, vol. 5, n°3, juin 1952, p. 12) ? Le musée n'est-il pas devenu un véritable instrument de travail pour l'éducateur (*ibid.*, p. 13) ? Idée soutenue par ailleurs dans la publication sur l'utilisation des musées à l'école active (Dreyfus-Sée, 1952).

Musées des enfants et travail éducatif dans les musées : divergences de vues

Un compte-rendu de la Croisade des musées insiste sur le succès de l'évènement : « *On peut fonder de grands espoirs sur les contacts qu'elle a pu réaliser entre les milieux des musées et ceux de l'éducation, mondes plus fermés l'un à l'autre qu'on ne pourrait croire* » (*ICOM News*, vol. 5, n° 4, août 1952, p. 2). La philosophie et la pratique éducatives dans les musées d'art aux Etats-Unis (Low, 1952) est mentionnée tout en regrettant que l'ouvrage soit limité aux Etats-Unis (*ICOM News*, vol. 5 ; n°4, août 1952, p. 15).

L'ouvrage *Musées et jeunesse* annoncé dès la conférence de Paris en 1948 ayant enfin vu le jour (Cart, Harrison & Russell, 1952), il fait l'objet de critiques et de conseils pour l'avenir de l'éducation muséale au sein de l'ICOM. Germaine Cart fut chargée du chapitre *Musées et Jeunesse en Europe occidentale*, qu'il s'agisse de musées d'enfants ou de services éducatifs des musées en général avec leurs diverses activités. Molly Harrison rédigea celui consacré aux *Musées et jeunesse en Grande-Bretagne* et dans les autres pays de Commonwealth britannique basé sur son expérience personnelle. Enfin, Charles Russell, directeur des services éducatifs de l'American Museum of Natural History, analysa les *Musées et la jeunesse en Amérique* en dénombrant trois types de réalités éducatives : les musées pour enfants, les départements de musées spécialement affectés à la jeunesse et les services éducatifs dans les musées en général (*ICOM News*, vol. 5, n°5-6, octobre-décembre 1952, p. 2).



Illustration 3 – Molly Harrison avec des visiteurs dans un *period room* du Geffrye Museum, Londres
Copyright Geffrye Museum of the Home



Illustration 4 – Molly Harrison, une des premières éducatrices à figurer à la National Portrait Gallery de Londres
Photo Elliot & Fry, 24 mai 1951,
Copyright National Portrait Gallery, London

Pour la première fois, le terme « jeunesse » est discuté (en anglais *children* ou *young people*) dans la publication tout en concluant que les limites d'âge varient d'un pays à l'autre et d'une organisation à l'autre (*ibid.*, p. 4). De même, les conservateurs sont invités à s'ouvrir vers les nécessités de l'enseignement, des publics à atteindre et des qualités requises pour ce faire (*ibid.*, p. 20). Dans son avant-propos, G.-H. Rivière est conscient du « *débat ouvert entre les musées et les éducateurs du monde. Les données en apparaissent chargées de contradictions, tel par exemple ce foisonnement des musées d'enfants aux Etats-Unis, en regard de leur quasi absence dans le vieux monde* » (Cart, Harrison & Russel, 1952., p. vii).

Et d'espérer que les deux comités de l'ICOM pour l'éducation et la jeunesse réussissent à traiter le problème sur le plan international de manière à ce que leurs « *activités unies aident à développer l'affluence de la jeunesse dans les musées* » afin qu'elle « *y trouve sans cesse plus de profit* » (*ibid.*, p. viii). Ces vœux du célèbre muséologue ne seront malheureusement pas entendus et l'ICOM regrettera qu'il ait

fallu laisser se confronter dans une première mise au point les opinions de spécialistes de deux continents où les conditions et les conceptions sont différentes et parfois s'opposent [...] ;] il appartient maintenant aux comités de l'ICOM pour l'éducation et pour la jeunesse de placer le problème sur le plan international (ibid., p. 1-2).

Vers une fusion des deux comités de l'ICOM liés à l'éducation ?

Le rôle des musées dans l'éducation avait fait l'objet par l'UNESCO d'un document spécial d'éducation et ce en lien avec l'ICOM (UNESCO, 1952). Un compte-rendu circonstancié et une description des différentes contributions figurent dans *ICOM News* (vol. 6, n°1, février 1953, p. 6) : *Le rôle du musée dans l'éducation scolaire* (en anglais *school curriculum*) (*ibid.*, p. 20), *Les musées et les écoles*, *Les musées et les écoles à New York*, *Musées et loisirs*. Il est toujours fait mention de deux comités liés à l'éducation muséale, à savoir les deux comités n°6 et n°7 créés en 1948.

La situation va changer lors de la première conférence triennale de Gênes, Milan et Bergame (6-12 juillet 1953) (*ICOM News*, vol. 6, n°5-6, octobre-décembre 1953, p. 4) : la section Education présidée par P. Floud verra la présentation de deux rapports où s'affronteront les partisans des musées des enfants et des services éducatifs dans les musées : *Musée d'art et de jeunesse*, *Les problèmes des musées pédagogiques*.

1953 Création du comité international de l'ICOM pour l'Education

Les deux comités internationaux de l'ICOM Musées des enfants et Travail éducatif dans les musées, décident en 1953 lors de la première conférence triennale de Gênes, Milan et Bergame, de fusionner pour devenir le « Comité international de l'ICOM pour

1953 : Fusion des deux comités existants en un seul, le Comité pour l'Education.

l'éducation de la jeunesse et des adultes » (*ibid.*, p. 5) (en anglais *children and adults*) (*ibid.*, p. 34), fusion à nouveau actée plus loin dans le rapport de la conférence (*ibid.*, p. 10). Ne sera retenu finalement que le terme « Comité pour l'Education ».

La raison de la fusion des deux comités semblait déjà annoncée dans la communication de Margaret Brayton en 1948 (cf. *supra*), heureuse de la reconnaissance de l'ICOM à considérer la place à laisser aux enfants dans tous les musées et non plus uniquement dans les musées d'enfants. Il semblerait, en effet, que trop de cas ait été fait aux musées d'enfants lors des premières réunions au détriment du travail éducatif dans tous les musées, ce qui avait quelque peu heurté quelques conservateurs plus traditionnels. C'est ce qui ressort de l'analyse faite par V. Woollard en 1998 à l'occasion des 50 ans d'existence du Group of Education in Museums (GEM), dont les origines sont, à en croire l'auteur, à rechercher dans la création d'un sous-comité britannique de la section Enfants dans les musées de l'ICOM ; elle y explique le rôle joué par Peter Floud (Victoria & Albert Museum), président du Comité pour l'éducation de l'ICOM, ayant entraîné dans son sillage des personnes intéressées par l'éducation au sens large, tant au niveau de son musée que

de l'ICOM ; une autre branche comprenait plutôt des conservateurs de la Museums Association. A la fin du mandat de P. Floud au sein du Comité international de l'ICOM, les deux branches auraient formé un Group for Children's Activities in Museums, un amalgame qui certes renforçait les deux groupes d'individus intéressés par l'éducation muséale, mais affaiblissait aussi la position des organisations mères, la Museums Association et l'ICOM (Woollard, 1998, p. 1-2).

La dissolution du comité de l'ICOM pour l'Education est également expliquée comme étant le résultat de « *différences idéologiques irréconciliables entre d'une part, les conservateurs traditionnalistes et les guides conférenciers et d'autre part, les éducateurs professionnels des musées des enfants et des services éducatifs insistant sur la notion d'éducation muséale centrée sur les enfants* » (Moffat & Woolard, 2004, p. vii).

Le comité de l'ICOM pour l'Education (1953 – 1962)

Education formelle à l'américaine et focalisation sur les enfants et les écoles ont ainsi détourné de nombreux services éducatifs du monde des adultes, qui se sont trouvés délaissés. Ce constat vaut pour d'autres pays que la Grande-Bretagne. Par contre, l'engagement envers les écoles se trouva dans ce pays renforcé surtout sous l'impulsion de deux inspectrices britanniques de l'éducation au patrimoine, Mary Bosdet et Hazel Moffat, ainsi que de Renée Marcousé, Madeleine Mainstone et Alison Heath. La notion d'éducation dépassa l'horizon purement scolaire en s'ouvrant à des thèmes tels que le patrimoine au sens large, l'usage éducatif des musées et galeries pour les enfants, pour les adultes, la télévision et autres techniques audio-visuelles, la perception (*visual education*) dans l'éducation muséale, les offres de formation pour enseignants en lien avec les musées. J'ai par ailleurs pu montrer le rôle considérable joué plus tard par Renée Marcousé au sein du CECA en tant que rédactrice des six numéros de la revue du comité *Annales des musées / Museums Annual* du comité (Gesché-Koning, 2006, p. 6).

Dans les musées : éducation pour les enfants essentiellement, plus rarement pour les adultes.

Les années qui suivirent la création en 1953 du Comité pour l'éducation laissèrent peu de traces, hormis un séminaire présidé par Grace Morley à Athènes en 1954 (Gesché-Koning, 2018, p. 3-4). Les rares publications émanaient le plus généralement d'activités commandées et/ou organisées par l'UNESCO en partenariat avec l'ICOM (Gesché-Koning, 2006, p.10 & p. 21). Dans le dernier numéro d'*ICOM Education* consacré à l'action culturelle, j'ai évoqué les problèmes rencontrés par le comité afin de mieux se positionner sur la scène internationale ; en effet le comité pour l'Education créé en 1953 fut dissout en 1962 lors de la VI^e conférence générale de l'ICOM à La Haye faute de réel plan stratégique et de vision pour l'avenir. Hugues de Varine Bohan joua à l'époque un rôle prépondérant afin de redorer l'éducation muséale sur la base de fondements scientifiques en organisant en 1964 (23-27 novembre) à Paris un colloque international sur le rôle éducatif et culturel des musées qui jettera les bases du futur Comité pour l'Education et l'Action culturelle – CECA (Gesché-Koning, 2018, p. 4 ; *ICOM News*, vol. 18, 1, février 1965, p. 19-21).

1965 : Création du Comité pour l'Education et l'Action culturelle

Les nombreuses discussions lors du colloque de Paris en 1964 finirent par conduire à la création lors de la VII^e conférence générale de l'ICOM à New York (22-24 septembre 1965) de l'actuel Comité pour l'éducation et l'action culturelle (CECA).

On retiendra des années précédant sa création l'importance donnée au rôle éducatif des musées lors des conférences biennales et triennales de l'ICOM dont les principaux sujets de préoccupation de ses membres de l'ICOM furent dans cet ordre : l'éducation par les musées, les expositions et la circulation internationale des biens culturels, leur conservation et leur restauration (Baghli, Boylan & Herreman, 1998, p.15).

La compilation de toutes les publications du comité en une édition spéciale d'*ICOM Education* grâce à une contribution octroyée à l'occasion des 60 ans de l'ICOM prouve le dynamisme des responsables de l'éducation muséale et leurs nombreux sujets d'intérêt (Gesché-Koning, 2006, *passim*), mais également, dès sa création, du soutien de l'ICOM.

Perspectives d'avenir

En 55 ans, le comité CECA a bien évolué et nombre de publications sont désormais en ligne, qu'il s'agisse des actes des conférences ou de tous les numéros d'*ICOM Education*, autant de témoins de l'évolution du comité et de ses préoccupations. Des conférences annuelles (à l'exception de l'année 1999) ont été organisées depuis 1968. Le rôle éducatif des musées a été retenu comme thème de la IX^e conférence générale de l'ICOM à Grenoble en 1971. Des groupes de travail ont été constitués entre 1970 et 1988 sur la formation des éducateurs, la communication, l'évaluation, le travail avec les écoles et les musées valises. Menés par des membres convaincus de la mission éducative des musées, ces groupes de travail ont cessé d'exister après la conférence de Nauplie et Athènes (1988), faute de responsables assurés de pouvoir participer à toutes les conférences. Aussi, la mise sur pied en 2020 de groupes d'intérêt spécifique amenés à communiquer par internet ne peut que renforcer l'image du comité et les discussions au sein de ses membres dont seulement 1/10^e a en général la possibilité et les moyens de se rendre aux conférences annuelles.

Des sessions de recherche sur le comportement des visiteurs ont vu le jour dès 1997 grâce à Colette Dufresne-Tassé et la création du Prix de la Recherche éponyme en 2015. Les activités éducatives se sont professionnalisées grâce à l'outil *Best Practice* et le Prix Best Practice. Aujourd'hui, le CECA dispose d'un site web redessiné et performant. Qu'il est loin et pourtant si riche en mémoires le temps des pionniers qui tapaient leurs rapports à la machine sur du papier pelure et n'avaient d'autre formule que la poste pour contacter ses membres !

L'éducation muséale a-t-elle évolué depuis la création des premiers comités pour l'éducation de l'ICOM ? De la consultation des archives à mon suivi des travaux du comité CECA depuis plus de quarante ans, je dirais que sa place au sein des musées n'a fait que se renforcer. Elle est promise à un bel avenir dont fait preuve le dynamisme de ses membres et du bureau du CECA.

Références

- Baghli, S. A., Boylan, P., & Herreman, Y. (1998). *Histoire de l'ICOM (1946-1996)*. Paris : ICOM.
- Brayton, M. (1948). Children's Work in Museums. *Museum international*, vol. 1, issue 3-4, 178-182.
- Dreyfus-Sée, G. (1952). *L'utilisation des musées à l'Ecole active*. Paris : Les Presses d'Ile de France, coll. L'Ecole nouvelle française, n°4.
- Gesché-Koning, N. (2018). The roots of CECA and cultural action. In S. Wintzerith (ed.), *ICOM Education 28*, Cultural action / Action culturelle / Acción cultural, (pp. 23-32). Disponible en ligne sur <http://ceca.mini.icom.museum/fr/publications/icom-education/>
- Gesché-Koning, N. (2006). ICOM-CECA Publications 1952-2006, *ICOM Education 20*, Special issue 20, disponible en ligne sur <http://ceca.mini.icom.museum/fr/publications/icom-education/>
- Hein G. (1998). *Learning in the Museum*. London: Routledge.
- ICOM. (2020). *Journée internationale des musées*, consulté le 20 mai 2020 sur <https://icom.museum/fr/nos-actions/evenements/journee-internationale-des-musees/>
- ICOM. (1948). *Première conférence biennale, Résumé des travaux ; Compte-rendu des manifestations*, Paris. Consulté le 20 janvier 2020 sur <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k1417890r.r>
- ICOM. [1946]. *Constitution and By-laws of the International Council of Museums*.
- ICOM News. (s.d.). Divers numéros de la revue consultés le 10 février 2020 sur <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k6559115c/f7.image.r=education>
- Kraeutler, H. (2011). *The Museologist, Writer, Educationalist Alma S. Wittlin (1899-1992) – A Preliminary Research Report*. Fellowship in Museum Practice, Smithsonian Center for Education and Museum Studies. Washington DC: Smithsonian Institution.
- Low, T. L. (1948). *The educational philosophy and practice of art museums in the United States*. New York : Teachers College, Columbia University.
- Moffat, H., & Woollard, V. (eds.). (2004). *Museum and Gallery Education. A Manual of Good Practice*. Lanham : AltaMira Press. (1^{ère} publication en Grande-Bretagne, 1999).
- Poulot, D. (2009). *Musées et muséologie*. Paris : La Découverte. (1^{ère} édition 2005).
- UNESCO. (1952). *Le rôle des musées dans l'éducation – Aperçu sur le rôle des musées dans l'éducation*. (Documents spéciaux d'éducation n. 13). Paris : UNESCO.
- UNESCO. (1950). *L'éducation des adultes. Tendances et réalisations actuelles (Adult education. Aims and achievements)*. Paris : UNESCO.
- Wittlin, A. S. (1971). Commonsense versus university, Involvement and Participation. *Museum's Annual / Annales des musées*, 3, 19-20.
- Wittlin, A. S. (1949). *The Museum. Its History and its Tasks in Education*. London : Routledge.
- Woollard, V. (1998). 50 years: the development of a profession. *JEM (Journal of Education in Museums)*, n°19, 1-4.

Summary

Since its creation ICOM has considered education as one of the key missions of the museums. No wonder that among the first international committees of ICOM created in 1948, two are related to museum education: Children's Museums (committee nb. 6) and Educational work in museums (committee nb. 7). Why two committees? Who were their founders and what was their motivation? What were their main activities and concerns? What meaning was given to the word "education" both in English and French (at that time, Spanish was not yet acknowledged as one of the official languages to be used in ICOM).

Why did these first committees merge in 1953 to become one Committee for Education? Was there a clear definition for the word "education"? The analysis of ICOM's first publications allows a better understanding of what was at stake in museum education after the Second world War. The problems discussed did not differ from the major issues we are confronted with nowadays. Astonishingly, many ideas considered today as innovative have already been tackled by the first museum educators as far back as the end of the 19th century. To be aware of the similarities seems to me crucial to avoid seeing the present CECA committee reinventing the wheel.

Why have the ten following years of the Committee for Education left so little memories? The reasons behind the merging of the two first committees will be analysed as the decisions within ICOM. The many discussions and reflections which preceded the creation of the Committee for Education and Cultural Action (CECA) seem to me crucial to understand how the committee was created and how the words "education" and "education department" were perceived. What was the training of museum educators and their role within a museum? These questions have been little discussed before the creation of the CECA committee, the same applies to the main themes this issue of *ICOM Education* is set to analyse.

This paper is limited to the first twenty years of ICOM and the place education has played within the institution and its first biennial and triennial conferences. The main sources are the archives of ICOM and those of CECA I have accumulated since some forty years during which I have served the committee as assistant of the secretary (1978-1980), editor of *ICOM Education* (1978-1980 & 1987-2007), secretary (1992-1995), chairperson (1995-1998) and co-opted member of the board (1998-2015).

Key words: museum education, teaching, children, youth, adults, interpretation

Résumé

Dès sa création, l'ICOM a considéré l'éducation comme un des éléments essentiels de ses missions. Pas étonnant donc que parmi les premiers comités internationaux de l'ICOM créés en 1948, deux soient liés à l'éducation muséale : Musées des enfants (comité n°6) et Travail éducatif dans les musées (comité n°7). Pourquoi deux comités ? Qui était à l'origine de leur création et quelles étaient leurs motivations ? Quelles furent les premières activités de ces comités et surtout comment leurs responsables considéraient-ils le mot « éducation » tant en français qu'en anglais ? A cette époque, l'espagnol n'était pas encore une langue officielle de l'ICOM.

Qu'est-ce qui a conduit ensuite les deux comités à fusionner en 1953 pour ne plus former qu'un seul comité pour l'éducation ? Ici aussi, comment était perçu le mot « éducation » ? Une analyse des premières publications de l'ICOM permet de mieux comprendre les enjeux de l'éducation muséale dans l'immédiat après-guerre. Les problèmes débattus ne différaient guère de ceux auxquels le monde actuel est confronté et l'on est frappé par le nombre de réflexions considérées aujourd'hui comme novatrices qui avaient déjà été abordées à l'époque. Prendre conscience de ces similitudes me semble indispensable pour éviter que le comité CECA ne s'enlise dans des sentiers battus.

Pourquoi les dix années suivantes de ce comité pour l'éducation ont-elles laissé si peu de traces ? L'on se penchera sur la raison de la dissolution du comité et des débats qui s'en sont suivis au sein de l'ICOM. Les nombreuses discussions et réflexions des années qui ont précédé la création du Comité pour l'éducation et l'action culturelle (CECA) sont cruciales pour comprendre comment le comité s'est formé et quel était le sens donné aux mots « éducation » et « service éducatif ». Quelle était la formation des « éducateurs » de musée, leur place à l'intérieur du musée ? Ces sujets ont été peu ou pas abordés jusqu'à la création du comité CECA de même que les questions auxquelles tente de répondre ce numéro d'*ICOM Education*.

Cet article se limite aux vingt premières années de l'ICOM et à la place réservée à l'éducation muséale au sein de l'institution à travers ses premières conférences biennales et triennales. Les sources en sont les archives de l'ICOM et du comité CECA rassemblées au cours des quelque quarante années à son service en tant qu'assistante de la secrétaire (1978-1980), rédactrice de la revue *ICOM Education* (1987-2007), secrétaire (1992-1995), présidente (1995-1998) et membre cooptée du bureau (1998-2015).

Mots-clés : éducation muséale, enseignement, enfants, jeunesse, adultes, interprétation

Resumen

Desde su creación el ICOM ha considerado la educación como una de sus misiones esenciales. Esto fue seguro la razón de la creación en 1948 dentro del ICOM de dos comités relacionados con la educación: Museos para niños (comité Nr. 6) y Trabajo educativo en los museos (comité Nr. 7). ¿Porqué dos comités? ¿Quienes fueron sus fundadores y cuales fueron sus motivaciones? ¿Cuales fueron sus primeras actividades y como se entendía la palabra “educación” en francés e inglés, ya que el español todavía no contaba con unos de los idiomas oficiales del ICOM?

¿Porque se han reunido los dos comités en 1953 para formar un solo Comité para la educación? ¿Fue definida aquí la palabra “educación”? Una análisis de las primeras publicaciones del ICOM permite una mejor comprensión de los problemas debatidos en los años siguiendo la Segunda Guerra Mundial. Estos no se diferenciaban mucho de los problemas actuales et son numerosas las actividades consideradas hoydía como movedoras que ya existían en esa época. Tomar conciencia de estas similitudes me parece indispensable para evitar al CECA de reinventar la rueda.

¿Porque dejaron los primeros años del Comité para Educación creado en 1953 tan pocas memorias? Es interesante analizar las razones de la disolución de los dos primeros comités del ICOM dedicados a la educación museal y de las discusiones dentro del ICOM en los años que precedieron la creación del comité CECA para la Educación y la Acción Cultural. Son aspectos cruciales para comprender como se ha formado el comité y el sentido dado a las palabras “educación” y “servicio educativo”. ¿Cual era la formación de los educadores de museos? ¿Cual era su posición dentro del museo? Estos últimos aspectos fueron poco tratados en los primeros años de los comités para la educación axial mismo que algunas de las preguntas que este numero de *ICOM Education* espera explicar.

Esta articulo se limita a los veinte primeros años del ICOM y al rol de la educación en los museos debatidos durante las primeras conferencias bienales y trienales. Sus fuentes son los archivos del ICOM y las que he podido acumular dentro del comité CECA durante los cuarenta años que estuve a su servicio como asistente de la secretaria (1978-1980), redactora de la revista *ICOM Education* (1978-1980 y 1987-2007), secretaria (1992-1995), presidenta (1995-1998) y miembro cooptada del comité director (1998-2015).

Palabras claves: educación museal, enseñanza, niños, jóvenes, adultos, interpretación

La educación museal en Brasil: de la práctica al concepto

*Fernanda Castro, Milene Chiovatto,
Andréa Costa y Ozias Soares*

La dimensión educativa del museo ha estado presente en Brasil desde la creación, en 1818, del Museo Nacional (MN) en Rio de Janeiro, el primer museo del país. A principios del siglo XX, comenzaron a producirse colecciones didácticas y otros materiales para cumplir con los lineamientos de una nueva política educativa (Sily, 2012). La dimensión educativa llega a entenderse como una función necesaria en la estructura del MN (Pereira, 2010), lo que lleva a la creación de la Sección de Asistencia a la Enseñanza del Museo Nacional en 1927. Este marca la institucionalización de la educación museal en el país, a través de la creación de su propio sector. En sus primeros años, trabajó principalmente en la relación con las escuelas, garantizando el acceso de los maestros a diferentes materiales y colecciones (Pereira, 2010), y guiando a las escuelas en la creación de museos escolares.

Entre los años 1920 y 1950, hubo una gran producción en el país en torno a la educación museal, sus prácticas, propuestas teóricas y metodológicas y desafíos. Esto tuvo el rendimiento de profesionales de museos públicos, que realizaron visitas técnicas a museos internacionales, participaron en eventos, y se publicaron importantes trabajos sobre el carácter, la situación y las perspectivas de la educación museal en Brasil.

En la década de 1950, el tema de la educación en los museos adquirió un perfil más claro con la celebración de importantes encuentros internacionales. Ejemplos son los Seminarios internacionales sobre el papel de los museos en la educación (Nueva York, 1952 y Atenas, 1954), y el Seminario regional UNESCO sobre la función educativa de los museos, celebrado en 1958, en Río de Janeiro. Para este último, Georges Henri Rivière, entonces presidente de ICOM, produjo un informe final, que lanzó nuevas direcciones y perspectivas para el ámbito de la educación museal (Frecheiras, 2015). Hubo un alto estatus dentro de la dinámica de los museos y en el escenario internacional, así como en Brasil, los sectores educativos se crean y fortalecen en museos de diferentes tipos (Seibel-Machado, 2009).

Los eventos de los años setenta y ochenta, incluida la celebración de la Mesa Redonda en Santiago (Chile 1972) y la fundación del Movimiento por una Nueva Museología (1984), representaron la propuesta de una nueva práctica social para los museos. La prioridad consistía en la apropiación del conocimiento puesto a disposición por un público cada vez más amplio y diversificado (Seibel-Machado, 2009) y que marcó la pauta para las políticas públicas de museos más recientes en Brasil.

Un fenómeno que comenzó en Brasil en la década de 2000 fue la creación de Redes de Educadores en Museos (REM). La primera de ellas aparece entre 2003 y 2004 en Río de Janeiro, formada por profesionales cuyo objetivo principal fue establecer un foro

para debates, reflexiones e intercambios de experiencias sobre las dimensiones prácticas y teóricas de la educación museal. El resultado del arduo trabajo y la lucha política de los profesionales en el campo durante los últimos 90 años, impactó la construcción de un documento referencial para la promoción de una política pública más amplia: la Política Nacional para la Educación Museal (PNEM) en 2017, que, entre otros resultados, ha provocado y madurado la discusión en torno a una propuesta conceptual bajo el término de «educación museal» en Brasil.

1. Educación museal: campo práctico, profesional y científico.

En el escenario brasileño actual, la capacitación es sin duda, para el campo de la educación museal, uno de sus mayores desafíos y un elemento clave para su fortalecimiento profesional y teórico. El reconocimiento sobre el desempeño en el campo exige un profesional con capacitación específica no es nuevo, y está registrado en la literatura especializada

La capacitación en educación museal es un mayor desafío en Brasil y un elemento clave para el fortalecimiento profesional y teórico.

y en documentos que se han insertado en el contexto de las políticas públicas para el campo, durante al menos seis décadas. Sin embargo, los estudios sobre el tema han encontrado, incluso hoy, la baja presencia de cuerpos académicos centrados en la formación profesional de educadores de museos, en Brasil, predominando entre ellos la formación en el desarrollo de su propia práctica profesional (Martins, 2011).

Algunos de los estudios existentes sobre el perfil de los profesionales de la educación museal, tienen como sujetos, a quienes trabajan en museos bajo el nombre de «mediadores». En el país, lo más común es que se seleccionen entre los estudiantes universitarios de acuerdo con las áreas de contenido específicas del museo, con el fin de garantizar el rigor conceptual, y también hay experiencias con estudiantes de secundaria. En algunos casos, los profesionales tienen una formación inicial en el campo de la educación (Marandino, 2008a).

Los estudios han encontrado que los educadores de los museos de ciencias de Brasil, a menudo comienzan sus actividades sin la capacitación ofrecida por el museo (Carlétti & Massarani, 2015), y la alta rotación de esos profesionales se señala como una posible justificación para esto (Gomes & Cazelli, 2016). Se ofrece capacitación específica, en la mayoría de los casos, solo durante el desempeño de los mediadores, con el objetivo de mejorar el trabajo y no incluir otras atribuciones profesionales además de la educación museal misma.

Las instituciones museológicas enfrentan dificultades en la promoción de una formación más sistemática e integral de sus educadores (Alencar, 2008). Parece haber un predominio del modelo centrado en la relación aprendiz-maestro, en el que el proceso de capacitación se basa en la observación del trabajo realizado por educadores más experimentados y considerados competentes, de modo que los nuevos mediadores perciben las estrategias de mediación adoptadas por los más antiguos y para que puedan reproducirlos (Marandino, 2008).

Dentro de las universidades, hay poca visibilidad de la educación museal. Esto se revela tanto por la falta de cursos de posgrado en el campo, como por el análisis de las matrices curriculares de los cursos de pregrado en Pedagogía y Museología, áreas de

capacitación para un número importante de aquellos que trabajan o tienen la intención de trabajar como educadores y educadores museales. Souza (2016) descubrió que, en la mayoría de los casos, los componentes curriculares que incluyen aspectos de la educación llamada «educación no formal», modalidad en la que muchos autores insertan el trabajo educativo de los museos, están ausentes en los cursos de pedagogía. Castro (2017) analizó las redes curriculares de trece cursos de museología y descubrió que doce de ellos ofrecen al menos una disciplina de educación, ocho de los cuales tienen al menos una materia obligatoria y tres al menos una opcional.

Esta encuesta también revela que, aunque los museólogos brasileños tienen más oportunidades de contacto con el campo de la educación museal durante su formación que los graduados en pedagogía, la presencia de la educación museal en los títulos de licenciatura en museología es significativamente pequeña en relación con otras áreas de interés contempladas por ellos.

Soares y Gruzman (2019) identificaron, en 2019, grupos de investigación relacionados con la educación museal registrados en el directorio del Consejo Nacional para el Desarrollo Científico y Tecnológico (CNPq). Los grupos se encontraron en diferentes áreas de conocimiento, tales como Ciencias Agrarias, Ciencias Biológicas, Ciencias de la Salud, Ciencias Exactas y de la Tierra, Ciencias Humanas, Ciencias Sociales Aplicadas, Ingeniería, Lingüística, Letras y Artes, y otras no especificadas en la base de datos, que demuestra la dispersión del estudio y la investigación de lo que se considera un campo científico en formación (Lima, 2018; Castro, 2018), pero al mismo tiempo su potencial de producción de conocimiento, que ocurre tanto desde la academia como desde los museos, que también se encuentran entre las instituciones que albergan los grupos de investigación.

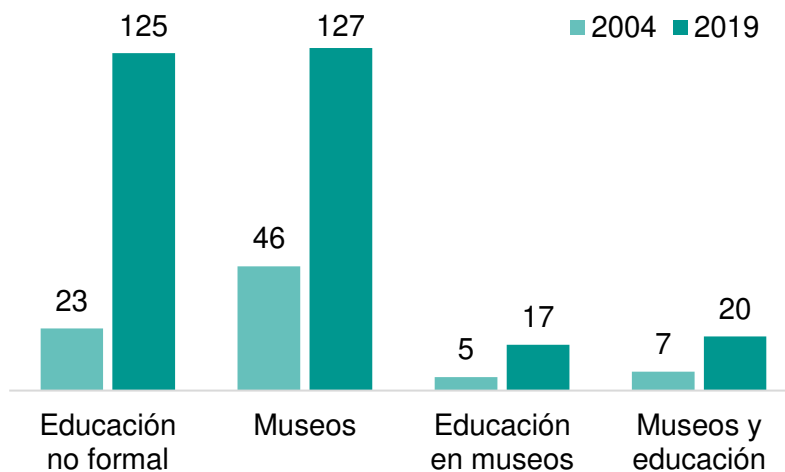


Figura 1 – Grupos de investigación – Diretorio CNPq
Fuente: Soares & Gruzman, 2019.

La cuestión de la formación específica de los educadores de museos está presente en la Política Nacional de Educación Museal. En el Eje II aparece de manera articulada para los «profesionales» y la «investigación», debido a la naturaleza altamente entrelazada de estas dimensiones. Por lo tanto, la primera directriz de ese Eje señala la necesidad de «promocionar al profesional de la educación museal, alentando la inversión en la formación específica y continua de los profesionales que trabajan en el campo» (IBRAM, 2017, p. 6). En este sentido, también destacamos la quinta directriz que apunta a la oportunidad de «potenciar el conocimiento específico de la educación museal para

consolidar el campo, a través de la difusión y promoción de los trabajos realizados, el intercambio de experiencias y el estímulo para realizar cursos de educación superior en educación museal» (IBRAM, 2017, p. 6).

No existe un requisito mínimo de capacitación para una profesión que no esta regulada para ley. La formación y la profesionalización van a la par.

La formación y la profesionalización son dos caras de la misma moneda. Dado que la educación en museos no es una ocupación registrada en la Clasificación de Ocupaciones de Brasil ni una profesión regulada por ley, no existe un requisito mínimo de capacitación. La falta de esto, a su vez, no favorece la profesionalización (Costa, 2019).

Entre los aspectos que se desarrollan tanto en la formación como en el ámbito de la profesionalización, aparecen en la PNEM, en la directriz 2, del Eje I - Gestión, el establecimiento de una «*misión educativa; referencias teóricas y conceptuales; diagnósticos de su competencia; descripción del proyecto y plan de trabajo; registro, sistematización y evaluación permanente de sus actividades y formación continua de profesionales de museos*» (IBRAM, 2017, p. 5).

El desarrollo de referencias teóricas y conceptuales aparece como una de las atribuciones del trabajo educativo, y también se identifica un conjunto de prácticas profesionales de educadores, en la directriz 2 del Eje II - Profesionales, capacitación e investigación que guía:

Reconocer entre las atribuciones de los educadores museales: actuación en la elaboración participativa del Programa Educativo y Cultural; realizar investigaciones y diagnósticos dentro de su competencia; la implementación de programas educativos, proyectos y acciones; el registro, sistematización y evaluación de los mismos; y promoviendo la formación integral de las personas (IBRAM, 2017, p. 5).

Entre las atribuciones presentadas a los educadores se encuentra promover la capacitación integral de las personas, un concepto que está presente en el Glosario del Cuaderno PNEM como base para el concepto de educación museal que presenta la política.

2. Términos y conceptos de la educación museal en Brasil

Los usos de las palabras y los términos no son casuales, nacen y se refuerzan en/por la práctica social. Los diferentes campos del conocimiento tienen un léxico que les da legitimidad y que configuran sus marcos teórico-conceptuales. Los procesos que componen el lenguaje están plagados de conflictos y consensos. Se puede ver una breve descripción general del uso de términos y conceptos que se han utilizado y se utilizan en Brasil, para designar el trabajo educativo de los museos, en la entrada Educación Museal en la sección de la PNEM (IBRAM, 2018).

La PNEM es el resultado de un proceso participativo. Involucró, entre 2010 y 2017, a cientos de profesionales de museos y educación, estudiantes e investigadores brasileños. Estos elaboraron un conjunto de principios y directrices que apuntan a subsidiar nuevas políticas públicas, guiar la práctica, fortalecer la dimensión educativa en todos los espacios del museo y subsidiar el desempeño de los educadores en los museos y los procesos museales. Se entiende la educación museal como «*un proceso de múltiples dimensiones de naturaleza teórica, práctica y de planificación, en permanente diálogo con el museo y la sociedad*» (IBRAM, 2017, p. 4).



Figura 2 – Cuaderno de la Política Nacional de Educación Museal
Fuente: www.museus.gov.br

Actualmente, «educación museal» es un término que se ha utilizado para referirse al conjunto de prácticas y reflexiones relacionadas con el acto educativo y sus interfaces en el campo de los museos (Pereira, 2010; Castro, 2018). Esta formulación va más allá de la mera cuestión de nombrar la ubicación de un proceso educativo dado, y se constituye como una enunciación de ciertas características, concepciones y posiciones teóricas que hacen que este mismo proceso sea distinto de los demás.

Educación museal: un conjunto de prácticas y reflexiones relacionadas con el acto educativo y sus interfaces en el campo de los museos.

PNEM presenta una propuesta conceptual en la cual

Educación Museal involucra una serie de aspectos singulares que incluyen: sus propios contenidos y metodologías; aprendizaje, experimentación, la promoción de estímulos y motivaciones intrínsecas del contacto directo con el patrimonio del museo, el reconocimiento y la aceptación de los diferentes significados producidos por las diversas audiencias visitantes y las formas de ser y estar en el museo; la producción, difusión e intercambio de conocimientos específicos relacionados con las diferentes colecciones y procesos museales; educación por los objetos musealizados; estimulando la apropiación de la cultura producida históricamente, el sentimiento de pertenencia y el sentido de preservación y creación de la memoria individual y colectiva. [...] Educación Museal pone la ciencia, la memoria y el patrimonio cultural en perspectiva como productos de la humanidad, al mismo tiempo que contribuye a que los sujetos, en relación, produzcan nuevos conocimientos y prácticas mediadas por objetos, por el saber y el hacer. También tiene su propia estructura y organización, que puede relacionarse con realidades distintas a las específicas de los museos, de acuerdo con los objetivos descritos en su planificación. Estas acciones se basan fundamentalmente en el diálogo. Esto incluye el reconocimiento del patrimonio musealizado, su apropiación

y reflexión sobre su historia, su composición y su legitimidad ante los diversos grupos culturales que conforman la sociedad. En este contexto, Educación Museal es parte del complejo funcionamiento de la educación general de los individuos en la sociedad. No se centra en objetos o colecciones, sino en la formación de sujetos en interacción

Educación Museal es parte del complejo funcionamiento de la educación general de los individuos en la sociedad.

con los bienes musealizados, los profesionales del museo y la experiencia de la visita. Más que para el «desarrollo de visitantes» o para la «formación del público», la Educación Museal actúa para una formación crítica e integral de los individuos, su emancipación y desempeño consciente en la sociedad para transformarla. También vale la pena mencionar que la Educación Museal, como proceso museal y acción profesional específica, difiere de las acciones de comunicación y mediación cultural, debido a sus propios objetivos, metodologías y contenidos, pero sin dejar la necesidad de integrarse con estas prácticas (Costa et. al., 2018, p. 73-74).

Para Paulo Freire, la educación es un proceso constante de liberación, es una acción dialógica, en la que todos son sujetos que construyen conocimiento. En este proceso, no es posible aislar al hombre del mundo y su realidad, así como tampoco es posible quitarle la capacidad de transformarlos (Freire, 1983, p. 51). La educación es, por lo tanto, un proceso de transformación y construcción de la historia, en el que el hombre se hace a sí mismo, mientras que el mundo está hecho por su acción. Así, una generación proporciona a la otra, marcas de realidad (Freire, 1983, p. 52).

La educación entendida por este sesgo, debe tener algunas características específicas, y el museo es un lugar donde este proceso se lleva a cabo de una manera muy peculiar. Se preocupa por profundizar la conciencia, sin ser intencionalmente creadora de una determinada conciencia. Para Freire, la conciencia no se transmite, sino que se construye colectivamente, es un proceso que nace del educando en su relación con el mundo, con la historia y con otros individuos (Freire, 1983, p. 52).

Como resultado de las relaciones del educando con el mundo y la historia, la educación ya no puede ser neutral, ya que depende de las relaciones establecidas entre los sujetos y sus realidades objetivas. Es, por lo tanto, una educación que problematiza el «mundo-hombre», centrada en la aplicación del conocimiento producido a la realidad, con el objetivo de su transformación. Educación que permite a los oprimidos purgarse de sí mismos no solo la presencia física del opresor, sino su presencia mítica (Freire, 1981, p. 44), tan presente en los museos. Educación que colabora para democratizar el museo y que contribuye a la democratización de la sociedad (Castro, 2016).

La educación museal tiene, como medio, el objeto musealizado, el patrimonio cultural o natural, los conceptos relacionados con el museo, los procesos museales o los temas cotidianos relacionados con ellos y como fin de la emancipación humana y el desarrollo de su capacidad de transformación, a través de la realización de la formación integral entendida como

el desarrollo pleno y armonioso de todos los componentes de la vida humana: física, técnica, material y económica, intelectual, emocional, política, ética, artística, lúdica, cultural y social. El conjunto unitario de estas dimensiones, inseparablemente entrelazadas y mutuamente fertilizadas, interconecta la singularidad del individuo, como sujeto activo y creativo, con la rica diversidad de los demás, con la inmensidad de la naturaleza y la complejidad del mundo, constituyendo la personalidad inconfundible

de cada uno y la base fundamental de una sociedad autogobernada y civilizada (Semeraro, 2018, p. 81).

3. Por una teoría de la educación museal en América Latina: educación museal y mediación cultural

Es necesario reconocer la larga trayectoria y contribución de los profesionales que han investigado y continúan proponiendo conceptos para las prácticas del museo. Sin embargo, debe reconocerse que la mayoría de ellos se generaron dentro de países europeos, con gran influencia de la academia de habla francesa.

La definición actual de museo del Consejo Internacional de Museos (ICOM) de 2007, ya toca la función educativa cuando afirma que

un museo es una institución permanente, sin fines de lucro, al servicio de la sociedad y de su desarrollo, abierta al público, que adquiere, conserva, investiga, transmite y expone el patrimonio tangible e intangible de la humanidad y su entorno para la educación, el estudio y el deleite. (ICOM, 2017, p. 3).

En el Código de Ética en los Museos, en el punto 4 - principio 1,

Los museos tienen el importante deber de desarrollar su función educativa al atraer y expandir a los públicos que se han graduado de la comunidad, localidad o grupo al que sirven. Interactuar con la comunidad y promover su patrimonio es una parte integral del papel educativo de los museos (ICOM, 2009, p. 21).

Desde esta perspectiva, es esencial que esta función sea reconocida, tanto en la documentación como en las prácticas museológicas nacionales e internacionales, como vemos en la PNEM brasilera. Su primer principio refuerza la función educativa del museo, señalando que es fundamental establecer la educación museal en función de los museos, reconocida en las leyes y explicitada en los documentos guía, junto con la preservación, la comunicación y la investigación (IBRAM, 2017).

Es fundamental establecer la educación museal en función de los museos, reconocida en las leyes y explicitada en los documentos guía.

La ecuación de la educación museal, con las funciones clásicas de los museos, representa un impacto en futuras formulaciones conceptuales en este campo, al tiempo que expresa la posibilidad de adaptar estas instituciones a necesidades sociales más contemporáneas, además de implicar un necesario reajuste jerárquico interno en las instituciones.

Aún en este sentido, la afirmación de la educación museal, en una perspectiva pedagógica, profesional y científica, insertando en este contexto el conjunto de atribuciones desarrolladas por los educadores del museo, presenta la necesidad de elaborar y discutir perspectivas teóricas y metodológicas que reflejen las necesidades y realidades de cada región y cultura de cada museo. Por lo tanto, la idea de construir una teoría educativa y una pedagogía museal para América Latina tiene en cuenta los deseos y la acumulación que caracterizan a sus museos, audiencias y sociedad.

En países donde la educación de calidad no es universal, donde la asistencia a los museos no se produce de manera homogénea por parte de la sociedad, marcada por grandes desigualdades económicas, sociales y culturales, pensar en la educación museal en la perspectiva de una formación integral, emancipadora y crítica presupone

reconocer la trayectoria de la función educativa del museo y la etapa de desarrollo de su práctica en cada realidad.

En esta perspectiva, cuando hablamos de educación museal, entendemos el concepto de educación desde su etimología. En la mayoría de los diccionarios etimológicos, educar aparece del latín *educare*, que significa «educar, **instruir**» pero también «**crear**». Esa palabra estaba compuesta de «ex», fuera y «ducere», para guiar, conducir, liderar. Existe la idea de que presentar a alguien al mundo a través de la instrucción, sería como «sacar a una persona de sí misma, mostrar lo que existe además de sí misma» y, al mismo tiempo, llevar a alguien a su máximo potencial, como comentó Jorge Larrosa. Es decir, el proceso de educación se basa en el máximo potencial de cada uno y para «convertirse en lo que eres, tienes que luchar contra lo que ya eres», el proceso educativo depende constantemente de «una reevaluación de los valores y la afirmación de uno mismo» (Larrosa, 2004, p. 73).

Los cambios derivados de este proceso ocurren tanto en el educando como en el educador, ya que lo mismo a lo largo del proceso «cambia su comprensión de sí mismo, como maestro, y su comprensión de la naturaleza de lo que enseña». El educador «no ofrece una verdad de que sería suficiente apropiarse, sino una tensión» (Larrosa, 2004, p. 74). Creemos que más que transmitir información, el maestro/educador está atento al

El educador favorece el desarrollo del educando a través de tensiones y no respuestas. Los educadores de museos practican una educación de naturaleza creativa con una dimensión instructiva también.

desarrollo del educando para estimular su crecimiento a través de tensiones y no respuestas. Aunque nosotros, los educadores de museos, buscamos una educación de naturaleza más creativa; no es raro que la dimensión instructiva también se note en nuestra práctica, cuando los visitantes nos solicitan información objetiva sobre historia, artistas y objetos o indican que prefieren visitas de naturaleza más informativa, menos reflexivo, y evitando la participación personal.

Cuando trabajamos en un museo o institución cultural abierta a todo el público, estamos sujetos a recibir este tipo de demanda, aunque, desde nuestro punto de vista y nuestra conciencia del potencial de la educación museal, estamos atentos a las oportunidades para transformar cualquier reunión en acción dialógica, promoviendo y estimulando la participación individual y colectiva.



Figura 3 – Actividad de formación con líderes comunitarias en una de los montajes del Museo Itinerante de La Memoria de los Montes de María – Colombia.
Créditos: Divulgación/MIM.

El modelo educativo, desde una perspectiva basada en el trabajo de Paulo Freire, está abierto a la participación de los estudiantes en la construcción de posibles conocimientos en un contexto dado. El conocimiento también se entiende como algo construido por la acción activa del sujeto, teniendo en cuenta sus experiencias previas, que pueden considerarse parte de la tendencia constructivista.

Además de un modelo más adecuado para las experiencias vividas en el museo, este método de acción apunta a desarrollos específicos, como el desarrollo de acciones educativas dirigidas a diferentes perfiles públicos, con especialistas que actúan para una acción educativa dedicada a sus especificidades. Cada perfil de audiencia tiene sus propios recursos, conocimientos y experiencias previas capaces de construir un posible significado para cada grupo en cada momento, como parte de las llamadas «comunidades interpretativas» (Hooper-Greenhill, 1994), tan evidentes en la práctica de la educación museal diaria. En el modelo educativo constructivista, la verdad es contextual y se construye mediante un proceso continuo de negociación, que involucra las mencionadas experiencias previas de los sujetos en la producción activa de sus propios significados.

Como se explicó anteriormente, el concepto de educación, siempre y cuando se base en la teoría constructivista, parece absolutamente adecuado para la acción educativa en los museos, y no es necesario crear ninguna otra nomenclatura o teoría para apoyar esta acción. Sin embargo, desde la década de 1980, comenzaron a aparecer textos, principalmente provenientes de la academia francesa, proponiendo un cambio en la nomenclatura con justificaciones muy poco claras. La proliferación de términos como «mediación» (que al principio parecía tratar de reemplazar el título criticado de «monitor» utilizado en acciones educativas museales en Brasil por lo menos, intercambiándola por un mejor «mediador»), parece tratar de definirse defendiendo un enfoque a través del diálogo, como hemos visto, en las propuestas para una educación constructivista.

El concepto de educación basado en la teoría constructivista parece absolutamente adecuado para la acción educativa en los museos.

En el texto *Mediación cultural: prácticas y cuestiones teóricas* (Lemay-Perreault & Paquin, 2017), las autoras buscan construir una historia del uso del término «mediación», incluso a nivel francés, asociándolo claramente con las transformaciones del museo movilizadas por los cambios exigidos de los museos en la década de 1970. Entonces, ¿la aparición y difusión del término «mediación» no sería solo un nuevo nombre para lo que es nuestra práctica educativa diaria? ¿No es esa una forma de que la academia europea, particularmente la francesa, nombre algo que nos esforzamos por lograr todos los días? ¿No sería solo un intento de proponer una nueva nomenclatura para la educación museal?

Al rastrear la historia de este término, sus procesos de aplicación y profesionalización en Francia, y después Alemania, nos permiten vislumbrar algunas relaciones complejas: por un lado, la fuerza del capital que se utiliza para subsidiar grandes exposiciones, y museos que exigen una expansión del público; por otro, el «descubrimiento» por parte de la academia francesa, de prácticas educativas más inclusivas, a menudo utilizadas en el contexto latinoamericano en la educación popular y para el mapeo y la articulación de territorios.

Por lo tanto, la idea de mediación nombra una función que, según los parámetros franceses, se creó para servir a intereses particulares y rápidamente se construyó alrededor

de estructuras de empleo formales, capacitación académica y metodologías, a pesar de que su forma o límites de actuación no estaban claramente definidos.

Experimentamos un fenómeno análogo en la percepción constante de la posibilidad de contratar a educadores menos calificados, como pasantes, por ejemplo, para desempeñar un papel tan fundamental en el área de los museos. La falta de capacitación, como se mencionó anteriormente, y la facilidad de encontrar personas que se atreven a considerarse capaces de ejercer esta función, incluso creyendo que la educación es la «puerta de entrada» a las funciones más prestigiosas de la cultura, impacta fuertemente los esfuerzos que hacemos hacia la profesionalización y valorización del educador museal, que solo tiene en la mediación una de sus múltiples funciones profesionales.

La posición francesa, sin embargo, no representa la totalidad de las realidades internacionales y aparentemente se ve reforzada por las leyes específicas del país y por el origen francés del ICOM.

Es por eso, que es esencial distanciarse de los modelos europeos, en un intento de salvaguardar no solo las especificidades culturales de América Latina, sino también la conciencia de que la mediación es solo una de las caras o métodos de la educación museal.

Por lo tanto, convocamos a una educación museal latinoamericana, que respete y acompañe los contextos culturales de esa región. Una educación museal que respeta nuestras realidades y prácticas. Para nosotros, es común, por ejemplo, comenzar desde la práctica para la construcción conceptual posterior, como en el título de ese texto, en la dirección opuesta de lo que sucede con mayor frecuencia en el contexto europeo y norteamericano. Por eso es necesario valorar lo que nos caracteriza en esta área, es decir, una educación que busca la participación y el compromiso de la sociedad en un proceso de co-creación; que camina desde el patrimonio y las colecciones hacia la vida, entremezclando la construcción del conocimiento con la empatía, la alegría y la libertad características de nuestra identidad.

Referencias

- Alencar, V. (2008). *O mediador cultural: considerações sobre a formação e profissionalização de educadores de exposições e museus de arte*. Disertación (Master) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes, São Paulo, Brasil.
- Bordeaux, M. C., & Caillet, É. (2013). La médiation culturelle : Pratiques et enjeux théoriques. *Culture & Musées*, Hors-série, mis en ligne le 19 juin 2018. pp. 139-163. Recuperado de <http://journals.openedition.org/culturemusees/749>
- Carlétti, C., & Massarani, L. (2015). Mediadores de centros e museus de ciência: um estudo sobre quem são estes atores-chave na mediação entre a ciência e o público no Brasil. *Journal of Science Communication*, vol. 14, nº2, 1-17.
- Castro, F. (2018). *Construindo o campo da educação museal: um passeio pelas políticas públicas de museus no Brasil e em Portugal*. Tesis de doctorado. PPG-Educação / UFF.
- Castro, F. (2017). Educação Museal e Museologia, *Educação Museal*. Rio de Janeiro. 24 abr. 2017. Recuperado de <http://educacaomuseal.org/iniacutecio/educacao-museal-e-museologia>
- Castro, F. (2016). Educação Museal e democracia: uma combinação necessária. *Revista ventilando Acervos*, Florianópolis, vol. 4, nº1, 63-82.
- Cazelli, S., Queiroz, G., Alves, F., Falcao, D. Valente, M. E., Gouvêa, G., & Colinvaux, D. (1999). *Tendências Pedagógicas das Exposições de um Museu de Ciência – II Encontro Nacional de*

- Pesquisa em Educação em Ciências, Actas*. Valinhos, São Paulo, septiembre, 1999. pp. 1-14. Recuperado de <http://www.abrapecnet.org.br/enpec/ii-enpec/trabalhos/G48.pdf>
- Costa, A., Castro, F., Chiovatto, M., & Soares, O. (2018). Educação Museal. In IBRAM, *Caderno da Política Nacional de Educação Museal* (pp.73-77) Brasília: IBRAM.
- Desvallées, A., & Mairesse, F. (eds.). (2013). *Conceitos-chave de Museologia* (B. Brulon Soares e M. Xavier Cury, tradução e comentários). São Paulo: Comitê Brasileiro del ICOM / Pinacoteca do Estado de São Paulo / Secretaria de Estado de Cultura.
- Frecheiras, K. (2015). *Do Palácio ao Museu: A trajetória pedagógica do Museu da República*. Rio de Janeiro: KBR Edidora Digital.
- Freire, P. (1981). *Ação cultural para liberdade e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1983). *Extensão ou comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gomez, I., & Cazelli, S. (2016). Formação de Mediadores em Museus de Ciência: Saberes e Práticas. *Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências*, Belo Horizonte, vol.18, nº1, 23-46.
- Hein, G. (2006). Museum Education. In S. Macdonald (ed.), *A Companion to Museum Studies*. (Capítulo 20). Oxford: Blackwell Publishing.
- Hooper-Greenhill, E. (ed.). (1994). *The educational role of the museum*. London, New York: Routledge.
- IBRAM. (2017). *Política Nacional de Educação Museal*. Brasília: IBRAM. Recuperado de <https://pnem.museus.gov.br/wp-content/uploads/2012/08/Pol%C3%ADtica-Nacional-de-Educa%C3%A7%C3%A3o-Museal.pdf>
- IBRAM. (2018). *Caderno da Política Nacional de Educação Museal*. Brasília, DF: IBRAM. Recuperado de <https://www.museus.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/Caderno-da-PNEM.pdf>
- ICOM. (2009). *Código de Ética para museus do ICOM* (en português). Recuperado de http://icom.org.br/wp-content/themes/colorwaytheme/pdfs/codigo%20de%20etica/codigo_de_etica_lusofono_iii_2009.pdf
- ICOM. (2017). *Estatutos del ICOM*. Recuperado de https://icom.museum/wp-content/uploads/2018/07/2017_ICOM_Estatutos_SP.pdf
- Lima Van Der Lay, I. (2018). *O Estágio em Museus de Ciência: O Museu como Espaço de Produção do Conhecimento e Formação*. Tesis de Doctorado. PPGE-PUC/RJ. Rio de Janeiro. Recuperado de: <http://www.gepemci.com.br/wp-content/uploads/2018/04/Tese-Isabel-Lima.pdf>
- Larrosa, J. (2004). *Nietzsche e a Educação*. 2ª edição. Belo Horizonte: Autentica. Col. Pensadores e Educação.
- Lemay-Perreault, R., & Paquin, M. (2017). Le concept de transmission est-il révolu en milieu muséal ? In F. Mairesse, (ed.), *Définir le musée du XXIe siècle. Matériaux pour une discussion* (pp. 234-237). Paris: Comité International de Muséologie (ICOFOM). Recuperado de http://network.icom.museum/fileadmin/user_upload/minisites/icofom/images/LIVRE_FINAL_DEFINITION_Icofom_Definition_couv_cahier.pdf?utm_content=bufferce21f&utm_medium=social&utm_sourc_campaign=buffer
- Marandino, M. (ed.). (2008). *Educação em museus: a mediação em foco*. São Paulo, SP: Geenf / FEUSP.
- Martins, L. (2011). *A constituição da educação em museus: o funcionamento do dispositivo pedagógico por meio de um estudo comparativo entre museus de artes plásticas, ciências humanas e ciência e tecnologia*. Tesis de Doctorado. Facultad de Educación de la Universidad de São Paulo, Brasil.
- Pereira, M. (2010). *Educação museal. Entre dimensões e funções educativas: a trajetória da 5ª Seção de Assistência ao Ensino de História Natural do Museu Nacional*. Disertación de maestría. UNIRIO/ MAST, Programa de Posgrado en Museología y Patrimonio, Rio de Janeiro.

- Seibel-Machado, M. I. (2009). *O papel do setor educativo nos museus: análise da literatura (1987 a 2006) e a experiência do Museu da Vida*. Campinas, 2009. Tesis de Doctorado. Instituto de Geociências, Universidad Estadual de Campinas, Brasil.
- Semeraro, G. (2018). Formação Integral. In IBRAM (ed.), *Caderno da Política Nacional de Educação Museal* (pp. 81-82). Brasília: IBRAM.
- Sily, P. R. M. (2012). *Casa de ciência, casa de educação: ações educativas do Museu Nacional (1818-1935)*. Tesis de Doctorado. Facultad de Educación, Universidad del Estado del Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.
- Soares, O., & Gruszman, C. (2019). O lugar da pesquisa na educação museal: desafios, panoramas e perspectivas. *Revista Docência e Cibercultura*, vol. 3, n° 2, 115-139. Recuperado de <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/article/view/39809>
- Souza, R. N. de (2016). *O pedagogo e os espaços não escolares: a atuação nos museus*. Disertación de maestría. Pontificia Universidad Católica del Rio de Janeiro, Departamento de Educación, Rio de Janeiro, Brasil.

Summary

Identifying milestones and observing the course and advancement of museum education in Brazil, put in relation to international events, we present the current stage of development of a proposal for conceptualising museum education. This concept owes much to the construction of the National Museum Education Policy (PNEM) adopted in 2017 as a result of a participatory process that considered the history, practice, professional and scientific field of museum education in Brazil. Out of the Brazilian perspective and based on the results of the PNEM on the relationship between training, research, professional performance and theoretical and methodological elaboration, we propose to align the Brazilian experience with the Latin American reality. Our aim here is to foster a debate on the conceptual proposal of museum education, which combines theory and practice in a conception of emancipatory education, having the ultimate goal of an integral formation of people and of the transformation of society.

To this end, we focus on the following points:

- the situation of promoting specific training to museum education professionals in Brazil, which is generally developed in the professional fields and not on an academic setting,
- some brief considerations about the situation of museum education research in Brazil and its relationship with museums and universities,
- the discussion on the need for professionalisation of those educators. This need is underlined by what the PNEM presents as the museum's attributions, with regard to the educational work of museums and their professionals, in the development of educational practice.

Finally, we seek to reflect on the difference between Brazilian realities and trajectories on the one hand, and the productions of international museum education field on the other hand. Especially the French-speaking countries have caught our interest with their discussion around the naming of the museum education field: their proposal to replace the term "education" by "cultural mediation" opens new perspectives, particularly in the debate around a new proposed museum definition.

We intend to affirm and recognize the national production as a reflection and development of the needs of museums and society in the Brazilian context, suggesting the appropriation of this debate by other countries in Latin America.

Keywords: museum education, National Museum Education Policy, museum, education, Latin America

Résumé

Partant du cheminement de l'éducation muséale au Brésil et des jalons qui ont marqué son parcours, au regard aussi des événements internationaux, nous présentons l'état d'avancement d'une proposition de conceptualisation de l'éducation muséale, développée à partir de la construction de la Politique Nationale d'Éducation Muséale (PNEM) Cette politique, adoptée en 2017, est le fruit d'un processus participatif qui a examiné l'histoire, la pratique et le domaine professionnel et scientifique de l'éducation muséale au Brésil. De notre perspective nationale, et en nous fondant sur les résultats de la PNEM sur la relation entre formation, recherche, performance professionnelle et élaboration théorique et méthodologique, nous proposons d'aligner l'expérience brésilienne avec la réalité latino-américaine. Nous aimerions favoriser un débat sur la proposition conceptuelle d'une éducation muséale qui allie théorie et pratique dans une conception émancipatrice de l'éducation, visant la formation intégrale des personnes et la transformation de la société.

Pour ce faire, nous abordons les points suivants :

- la situation de la promotion de la formation spécifique des professionnels de l'éducation muséale au Brésil, généralement développée dans le milieu professionnel et non universitaire,
- de brèves réflexions sur la situation de la recherche en éducation muséale au Brésil et ses relations avec les musées et les universités,
- la discussion sur la nécessité de professionnaliser ces éducateurs, sur la base de ce que la PNEM présente comme les attributions du musée, en ce qui concerne le travail éducatif des musées et de leurs professionnels, dans le développement de la pratique pédagogique.

Enfin, nous cherchons à réfléchir sur la différence entre les réalités brésiliennes et les trajectoires d'une part, les avancées internationales dans le domaine de l'éducation muséale d'autre part. Le monde francophone, en particulier, nous semble intéressant par la discussion menée autour des termes mêmes d'« éducation muséale » : la proposition de les remplacer par « médiation culturelle » ouvre de nouvelles perspectives dans le débat autour d'une nouvelle définition du musée.

Nous entendons affirmer et reconnaître la production nationale comme une réflexion et un développement des besoins des musées et de la société dans le contexte brésilien, suggérant l'appropriation de ce débat par d'autres pays d'Amérique Latine.

Mots-clés : éducation muséale, Politique Nationale d'Éducation Muséale, musée, éducation, Amérique Latine

Resumen

Con base en la identificación de hitos y la trayectoria de la educación museal en Brasil en relación con eventos internacionales, presentamos la etapa actual de desarrollo de una propuesta para conceptualizar la educación museal, desarrollada a partir de la construcción de la Política Nacional de Educación Museal (PNEM, 2017), el resultado de un proceso participativo que consideró la historia, la práctica y el campo profesional y científico de la educación en Brasil. Teniendo en cuenta la perspectiva brasileña, basada en los resultados de la PNEM sobre la relación entre capacitación, investigación, desempeño profesional y elaboración teórica y metodológica, proponemos alinear la experiencia brasileña con la realidad latinoamericana para fomentar un debate sobre la propuesta conceptual de educación museal, que combina teoría y práctica en una concepción de la educación emancipadora, centrada en la formación integral y la transformación de la sociedad.

Con este fin, se presentan los siguientes:

- la situación de promover la formación específica de profesionales de la educación museal en Brasil, generalmente desarrollada en los campos profesional y no académico,
- breves consideraciones sobre la situación de la investigación en educación museal en Brasil y su relación con museos y universidades
- la discusión sobre la necesidad de profesionalización de estos educadores, basada en lo que la PNEM presenta como las atribuciones del museo, con respecto al trabajo educativo de los museos y sus profesionales, en el desarrollo de la práctica educativa.

Por fin, buscamos reflexionar sobre la diferencia entre las realidades y las trayectorias brasileñas y las producciones en el campo de la educación museal internacional, especialmente las francófonas, con el fin de diferenciar las propuestas recientes para reemplazar el término educación por mediación cultural en los debates que implican una nueva definición propuesta para el museo.

Tenemos la intención de afirmar y de reconocer la producción nacional como un reflejo y desarrollo de las necesidades de los museos y la sociedad en el contexto brasileño, lo que sugiere la apropiación de este debate por parte de otros países de América Latina.

Palabras clave: educación museal, Política Nacional de Educación Museal, museo, educación, América Latina

Museum education in Greece: histories, ideas and the realities behind the words we use

Sofia Trouli

Introduction

Nowadays, museums become more conscious of their social role. There is a rich debate about the broadening of their definition in terms of empowering communities through arts and education (Haynes, 2019). The “new” definition under discussion suggests that museums are democratising; that they are inclusive and polyphonic spaces for critical dialogue safeguarding diverse memories for future generations and guaranteeing equal rights and equal access to heritage for all (ICOM, 2019). At the same time there is a vibrant discussion about the notions of “museum education”, “learning” or “pedagogy” and “cultural action” (e.g. Trofanenko & Segall, 2014; Tišliar, 2017; *ICOM Education 28* 2018; Veldhuizen, 2018b). But of course, as Arja van Veldhuizen (2018a) writes in the first version of the *CECA vocabulary*, the

words have different meanings in each country and [...] the way we use words also explains a lot about the way we think and work. It reflects the views on museum education in each country. And it shows the variety in our profession around the world.

And as Stéphanie Wintzerith (2018) suggests, it is high time we start thinking about these notions of “education” and “cultural action”.

In Greece, the term “museum” is often identified with a building and mainly with archaeological museum, which applies to institutions that preserve and exhibit works from ancient Hellenic civilisations (Filippopoulou, 2017; Mouliou, 2019). Archaeological museums are the largest group of museums, followed by folk museums. Then come art museums and galleries, which are normally municipal, then history museums, maritime museums, university museums, natural history museums and science museums (Tsilidou, 2004). Other categories are underrepresented, such as natural geographical areas like national parks, geoparks, libraries, aquariums and other cultural institutions (Gazi, 2011). According to the law *On the Protection of Antiquities and the Cultural Heritage in General*:

Museum shall mean the organisation of non-profit character with or without legal personality which acquires, accepts, safeguards, conserves, records, documents, researches, interprets and primarily exhibits and promotes to the public collections of archaeological, artistic, ethnological or other material evidence of people and their environment, for purposes of study, education and enjoyment (Law No. 3028/2002, Article 45).

In the context of the protection of cultural heritage, this definition references “education, as a key component to the role of the museum but also how museums contribute to ideas

around citizenship and public awareness of shared histories through cultural heritage” (Law No. 3028/2002, Article 3). Until the 1990s, national, state and public museums were more object-centred and considered as institutions that deliver formal education around national Greek narratives. For example, providing educational activities aimed at promoting national values, based mainly on the transmission of scientific knowledge, facts and histories (Filippopoulou, 2017).

In this paper, we want to discuss how professionals navigate these different roles and definitions of “museum pedagogy” (or museopedagogy), “education” and “learning” through museum learning programmes in Greek museums. Is “museum learning” a more open term than “museum education”, which refers to the “scientific knowledge” of the museums as something more formal and limited? Our sources for this paper are academic publications and research on the phenomenon of museum pedagogy and its implementation in the everyday practice in the museums as museum learning.

We choose the term “museum pedagogy” to refer to the scientific discipline and the learning theories of the educational role of the museum, while we use the term “museum

A choice of terms: “museum pedagogy” for the more theoretical thinking, “museum learning” for everyday practice.

learning” to refer to the visitor-centred implementation of museum pedagogy in everyday practice such as the museum learning offers. These offers are also referred to as “museum pedagogical programmes” or “educational programmes”. However, we choose the term “museum learning programmes” because it mentions the more

open and holistic procedure of co-constructions of learning and experiences in the museum environment.

Some of our research questions are: which are the origins and the histories of the terms “museum education”, “museum pedagogy”, “museum learning” and how are they used in Greece? Are there differences? In the end, are the words significant and meaningful and what are the realities behind words? In an attempt to answer this last question, we present the methods we are trying to follow in the Museum of Contemporary Art of Crete when designing our museum cultural activities and learning programmes for different target groups.

Histories: the history of museum pedagogy and learning in Greece

Museums in Greece are connected with the formation of the State, namely to safeguard the “heroic past” of our country and to promote the science of archaeology. Researchers in history of museology follow the Tziovas’ distinction of four models in the perception of the Greek past: the *symbolic* or *archaeological* model, the *organic* or *romantic* model the *aesthetic* or *modernist* and the *critical* or *post-modernist* model (Tziovas, 2008; Gazi, 2011; Mouliou, 2019). The history of museums is divided in the following five periods: pioneer and formative period and the century of archaeology 1829-1914, the validation of the continuity 1914-1940, the after-war regeneration 1940-1970, the flourishing of museums 1970-2000 and the revitalisation and wrap up 2000 and onwards (Mouliou, 2008; Gazi 2011, 2017). Recent studies have shown that museum pedagogy and learning in Greece has deeper roots than we have believed so far (Trouli, 2012; Mouliou, 2019). The genealogy of museum pedagogy is divided into three periods, which appear to be successive in time and are characterised by three different approaches: the political-ideological (pre-

revolutionary period-1900), aesthetic (1900-1978) and finally the educational approach (1978-present), without of course meaning that these three approaches are not co-existent, even until today (Trouli, 2012).

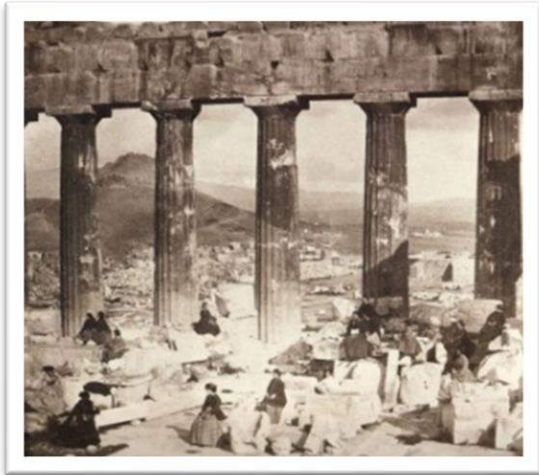
The idea of using museum spaces as learning environments is not a new idea in Greece (Trouli, 2012, 2015; Mouliou, 2008). Enlightened educators, (e.g. Kalliopi Kehaya, Aikaterini Laskaridou, Iakovos Dragatsis, Grigorios Papavassiliou, Clio Pavlides, Elli Giotopoulou Sisilianou), archaeologists (e.g. Semni and Christos Karousos, Marinos Kaligas, Ioannis Miliadis, Georgios Chourmouziadis), tour guides or professors in The School of Guides (Athina Kalogeropoulou, Tereza Seiragaki, Popi Zora) especially since the beginning of the 20th century, acknowledged the pedagogical value of museum spaces, but also the duty of schools to arrange visits to museums (Trouli, 2012). Through their hard work, they laid the way for others in terms of changing the way educators in schools saw museums and their benefits for their own teaching and how they used them outside the classroom.

First period – ideological and political approach (pre-revolutionary era-1900)

The Royal Decree *Concerning the Organisation of Athenian Museums* of 1885 pointed to the public and educational role of archaeological museums, referring to “*the teaching and study of archaeology, the general diffusion of archaeological knowledge and the generation of love for the fine arts*”. One of the first legal documents with specific instructions for school visits to museums dates back to 1886. This is in the Circular of the Minister of Education Panagiotis Manetas to teachers for the Acropolis museum, in which it is emphasized that “*teaching is the primary purpose of the establishment of museums*” (cited in Trouli, 2012 p. 55). Some practical advice was given to teachers, since they undertook the teaching in these places and not the archaeologists.

In this first period, the Greek national awakening and the cultivation of national consciousness through the presentation of the objects of our “glorious ancestors”, was also promoted by the general objectives of the Greek education system and by the purposes of the establishment of archaeological museums. The “idealisation” of antiquities, which visually and materially supported the dominant national narrative and their use for the teaching of history, as early as the late 19th century, characterised the relationship between archaeological museums and children (picture 1). The pedagogical accessibility of museums was limited to free entrance or there was a small charge. Meanwhile, the tripartite schema of Greek cultural history proposed by Paparrigopoulos – ancient, medieval and modern – (Mackridge, 2012) was adopted by the Ministry of Education and for the administrative organisation of the Archaeological Service and the organisation teaching history in school. Excursions to archaeological sites by pupils, students and tourists increased (picture 2), and were organised mainly by cultural associations (e.g. Parnassos Literary Society), teachers and archaeologists. Some museums and heritage sites began to offer more extended opening hours and catalogues or guides for audiences but this was almost exclusively in the capital’s museums (Gazi, 2011).

At the very beginning: Greek museums hold archaeological collections and are made by archaeologists.



Picture 1 – Girls and teacher of Hill School on the Parthenon in Athens, 1860.
Photo Philippos Margaritis. Collection of Lena Ioannidi, Historical Archive of Hill School in Athens



Picture 2 – Tourists at the Acropolis in front of the Propylaea. Athens, circa 1875.
Photo Leon et Lévy – Roger Violette, Europeana

Second period – aesthetic approach (1900-1978)

Even if the institutional framework of educational practices in museums did not evolve much from 1900 to 1953, a theoretical background was created, mainly with the presentation and effort to implement the pedagogical principles of the “New Education” policy, the “movement for artistic education”, “the moving for working schools” and “the hands-on approach” by reformist educators (Trouli, 2012; Tišliar, 2017). Museum professionals and mainly archaeologists, in addition to conducting excavations, research and the establishment of museums, began both through international meetings and through newspapers, to be informed of the need for the teaching of archaeology in school and the use of museums and monuments as educational spaces for the public.

One of the milestones for this time was the *First International Archaeological Conference* in 1905, which took place in Athens (pictures 3-4) (Trouli, 2015). More emphasis began to be placed on the aesthetic value and rarity of museum artefacts. The difference, compared to the previous period, was in the definition/reinterpretation of the past. Objects of Byzantine Greek culture and of folk culture were added, along with objects from classical ancient Greece (Gazi, 2011). The way the objects were presented supported the issues of development of Greek culture, which served this national ideology. Former teachers started to be educated in archaeology, through programmes and using visits to ancient monuments and museums. Moreover, visits to monuments and museums began to increase, with an emphasis on cultural tourism, thanks to the pursuits of the bourgeoisie and the foundation of the Greek Touring Club. Each excursion or visit was completed with a tour guide in a museum. Political circumstances and the ethnocentric approach of archaeological services, with their emphasis on traditional exhibitions, did not encourage the frequent presence of pupils and students in museums. However, an appropriate climate had begun to be created to open the school to more interactive methods, in the classroom and, outside the classroom, in museums (picture 5).



Picture 3 – Athens 1905. Participants in the 1st International Congress of Classical Archaeology attend a special performance of Antigone at Athens Stadium.

Source: Museum Herakleidon, 2015



Picture 4 – Athens 1905. Participants in the 1st International Congress of Classical Archaeology visit the excavations at Delphi. Photo: Charles Normand, Swenson, 2013



Picture 5 – Field trip of Junior High School from Kalavrita in Delphi in 1935.

Source: Blog Rakopolio



Picture 6 – Article of the newspaper *Embros* (14 September 1963) for the role of guides and their relations with tourists (excerpt).

Source: *Embros*, National Library of Greece

After World War II, a re-interpretation of collections in archaeological museums, which were carried out with financial assistance of the Marshall Plan, phased the cultivation and improvement of the quality of the aesthetics of museum spaces to attract the public, especially the tourists (pictures 6-7). However, the pedagogical role of archaeological sites and museums for students and the general public was not mentioned in any official or informal institutional text. Only articles in the press referred to the fact that the pedagogical role of museums was linked to teaching the public about ancient Greek art. Simple school visits and traditional guided tours, depending on the mood of the teacher or on a museum curator, constituted the usual practice at this time. The emphasis on art was also attributed to the methods of the science of archaeology, which was, until the 1960's, applied through cultural and historical approach.

First steps towards the audiences are made, museums have to attract their public, but still no awareness of pedagogical needs.



Picture 7 – A group of visitors posing for a souvenir photo at the Ancient Theatre of Epidaurus, 1963.

Photo: Dimitris Harissanidis, Source: Benaki Museum Photographic Archives (Ioannidis 2020)



Picture 8 – Announcement of the arrival of participants for the Athens Seminar, 1954. Source: *Embros*, National Library of Greece

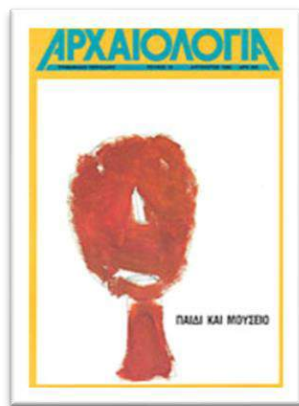
After the ICOM Seminar on museum education in Athens, in 1954 (picture 8), new educational practices began to be offered to the public by individual archaeological museums, mainly with a view to aesthetic emotion and artistic culture (Trouli, 2015; Mouliou, 2019). The cultivation of relations between museums and schools continued to be a political act, which emphasised the promotion and defence of a national ideology. Since the 1960's, the theoretical dialogue on the use of museums as places of education has developed in the informal texts of educators and some archaeologists, in addition to the political aims of defending the national ideology, but still without explicit mention of museum pedagogy or learning. Most publications referred mainly to aesthetic or artistic education or upbringing, cultivated in museums and more rarely in the education role of the “new museum” compared to the more traditional, object-centred museums.

Third period – educational focus (1978-until today)

From the end of the 1970's, people working in museums began to describe and define the pedagogical value of museums, influenced, among other things, by international experiences, inspired by the ideas of “New Museology” (picture 9), but also by the foundation of the Greek Committee of ICOM in 1983 (Nikonanou et al., 2015; Mouliou, 2019). At the same time, the State began to ensure the institutionalisation of the educational role of the museum with the creation of the Centre for Educational Programmes in 1985 (Nikonanou, 2015). This Centre was also responsible for the training of archaeologists and museologists to become tutors/teachers (επιμορφωτές) – museum pedagogues for the school children from 1997. In 1986, a

ICOM stresses the importance of museum education, the Greek state creates a Centre for Educational Programmes.

CECA group was created in the Greek Committee of ICOM, fostering the exchange of ideas and experiences on the numerous forms of museum learning in Greece (ICOM Greece). In 1988, CECA's annual meeting was held in Nafplio.



Picture 9 – *Archaeology & Art*, vol. 16, August 1985 dedicated to the topic *Child and Museum*.



Picture 10 – The proceedings of CECA's annual meeting in Athens and Nafplio in 1988.



Picture 11 – Melina's project's logo.

Thus, a fertile ground was created to re-welcome these ideas. From the mid-1980s on, young scientists studying abroad introduced these ideas into the country, more systematically to museums. In 1997, the Centre was institutionalised in the Department of Educational Programmes and Communication. However, museum education practices are not, even today, systematic and organised work in museums. A close look at the Greek situation regarding museum pedagogy and learning shows that there is no legislation setting standards, definitions, conditions and criteria for museum learning activities. The demand for museums to be more open to school community and to be more useful to society, was expressed by the *Museum-School conceptual model* where learning programmes (called at that time “educational programmes”) targeted mainly school groups and other interested audiences (Mouliou, 2008).

ICOM Greece together with the Department of Educational Programmes and Communication of the Ministry of Culture and Sports, CECA and some Greek museum professionals and researchers (Mouliou, 2014) discussed and acted as consultants for museum pedagogy and learning issues. In the late 1980's, a *Museum-School* seminar was organised for teachers interested in museum education (picture 10). In the mid-1990's, the *Melina Project: Education and Culture*, a co-operative venture between the Ministry of Culture and the Ministry of Education was launched (Mouliou, 2008; Trouli, 2012). Despite the lack of a stable legislative framework and a central strategic plan, more and more museums recognise the necessity of educational programmes. Greek museums aspire to align with the English and continental European model, which gives a leading role to museum learning, and to join organisations like ICOM or NEMO. However, a lack of political initiatives as well as financial and human resources is a crucial factor for delaying a systematic uptake of and support for the educational role of the museum.

No legal framework yet but an increasing interest in and recognition of the necessity of educational programmes.

The Presidential Decree no. 191/2003, *Organisation of the Ministry of Culture*, defining the organisational plan and responsibilities of the Ministry of Culture (2003), established separate units of *Museums, Exhibitions and Educational Programmes* within the Ephorates (regional services of the Ministry of Culture, at directorate level) of Antiquities. These units were provided with twelve members of staff who were archaeologists with a post-

graduate degree in Museum Studies (Gazi, 2011). And in 2008, five museums were even provided with museum educators. Moreover, the communicative role of the museum was also referenced in this initiative. However, the two most recent *Organisations of the Ministry of Culture* (2014, 2018) didn't develop this practice any further. In addition, the stereotypical notion that a museum is a place for the past, made for watching objects, rather than a space for learning and exploration, still exists.

Notions: definitions of the terms around museum pedagogy and learning

In Greek literature, different terms describe the multiple facets of museums' education role. The most common are: "museum education" (μουσειακή εκπαίδευση), "museum pedagogy" (μουσειοπαιδαγωγική), "museum training" (upbringing) (μουσειακή αγωγή), "museum culture" (μουσειακή παιδεία), less often "interpretation" (ερμηνεία), "animation" (εμπύχωση) and more recently "museum learning" (μουσειακή μάθηση). One of the most recent efforts to propose an international definition was the translation in Greek of André Desvallées and François Mairesse's book *Key concept of museology* in 2014. Furthermore,

Many different terms in use, all with nuances, but no real common concept.

in additional literature (Vemi & Nakou, 2010; Kaltsa, 2014) and books (Nikonanou, 2010; Nikonanou et al., 2015), researchers in museum pedagogy have tried to define its scientific field in specific relation to Greek museums.

The term "museum education" is borrowed from the Anglo-Saxon museum language and practice. "Education" in Greek is the systematic process of knowledge transmission and skills development on a particular subject. Key strategy for that is the teaching and exercise in special institutions (schools etc.) of mental and physical abilities and skills of individuals, especially children and young people. The aim of education is that the person will be able to perform some professional or other activities (Babinotis, 1998). In this context, the term "museum education" can be seen as associated with school and school children and with a systematic educational context of transmission of knowledge, even in the museum.

The term "museum pedagogy" is an applied pedagogy within the space of the museums (Nikonanou, 2010; Nikonanou et al., 2015). The term was first used in Germany as *Museumpädagogik*, a word still used in German language and practice. The words "museum" and "pedagogue" are Greek, but the Germans unified them and used them in the museum context. Museum pedagogy examines the pedagogical role of museums for people, regardless of age, social origin and education, both at the level of theoretical principles and educational methods. It is the link between pedagogy and museology (Nakou, 2001). According to André Desvallées and François Mairesse (2010) "[...] 'museum pedagogy' is a theoretical and methodological framework at the service of educational activities in a museum environment, activities the main purpose of which is to impart knowledge to the visitor" (pp. 31-32). In Greece, there are no undergraduate studies in museum pedagogy, except for a small module in the Programme of Studies of Selection in Museopedagogical Education at the University of Thessaly, from 1998-2005. Museum pedagogy is taught in an undergraduate or a master's degree in many faculties (British Council, 2016).

“Training” (upbringing) is the set of organised actions taken with the aim of the mental and physical development of a person. In other words, it aims for a holistic education: cognitive, emotional and psychomotor, health and well-being. This term is more related to the second Latin root of education, which is *educere* that means “to lead out” “to bring from” and to “make someone grow” (Veldhuizen, 2018b). The visitor, primarily through a more systematic relationship with the museum, experiences the environment and interacts with objects and with other people. In Greece, this term is often used also related to the school environment and the development of aesthetics.

By the term “museum culture”, we mean the whole, the systematic provision of knowledge throughout the life of the individual, the process of education aimed at raising the spiritual level and education, the cultivation of the wider culture of man (Babinotis, 1998).

Around the middle of the 20th century, the term “interpretation” was proposed as an antipode to the term “education” implying compulsory cognitive data learning. The term echoes the theory of Freeman Tilden that sets the principles of interpretation. The Greek term (ερμηνεία) comes from the god Hermes, the god of speech, and its use highlights the dynamics required by this educational process to make the visitor an active participant in the formation of his/her museum experience (Mouratian, 2011).

The term “animation” comes from the Latin, meaning giving life, movement, soul and emotion. Animation is the very process in which museum education aims to demystify the museum space and “connect” with visitors. The word “animator” is a translation of the French word *animateur*. In the museum context, an animator gives a soul to objects following active pedagogy and lets visitors express themselves in connection with artefacts and objects (Trouli, 2012). In addition, the tour guide for guided tours in cities is very often called “animator” as well.

More recently, people are using the term “museum learning” as a more open term and definition (Nikonanou et al., 2015; Gareizou & Keramidas, 2017). Once again it seems that the worldwide need for museums to be a “third place”, offering many equal opportunities for gathering and co-existing (Zeukili, 2019), has influenced the uptake of this word and its popularity. In that context, private Greek museums for example have started organising events that aim to attract more visitors such as musical concerts, sleepovers and knitting gatherings (Gareizou & Keramidas, 2017).

“Museum learning” seems to be a term gaining influence, since it is perceived as being more open and as allowing for wider forms of contact with audiences.

The “museum pedagogue”, “museum educator”, “animator”, or more formal “person responsible for museum programmes” are the most common terms for the person who facilitates visitors access to the museum, providing them with the appropriate facilitation and stimuli. They might be archaeologists, historians, philologists or conservators with knowledge of pedagogy and experience in education and communication. In Greece, the term “guide” is more associated with tourist guide who according to the Law 710/1977 on Tourist Guides (par. 1) “*is a person accompanying [...] visitors of the country, leading them and suggesting [...] the monuments, the works of art of all periods, explaining to them their meaning, destination and history [...]*.” These guides must be licensed through attending the School of Tourist Guides operated by the Organisation of Tourism Education and Training.

The above-mentioned terms and formulations highlight the importance of learning in the museum, which is an offer to the audiences. One or two of these formulations, namely

the terms “museum training” and “museum education”, seem to suit the reality of Greek museums better than others, as most museums are still targeting “educational programmes” emphatically at school groups. This is because a pedagogical discourse developed only in the last decades with the establishment of the Association of Greek Museum Pedagogues¹ in 2004 and the formulated claims for their professional rights. Paradoxically, outside Greece the terms “education” and “training” seem to have been considered restrictive. Other terms such as “museum experience”, “museum interpretation and narratives” or “museum learning” were sought and adopted (Roberts, 1997; Hohenstein & Moussouri, 2018). This theoretical discussion reached Greece as well, and in the last years, it seems that the term “museum learning” is more and more used not only in the museum environment (Nikonanou et al., 2015), but also more generally in pedagogy.

Realities behind words: museum learning techniques and the design of museum-pedagogical programmes

How is all this theoretical framework implemented in the everyday praxis? A case study presents the choices of a small municipal museum in the Greek periphery. Behind the words, one of the realities is that museums have become more public focused in recent years, expanding and exploring their role as learning institutions, and offering learning

Despite many barriers, Greek museums have become more visitor oriented and offer more/better learning experiences.

experiences for all. However, museum spaces still have their restrictions and barriers. These are basic barriers, such as closed and tall showcases, signs, tabs, insertion numbers, codes of conduct such as banning touching or photographing objects, and rules such as not making noise in a museum. These codes of practice and many

others are still thought necessary and visitors are asked to follow them. As a result, many people avoid visiting museums. That is why museum pedagogues or educators in these places offer solutions and practices, tailored to every person that can mitigate these factors that would so often put people off visiting museums.



Pictures 12-13 – Museum pedagogical activities in the Museum of Contemporary Art of Crete with mixed groups, school groups, family groups and open access to all.
Source: Museum of Contemporary Art of Crete, archive.

¹ See their website <http://www.mouseiopaedagogiki.gr>

Below we present some of the methods that we follow in the Museum of Contemporary Art of Crete (CCA) to help our visitors to feel comfortable and open to new experiences (picture 12-13) (Trouli, 2017). Our case study refers to the needs of a school group because the truth is that the majority of our programming in museum learning in Greece has to do with school groups. Nevertheless, we follow the same methods for all our groups in CCA with similar aims and results.

Our methods: slow down and artful thinking

Nowadays, our brains are being bombarded with images. We never have time to slow down and reflect. In 2016, researchers who studied a group of visitors at the New York Metropolitan Museum of Art found out that the mean time spent looking at artwork was only 28,63 seconds (Smith et al., 2017). For that reason, many museums follow the slow art day project, which is a global event with a simple mission: help people discover for themselves the joy of looking at and loving art². We follow this methodology at CCA to experience and discuss art, without an expert or expertise and we realise that it unlocks emotions, experiences, creativity, but also critical thinking and dialogue.

The methods of artful thinking and the visible thinking routines that booster the Socratic method of questioning and artful inquiry offer us multiple tools to use works of art in the classroom and with students visiting the museum. Artful thinking³ helps students and teachers to experience and appreciate art through a method that helps them develop multiple ways of thinking and supports thoughtful learning. We are trying to work as facilitators who foster co-creative dialogue in a social-emotional learning environment. The selection of artworks is the first step of a programme based on artful thinking and art inquiry. We select five to eight artworks which are captivating and communicative and which may support the discussion to evoke questions, awaken creative thinking and promote dialogue. We follow four main steps for a successful museum learning programme, full of holistic and multimodal experiences:

Artful thinking: a four-step method before, during and after the visit.

- 1) preparation for the visit with the leader of the group (e.g. teacher, professor),
- 2) the preparation of the group before the visit,
- 3) the visit to the museum, and finally
- 4) the processing and evaluation of the visit after the museum visit.

1. First preparation of teachers before visiting the museum

The first step in decoding museum spaces is to change the negative emotions that teachers themselves as visitors have about these spaces. This can be achieved as long as they visit the museum in advance, wander its premises, try to feel comfortable and meet the museum pedagogue. During this visit, the advantages and disadvantages of the site are recorded, and generally, the teacher tries to predict the questions of the children. Four key factors are important: the needs of the group, the possibilities of the visit, the link to the curriculum, and then the laying out of the aims and objectives of the museum visit.

Several museums offer training seminars for teachers. Most museums have very good websites with useful information and many offer virtual tours. The practice of traditional

² See for example the website www.slowartday.com.

³ See for example the website <http://www.pz.harvard.edu/projects/artful-thinking>.

guided tours throughout the museum area should be avoided. It is tiring and inconvenient for students and creates negative feelings for the museum. The duration of the visit should be taken into account; it should not exceed two hours. Attention is given to the tone of our voice, the movements of the body, the flow of our speech. The teacher and the museum pedagogue are at the same time directors, actors and scenario writers. Their scenario is a story that is understandable to the visitors and especially to the younger ones, and that will motivate them to participate. There is no right or wrong answer. The expression of each interpretation is acceptable, as far as there is argumentation.

2. Preparation of the students before the visit to the museum

Pupils' experiences are explored through the use of open questions. Groups of teenagers can watch movies. They may be asked to do a small research project about museums in their neighbourhood. Visiting the museum is presented to the visitors and especially to children as a game of discoveries and dialogues that, like all games, has rules. Children are prepared for what they can and cannot do in a museum. The teacher shows photos of the museum space, or even they visit its website during class time.

3. The visit to the museum and the structure of the museum learning programme

The museum learning programme in the CCA is structured in four phases: 1st phase of relax, ice breaker and get-to-know-each-other-activities, the 2nd phase of introduction to the subject, the 3rd phase of reflection on the subject and the 4th phase of creative evaluation and emotional discharge.

The first phase helps to relieve stress from the participants and prepare them holistically, cultivating the competencies of self-awareness and self-management. It is important for the learning procedures to get a sense of being here and now, to regulate the emotions and then be aware of our breathing through activities of mindfulness in education. At the

Inside the museum: four phases of visit, 1) get to know one-another, 2) discuss the topic of the day, 3) develop skills and competencies, 4) express thoughts and emotions.

same time during this phase, participants of the group are getting to know the museum pedagogue and the museum space.

During the second phase, we are trying to approach the main ideas of the programme. We aim to explore the previous experiences of the participants about the discussed ideas and at the same time to build team

bonding and first reflections on the subject through fun and kinesthetics activities. The objectives of the third phase are the cultivation of the competencies of relationship skills, social awareness and responsible decision making. At the same time, we encourage self-reflection and sharing of different points of view that empower the dialogue. Finally, for the fourth phase, we aim to give time to the participants to express their thoughts and emotions about the workshop but also the discussed issues and thoughts. We would also like to help them discharge their emotional stress from taking part in the programmes.

4. Processing the visit at school.

After returning to class, the reactions of the pupils are recorded on the same day, but also a few days later. The visit to the museum is discussed together with the pupils and a subsequent visit is prepared based on their results and experiences, when children can guide their families or other children. Even in the case of a non-school group, we invite

our visitors to rethink and reflect on the visit after some hours or some days and even discuss with friends their museum experiences.

Reflections

Greek museum professionals have been implementing museum learning programmes in practice for a long time now. They are trying to establish a theoretical framework around museum learning. After so many years of numerous programmes in all kinds of museums, some people still do not feel that museums are for them. Likewise, many still believe that museum pedagogy refers to children. Consequently, museums, through their museum learning programmes, need to challenge this attitude and be more mindful and critical. Changing mentalities takes time and efforts. Collaboration and the creation of synergies between the museum staff and audiences are at the heart of museum learning. After all, the core to museum learning, education, museum pedagogy or whatever we call our profession, is the desire to inform, create, inspire cultural action (Hein, 2011; *ICOM Education 2018*). We want visitors to feel welcome, included, interested but also engaged. We want them to take action in their everyday life, inspired by their visits in our museums.

References

- Babinotis, G. (1998). *Dictionary of Greek Language*. Athens: Edition Center of Lexicology.
- British Council Cultural Skills Unit. (2016). *Cultural Skills Research: Preliminary research for the museum sector in Greece*. Retrieved 27 April 2020 from https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/ima_greece_preliminary_research.pdf
- Desvallées, A., & Mairesse, F. (eds.). (2014). *Key Concepts of Museology*. Athens: ICOM Greece (in Greek).
- Desvallées, A., & Mairesse, F. (eds.). (2010). *Key Concepts of Museology*. Paris: Armand Colin and ICOM (in English).
- Haynes, S. (10 September 2019). Why a plan to redefine the meaning of “Museum” is stirring up controversy. *Time*. Retrieved from <https://time.com/5670807/museums-definition-debate/>
- Filippopoulou, E. (2017). Archaeological Museums and Public Policies in Greece: A Gordian Knot. *Museum International*, Vol. 69, Issue 3-4, Special Issue: Museums and Public Policy, pp. 50-65.
- Garezou, M.-X., & Keramidas S. (2018). Greek Museums at a Crossroads: Continuity and Change. *Museum International*, Vol. 69, Issue 3-4, Special Issue: Museum and Public Policy. pp. 12-25.
- Gazi, A. (2017). Greek Museums in Times of Crisis. In D. Tziovas (ed.), *Greece in Crisis: The Cultural Poetics of Austerity* (pp. 158-179). London: I.B. Tauris.
- Gazi, A. (2011). National Museums in Greece: History, Ideology, Narratives. In P. Aronsson and G. Elgenius (eds.), *Building National Museums in Europe 1750-2010: Conference proceedings from EuNaMus, European National Museums: Identity Politics, the Uses of the Past and the European Citizen*, Bologna, 28-30 April 2011, pp. 363-399. Linköping: Linköping University Electronic Press. Retrieved 27 April 2020 from <http://www.ep.liu.se/ecp/064/016/ecp64016.pdf>
- Hein, G. (2011). Why museum educators? In Ž. Jelavić (ed.), *Old questions, new answers: quality criteria for museum education*. Proceedings of ICOM CECA '11 Conference. Zagreb, 16-21 September 2011. Zagreb: ICOM Croatia, www.icom-croatia.hr

- Hohenstein, J., & Moussouri, T. (eds.). (2018). *Museum Learning: Theory and Research as tools for enhancing practice*. New York: Routledge.
- ICOM. (2019). *Proposed New Definition for museum by ICOM*. Retrieved 27 April 2020 from <https://icom.museum/en/news/icom-announces-the-alternative-museum-definition-that-will-be-subject-to-a-vote/>
- Ioannidis S. (2020). The Golden Age of Greek Tourism. From the mid-1950s to the mid-1960s, Greece came into its own as destination for a new brand of traveller, known as the “tourist”. *Philoxenia* 2019-2020, pp. 70-76. Retrieved from <https://www.greece-is.com/greece-is-philoxenia/>
- Kalesopoulou D., & Mouratian Z. (2011). The children museums and their contribution to the child’s education. The case study of the Greek Children Museum. In D. Kalesopoulou (ed.), *Child and education in museum: theoretical beginning and pedagogical praxis* (pp. 45-73). Athens: Patakis editions (in Greek).
- Law 710/1977 *On Tourist Guides*. FEK A’ 283/27.9.1977, Article 1, Retrieved from https://www.kodiko.gr/nomologia/document_navigation/315402/nomos-710-1977
- Mackridge, P. (2012). The heritages of the Modern Greeks. *British Academy Review*, issue 19 (January 2012). Retrieved from <https://www.thebritishacademy.ac.uk/sites/default/files/BAR19-11-Mackridge.pdf>
- Mouliou, M. (2019). The museums in Greece. Landmarks in the post-war history and contemporary challenges. In S. Lekakis and N. Pantzos (ed.), *Workbook in the management of cultural heritage*. Athens: Asini Editions.
- Mouliou, M. (2014). Museums and Museology in modern society. New challenges and new relationships. *Prologue Archaeology & Arts*, 1-12-2014. Retrieved from <https://www.archaeology.wiki/blog/2014/12/01/museums-museology-modern-society-new-challenges-new-relationships/>
- Mouliou, M. (2008). Museum representations of the classical past in post-war Greece: a critical analysis. In D. Damaskos, & D. Plantzos (eds.), *A Singular Antiquity. Archaeology and Hellenic Identity in twentieth-century Greece* (pp. 83-109). Athens: Mouseio Benaki.
- Museum Herakleidon. (2015). *Metamorphosis of Athens: A Photographic Itinerary 1839-1950*. October 17, 2014 – July 19, 2015. Catalogue of the exhibition, curated by the art historian Haris Yiakoumis. Athens. Retrieved 27 April 2020 from <https://docplayer.gr/47704382-Metamorphosis-of-athens.html>.
- Nakou, I. (2001). *Museums: We all, objects and culture*. Athens: Ekdoseis Nisos (in Greek).
- National Policy Greece, Law No. 3028/2002, *Official Gazette: A 153 20020628*, On the Protection of Antiquities and the Cultural Heritage in General, Article 45. Retrieved from <https://www.wipo.int/edocs/lexdocs/laws/en/gr/gr228en.pdf>
- Nikonanou, N. (2010). *Museum education: From Theory to Practice*. Athens: Patakis (in Greek).
- Nikonanou N., Bounia, A., Fillipoupoliti, A., Chourmouziadi, A., & Giannoutsou N. (eds.). (2015). *Museum Learning and Experience in the 21st century*. Athens: Hellenic Academic e-books (in Greek). Retrieved from file:///C:/Users/user/Downloads/NIKONANOY%20(4).pdf
- Presidential Decree no. 191/2003, *Organisation of the Ministry of Culture*, defining the organisational plan and responsibilities of the Ministry of Culture (2003), (in Greek). Retrieved from [http://www.law-archaeology.gr/images/arxeia/_191.organismos.yppo%20\(1\).pdf](http://www.law-archaeology.gr/images/arxeia/_191.organismos.yppo%20(1).pdf)
- Roberts, L. (1997). *From Knowledge to Narrative: Educators and the Changing Museum*. Washington, DC.: Smithsonian Institution Press.
- Royal Decree. (1885). *On the Organisation of Athenian Museums*, 25 November 1885, FEK A’113, articles 2, 3 and 9 (pp. 70-73). Retrieved from <http://digital.lib.auth.gr/record/122428/files/4.pdf>
- Swenson, A. (2013). *The Rise of Heritage: Preserving the Past in France, Germany and England, 1789-1914*. New Studies in European History. Cambridge: Cambridge University Press.

- Smith, L. F., Smith, J. K., & Tinio, P. P. L. (2017). Time spent viewing art and reading labels. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 11(1), 77-85. Retrieved 27 April 2020 from www.slowartday.com
- Tišliar, P. (2017). The development of Informal Learning and Museum Pedagogy in Museums. *European Journal of Contemporary Education* 2017, 6 (3), 586-592.
- Tsilidou, S. (2004). Greece. In M. Hagedorn-Saupe & A. Ermert (eds.), *A Guide to European Museum Statistics* (pp. 58-61). Berlin: Institut für Museumskunde.
- Trofanenko, B., & Segall, A., (eds.). (2014). *Beyond Pedagogy. Reconsidering the Public Purpose of Museum*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Trouli, S. (2017). Discussing the refugee crisis, facing borders and crossroads. In C. Angelini (ed.) *Best Practice 6. A tool to improve museum education internationally* (pp. 101-108). Roma: Edizione Nuova Cultura. Retrieved 20 Mai 2020 from http://network.icom.museum/fileadmin/user_upload/minisites/ceca/Publications/Best_Practice_Book/BP_Book_no._6_2017.pdf
- Trouli, S. (2015). Insights into the genealogy of museum education in Greece: early compatible views on the importance of museum education expressed at two international meetings in Athens. In C. Dufresne-Tassé, & S. Wintzerith (eds.), *ICOM Education n°26 Special Issue on research* (pp. 87-106). Roma: Edizione Nuova Cultura. Available online at <http://ceca.mini.icom.museum/publications/icom-education/>
- Trouli, S. (2012). *Archaeological museum and child of school age in Greece: the historical background and the modern institutional, theoretical and practical reality, through the case study of the educational program Travel and Trade in the Minoan Era of the Archaeological Museum of Rethimno*. Unpublished doctoral dissertation, University of Thessaly (in Greek).
- Tziouvas, D. (2008). Reconfiguring the past: antiquity and Greekness. In D. Damaskos, & D. Plantzos, (eds.), *A Singular Antiquity. Archaeology and Hellenic Identity in twentieth-century Greece* (pp. 287-298). Athens: Mouseio Benaki.
- Vemi, B., & Nakou, E. (eds.). (2010). *Museums and Education*. Athens: Nissos (in Greek).
- Veldhuizen, A. van (2018a). *CECA Vocabulary* (English version). First version September 2018 for the occasion of the CECA 2018 conference in Tbilisi. Retrieved 16 May 2020 from <http://ceca.mini.icom.museum/publications/ceca-vocabulary/>
- Veldhuizen, A. van (2018b). *What's in a name? Talking about museum education and cultural action – Words and meanings reflecting views on our profession*. CECA Asia-Pacific Regional Meeting, Seoul 23-10-2018. Retrieved 15 May 2020 from <https://arjavanveldhuizen.nl/wp-content/uploads/2018/11/Arja-van-Veldhuizen-presentation-CECA-Seoul-2018.pdf>
- Wintzerith, S. (2018). *As a way of introduction*. In S. Wintzerith (ed.), *ICOM Education 28, Cultural action / Action culturelle / Acción cultural* (pp. 7-11). Norderstedt: BoD. Available online at <http://ceca.mini.icom.museum/publications/icom-education/>
- Zeukili, D. (2019). How the museum can get out of the crisis and become the living room of society. Interview with M. Rezende and M. Mouliou in *Athinorama* (Greek). Retrieved from https://www.athinorama.gr/cityvibe/article/pos_mporoun_na_bgoun_ta_mouseia_apo_tin_krisi_kai_na_ginoun_to_living_room_tis_koinonias-2538648.html

Picture sources

Unless otherwise stated, all pictures have been retrieved on 27 April 2020 from the following pages:

Picture 1 Historical Archive of Hill School in Athens:

<https://www.hillarchive.gr/archive/details/2542/fwtografiko-arxeio/sort//page/0.html>

Picture 2 Europeana:

https://classic.europeana.eu/portal/el/record/2024913/photography_ProvidedCHO_Parisienne_de_Photographie_81875_23.html?utm_source=new-website&utm_medium=button

Picture 3 Museum Herakleidon <https://docplayer.gr/47704382-Metamorphosis-of-athens.html>.

Picture 4 Swenson A. (2013) <https://www.cambridge.org/core/books/rise-of-heritage/peace-and-goodwill-among-nations/6354FE090D158F737DDB3171CCFC3C18>

Picture 5 <http://rakopolio.blogspot.com/2013/06/blog-post.html>

Picture 6 Newspaper *Embros*, 14 September 1963, p. 11, National Library of Greece

http://efimeris.nlg.gr/ns/pdfwin_ftr.asp?c=108&pageid=-1&id=71408&s=0&STEMTYPE=0&STEM_WORD_PHONETIC_IDS=ASWASNASVASJASLAXASH&CropPDF=0

Picture 7 Ioannidis (2020). <https://www.greece-is.com/greece-is-philoxenia/>

Picture 8 Newspaper *Embros*, 2 October 1954, National Library of Greece

http://efimeris.nlg.gr/ns/pdfwin_ftr.asp?c=108&pageid=-1&id=65401&s=0&STEMTYPE=0&STEM_WORD_PHONETIC_IDS=ASeASZASXASVAscASRASbAScASGASZASRASX&CropPDF=0

Picture 9 *Archaeology & Art*, vol. 16, August 1985

<https://www.archaiologia.gr/%ce%b1%cf%81%cf%87%ce%b5%ce%af%ce%bf-%cf%84%ce%b5%cf%85%cf%87%cf%8e%ce%bd/?fc=1135&is=1601>

Picture 10 Personal archive and

http://icom-greece.mini.icom.museum/wp-content/uploads/sites/38/2018/12/Deltio-10_A.pdf.

Picture 11 <http://users.sch.gr/evaggelidis61/xartes/xartes.htm>

Picture 12-13 Museum of Contemporary Art of Crete archive.

Summary

In this paper, we explore the different terms and notions used to describe museum pedagogy and learning in Greece. We choose the term “museum pedagogy” to refer to the scientific discipline and the learning theories of the educational role of the museum, while we use the term “museum learning” to refer to everyday practice in museums such as museum learning programmes. Some of our research questions are: which are the origins and the histories of the terms “museum education”, “museum learning”, “museum pedagogy” and how are they used in Greece? Are there differences? In the end, are the words significant and meaningful and what are the realities behind them? In an attempt to answer this last question, we present the methods we are trying to follow in the Museum of Contemporary Art of Crete while designing museum learning programmes.

The first part sketches a short history of museum pedagogy and learning in the country, describing the origins of terms and practices. In Greece, the term “museum” is often identified with the archaeological museum, which applies mainly to institutions that preserve and exhibit works from ancient Hellenic civilisations. Archaeological museums are the largest group of museums in Greece, followed by folk museums. The recent studies have shown that museum pedagogy and learning in Greece has deeper roots than we have believed so far. The genealogy of museum pedagogy and learning is divided into three periods, which appear to be successive in time and are characterised by three approaches: the political-ideological (pre-revolutionary period-1900), aesthetics (1900-1978) and finally the educational approach (1978-present). Until the 1990s, national, state and public museums in Greece were more object-centered and considered as institutions that delivered formal education around national Greek narratives. Behind the words, one of the realities is that the museums have become more accessible in recent years, elaborating their role as learning institutions in Greece.

In the second part, we present the main structure of the museum learning programmes, designed and implemented in the Museum of Contemporary Art of Crete as an example of best practice of the reality in the field of museum learning in Greece. It focusses on school groups, even though we use the same strategies for other groups. Our methods are *slow looking* and *artful thinking* and we propose four main steps for a successful museum learning programme, full of holistic and multimodal experiences: 1) preparation for the visit with the leader of the group (e.g. teacher, professor) for the visit, 2) the preparation of the group before the visit, 3) the visit to the museum for the implementation of the museum learning programme and finally 4) the processing of the visit after the museum visit in the classroom. The visit in the museum is structured in four phases: a phase with activities to relax, break the ice and get-to-know-each-other, a phase of introduction to the subject, a phase of reflection on the subject and a phase of creative evaluation and emotional discharge. Through these steps we want visitors to feel welcome, included, interested but also engaged and active in their everyday life, inspired by taking part in the programmes.

Some people in Greece still believe that museum pedagogy and learning refer only to children. Consequently, museums need to challenge this attitude and be more mindful and critical. Collaboration and the creation of synergies between the museum staff and audiences are at the heart of museum learning. After all, the core to museum learning, education, museum pedagogy or whatever we call our profession, is the desire to inform, create, inspire cultural action.

Keywords: museum education in Greece, museum education programmes, terminology

Résumé

Dans cet article nous explorons des différents termes et notions utilisés pour décrire la « pédagogie » et « l'apprentissage muséal » en Grèce. C'est par le terme de « pédagogie muséale » que nous désignons la discipline scientifique et les théories d'apprentissage qu'implique le rôle éducatif du musée, tandis que nous utilisons les termes « d'apprentissage muséal » pour désigner la pratique quotidienne et les programmes de médiation culturelle. Nous nous sommes notamment penchés sur les questions suivantes : d'où viennent les termes « éducation muséale », « apprentissage muséal », « pédagogie muséale » et comment sont-ils utilisés en Grèce ? Y a-t-il des différences ? Ces mots ont-ils vraiment un sens et quelles sont les réalités qu'ils recouvrent ? Afin de répondre à cette dernière question, nous présentons l'exemple du Musée d'art contemporain de Crète et ses programmes de médiation culturelle.

La première partie de cet article esquisse une courte histoire de la pédagogie et de l'apprentissage muséaux dans le pays, présentant les origines des termes et leurs pratiques. En Grèce, le terme « musée » est généralement associé au musée archéologique, et plus particulièrement à ceux consacrés aux œuvres des anciennes civilisations helléniques. Pourtant, la pédagogie et l'apprentissage muséaux en Grèce ont des racines bien plus profondes. Elles couvrent trois périodes successives caractérisées par trois approches : politico-idéologique (période pré-révolutionnaire-1900), esthétique (1900-1978) et enfin pédagogique (1978-présent). Jusqu'aux années 1990, les musées publics de Grèce étaient davantage axés sur les objets et considérés comme des institutions dispensant une éducation formelle autour des récits grecs nationaux. Aujourd'hui, les musées sont devenus plus accessibles, développant leur rôle en tant qu'institutions d'apprentissage en Grèce.

Nous présentons ensuite la structure principale des programmes d'éducation muséale conçus et mis en œuvre par le Musée d'art contemporain de Crète, un exemple de bonne pratique dans le domaine de l'apprentissage en Grèce. Ils s'adressent aux groupes scolaires, même si nous utilisons les mêmes stratégies et pour d'autres publics. Nous appliquons deux méthodes, la visite lente (*slow looking*) et la pensée critique artistique (*artful thinking*). Quatre étapes sont nécessaires à un apprentissage réussi : 1) la préparation de la visite avec le chef du groupe (par exemple enseignant, professeur), 2) la préparation du groupe avant la visite, 3) la visite au musée pour la mise en œuvre du programme d'apprentissage et enfin 4) le traitement de la visite après le passage au musée. La visite comporte quatre phases : une phase de détente, brise-glace et activités de connaissance, une phase d'introduction au sujet, une phase de réflexion sur le sujet et une phase d'évaluation créative et de décharge émotionnelle. À travers ces étapes, nous voulons que les visiteurs se sentent les bienvenus, inclus, intéressés mais aussi engagés et qu'ils agissent dans leur vie quotidienne, inspirés par la participation aux programmes.

Nombreux sont ceux qui croient encore que la pédagogie et l'apprentissage muséaux se réfèrent aux enfants. Par conséquent, les musées doivent combattre cette idée-reçue et être plus attentifs et critiques. La collaboration et la création de synergies entre les personnels du musée et les publics sont au cœur de l'apprentissage au musée. D'ailleurs, l'essence même de l'apprentissage muséal, de l'éducation, de la pédagogie muséale ou quel que soit le terme pour désigner notre profession, il y a le désir d'informer, de créer, d'inspirer l'action culturelle pour des publics qui se sentent bienvenus, intéressés mais aussi engagés et inspirés par leur visite au musée.

Mots-clés : éducation muséale, pédagogie muséale, terminologie, Grèce

Resumen

En este artículo, exploramos los diferentes términos y nociones utilizados para describir la pedagogía y el aprendizaje en museos en Grecia. Elegimos el término «pedagogía museística» para referirnos a la epistemología y las teorías del aprendizaje del papel educativo del museo, mientras que usamos el término «aprendizaje en museos» para referirnos a la implementación de la «pedagogía museística» en la práctica cotidiana, como programas de educación en museos. Algunas de nuestras preguntas de investigación son: ¿Cuáles son los orígenes y las historias de los términos «educación en museos», «aprendizaje en museos», «pedagogía museística» y cómo se usan en Grecia? ¿Hay diferencias? ¿Son las palabras importantes y significativas y cuáles son las realidades detrás de las palabras? En un intento de responder a esta última pregunta, presentamos los métodos que estamos tratando de seguir en el Museo de Arte Contemporáneo de Creta (CCA) cuando diseñamos programas de aprendizaje en museos.

En primer lugar, hay una breve historia de la pedagogía y el aprendizaje en los museos y un esfuerzo por describir los orígenes de los términos y prácticas. En Grecia, el término «museo» a menudo se identifica con el museo arqueológico, principalmente con obras de antiguas civilizaciones helénicas. Los estudios recientes han demostrado que la pedagogía y el aprendizaje en los museos de Grecia tienen raíces más profundas de lo que creíamos hasta ahora. La genealogía de la pedagogía y el aprendizaje en museos se divide en tres períodos sucesivos que se caracterizan por tres enfoques: el político-ideológico (período prerrevolucionario-1900), la estética (1900-1978) y finalmente el enfoque educativo (1978-presente). Hasta la década de 1990, los museos públicos en Grecia estaban más centrados en los objetos y considerados como instituciones que impartían educación formal en torno a las narrativas griegas nacionales. Detrás de las palabras, una de las realidades es que los museos se han vuelto más accesibles en los últimos años al desarrollar su papel como instituciones de aprendizaje.

En la segunda parte, presentamos la estructura principal de los programas de aprendizaje en museos, diseñados e implementados en el CCA como un ejemplo de las buenas prácticas centrados en grupos escolares, aunque usamos las mismas estrategias para otros grupos también. Nuestros métodos son de observación lenta y pensamiento artístico, y proponemos cuatro pasos principales para un programa de aprendizaje en museos exitoso: 1) preparación para la visita con el líder del grupo, 2) preparación del grupo antes de la visita, 3) la visita al museo para la implementación del programa de aprendizaje y finalmente 4) el procesamiento de la visita en el aula después de la visita al museo. La visita en el museo se estructura en cuatro fases: la fase de relajación, actividades para conocerse mutuamente, la fase de introducción al tema, la fase de reflexión sobre el tema y la fase de evaluación creativa y descarga emocional. A través de estos pasos, queremos que los visitantes se sientan bienvenidos, incluidos, interesados, pero también comprometidos y que actúen en su vida cotidiana inspirados por participar en los programas.

Algunas personas en Grecia todavía creen que la pedagogía y el aprendizaje en museos se refieren a los niños. Entonces, los museos deben desafiar y cambiar esta actitud. En el corazón del aprendizaje en museos está la importancia de la colaboración y la creación de sinergias entre las personas en el museo y los miembros del público. Después de todo, la educación, la pedagogía en museos o como sea que llamemos nuestra profesión, existe el deseo de informar, crear, inspirar la acción cultural.

Palabras clave: educación en los museos en Grecia, programas de educación en museos, terminología

Advocacy for museum educators and the power of words: a comparison between New York City and Barcelona realities

Myriam González-Sanz and Ashley Mask

Introduction

In 2019, ICOM launched a proposal to cooperatively generate an up-to-date definition of “museum”. Crucial words like participation, community and critical dialogue were added to the new definition, in keeping with the current vision of the museum as a social and cultural institution aimed at engaging in dialogue with citizens. However, the word “education”, included in the ICOM definition since the 1970’s as one of the main functions of museums, was removed in the new definition. This absence caused great concern for many of us, as museum education professionals, and was protested by ICOM members during the discussions. As a consequence, a new period has been opened to reflect on the revised definition, with the educational function of our institutions being one of the most controversial aspects to discuss.

In light of this, we would like to thank CECA for pursuing this special issue, contributing to and enhancing the debate among museum professionals. The creation of the CECA international vocabulary resource (ICOM, 2018), outlining the terms that different countries employ to define our roles makes evident that our differences are not only linguistic in nature but also conceptual. It reflects dissimilar professional realities and contrasting conceptions about the museum’s functions, but also the heterogeneity of words to define the same conceptions, and the inconsistency of some nomenclatures’ meanings. For instance, the term “museum educator”, still the most common one among the participants when it comes to describing our profession according to the CECA Vocabulary (ICOM, 2018), could refer to different functions depending on the country, and even within the same country.

The same can be said of “cultural mediation” and its multiple variations. The spread of this term in particular seems inspired by several intersecting factors, the first being the negative connotations that “education” still bears in many Latin-languages-spoken countries. In these nations, many people still associate the word “education” to hierarchical and discursive teaching practices, to activities exclusively aimed at children and/or to a moral component. On the contrary, “cultural mediation” usually relates to the defense of a more horizontal and participative way of facilitating learning and social transformation through our heritage, a vision that also corresponds to the concepts of critical pedagogies (Freire, 2005; Giroux, 2011) or transformative education (Jackson, 1986). Without playing down the importance of the terminological debate, we believe that rethinking our conception of education while promoting this dialogical and critical practice, should be key factors to discuss when reformulating the new definition of museum.

In order to contribute to that debate, we analyze in this article the practice of museum education in the two cities where we have been working as museum educators and teachers of museum education and cultural mediation for over fifteen years: New York City (NYC) and Barcelona (Catalonia). Given the heterogeneous use of the different terms and the space limitations of an article, we have decided to base our analysis on our personal experiences in these two cities, though some of the ideas also reflect the two respective national realities. While the situations of NYC and Barcelona vary, due in great part to the differences between our government support systems and the predominance of public or private museums, some common traits emerge, which demonstrate a general neglect for educational investment in museums and a specific disregard for our profession.

The idea of this article was born during a recent research stay by Myriam at Teachers College, Columbia University, where Ashley was a doctoral candidate and instructor of museum education. After discovering the parallelism in our careers, research interests and our common work to defend our profession amid tenuous circumstances, we joined together to write this article. We hope that comparing the differences and similarities of the precarious professional situation of museum educators in both cities might contribute to an ongoing exchange of ideas in the service of improving our respective realities and further advancing our field.

Describing the two realities

New York City: Ashley

I have worked in art museums for almost fifteen years, initially as a teaching artist and educator, then later, as a full-time museum education manager, and finally, education director. Since leaving full-time work in the field to pursue my doctoral studies in 2013, I have been an instructor of museum education courses at Teachers College, Columbia University and a freelance museum educator at two encyclopedic museums in NYC. This is my professional background; the countless museum education experiences that make it up, as well as related research from the field, constitute the analysis that follows.



Picture 1 – Ashley Mask teaching in art museum exhibition, 2019
Photograph: Julia Zubrovich

Historically, the term “museum educator” has been used in direct contrast to the term “docent” or “volunteer docent” in U.S. art museums (“guide” is another term that is used, both for paid and volunteer positions, depending on the institution; however, its use is not as widespread). “Museum educators” refer to both museum staff members and contractual, or freelance, educators – the terms “contractual” and “freelance” are used interchangeably. While they do not necessarily carry out exactly the same functions in museums, museum educators and volunteer docents often overlap in their roles; for example, one-time school visits might be led by a museum educator or a volunteer docent in many U.S. art museums. The term “cultural mediator” is not in common use at this point in the U.S.

The term “museum educator” connotes education and training beyond that of a volunteer, though many U.S. museums provide extensive introductory training (sometimes as much as two years worth) for new volunteer docents, as well as ongoing training for docents once they are on board. In addition, the terms hold a distinction regarding being paid (educator) vs. unpaid (docent). These terms hold a great deal of meaning when negotiating contractual/freelance positions in museums in NYC. In addition to the expectation that museum educators have completed a certain amount of related education and/or training (though that “certain amount” is far from certain, with no universal qualifications identified for the field in the U.S.), freelance educators are also expected to engage in their work with visitors with little to no support from the institutions where they work. For example, as a freelance educator at two encyclopedic museums in NYC, I have experienced the following:

- One of the museums I work for offers occasional (once or twice annually) professional development (PD) sessions for contractual educators, covering topics as diverse as “cultural sensitivity” and multimodal learning for visitors. These PD sessions are optional, though, and while they are paid, the rate is less than 25% of the normal hourly rate I am paid for teaching programs. The museum also provides access to extensive resources about its exhibitions, including advanced access to exhibition catalogs and artwork information.
- The other museum does not offer regular PD sessions for its contractual educators, though it does make available extensive resources on its exhibitions, including advanced access to exhibition catalogs, artwork information, and additional research shared in an open-access format for staff members and freelance educators.

In general, freelance museum educators are not paid for designing the curriculum that they teach; though, there are some exceptions, depending on the program. For instance, at one of the museums where I work, I am paid for occasional planning meetings, at 50% of my teaching rate. And while some support by museum staff is provided in the form of preparing materials (depending on the program), all other preparatory work must be completed by the freelance educator prior to the program. This includes reaching out to teachers/organizers to find out what curricular connections they want to make with their visit and learning about any additional needs the group may have. In fact, based on my experience, it is groups with particularly complicated requests for curricular connections that are designated for the freelance educators, as the implicit assumption is that volunteer docents will either be uninterested or will be unable to meet those requests

In the US:
Museum educators: either staff or contractual/freelance, with education and/or training, paid.
Volunteer docents: volunteers, i.e. not paid and usually less training.

effectively. Lastly, contractual educators are not involved in the formal evaluation or feedback (other than occasional informal conversations with staff members) about the programs they facilitate, nor do they typically receive feedback on their facilitation.

In essence, the expectation in being a paid freelance museum educator is that you will arrive completely prepared and without the need to draw on staff time or energy in order to lead a high-quality program for visitors. This is what we are being paid for. And I understand the thinking on this, having been a managing education staff member in other art museums prior to becoming a freelance educator. I can say with confidence that what museum staff members rely on in contractual educators is not having to worry about them. They are competent and self-sufficient, and will do a good job without bothering you.

On the positive side, as a freelance museum educator, I have a high degree of autonomy and creative control over what and how I teach, the staff members at the institutions where I work trust in my abilities, and I don't have to deal with the inevitable bureaucracy of working full-time for an institution. In fact, I can work for multiple institutions, each with their own outstanding art collections.

That said, this autonomy comes at cost. The pay for contractual work varies greatly depending on the institution (I am lucky enough to be a freelancer at two institutions who pay contractual educators adequately for the work), and because we are paid "per-diem" (meaning, per program), if a program is cancelled or we have to cancel because we are sick, etc., then we are not paid at all. This relates to the biggest concern for many contractual educators in NYC (and elsewhere in the U.S., I'd imagine), which is that we are not provided with any employee benefits normally afforded to full-time educators in museums. This means, for instance, that we are responsible for paying for our own healthcare costs, which can be incredibly expensive.

Finally, and this brings me back to the dichotomy I mentioned earlier regarding paid vs. volunteer work in museum education departments, job security for contractual/freelance

Freelance museum educators: high qualification, high autonomy, low security, seldom adequate pay.

educators is anything but secure. Most art museums use a combination of museum education staff and/or freelance museum educators along with volunteer docents to handle their gallery teaching programs. However, some museums have chosen to eliminate paid educators for these programs, minimally trimming their budgets by

opting for the "free labor" of volunteer docents, and in doing so, sacrificing the talent, knowledge, experience, and commitment of professional museum educators (Letran, 2002; Malesevic, 2015; Steinhauer, 2012). This isn't to say that excellent, qualified docents don't exist. I have worked with many in my career. But it is not a guarantee, and at the end of the day, docents are not professional museum workers; they are volunteers. Therefore, they are not, nor should they be, held to the same standards in general, nor expected to teach and implement programs at the same level as professional museum educators. In essence, some museums are choosing to undermine their own public missions for a relatively small budgetary gain.

This situation means that, notwithstanding having made great advances as a profession in the last fifty years (Dobbs & Eisner, 1987; Munley & Roberts, 2006), our work as museum educators is still undervalued, and at risk. A legacy of the work that museum educators have done in previous decades is the existence of several thriving professional associations that support, sustain, and advocate for the work of museum educators (Kai-Kee, 2012). These national non-profit associations bring together and galvanize professional museum

educators through conferences, PD opportunities, research initiatives, and publications. In NYC, we have a local professional organization, called New York City Museum Educators Roundtable (NYCMER), founded in 1979, which even organizes a peer group specifically for freelance museum educators, who are described by NYCMER as “*the backbone of museum work nowadays*” (NYCMER peer groups, n.d.).

A recent position paper published by the National Art Education Association (NAEA) (2012; revised 2015), titled *Excellence in Art Museum Teaching*, stated that “*excellent teaching is necessary to foster profound and memorable learning experiences in the museum environment*” and went on to outline a substantial list of goals for art museum teaching, including but not limited to:

Create a learning environment where people feel welcome, comfortable, safe and respected [...] employ a variety of teaching approaches and strategies to connect effectively with diverse learners [...] connect art to people’s lives by choosing objects that reflect the complexity and diversity of human cultures and experiences [...] collaborate with and support Pre K-16 [school-based] educators and other community partners to create meaningful museum experiences that support and intensify learning in and beyond the classroom. (NAEA, 2015, p. 1)

The expertise and dedication of professional museum educators is a crucial component toward achieving such considerable goals, and as the existence of this position paper makes evident, we cannot assume that museums understand the importance of this work. Even the hopeful tone that Elsa Bailey strikes in describing our profession in the *CECA Vocabulary* hints at work yet to be done:

Expertise and dedication of museum educators is crucial to achieve excellence in museum teaching and thus to fulfill the museum’s mission

Early on in US museums, offices of education departments were housed in the building’s basement – a testimony to its low status in the organisation. However, over time, education has ‘moved upstairs.’ And yet, there is still a range of attitudes across US museums as to the importance and influence of education in their organisations. (ICOM, 2018, p. 37)

Barcelona: Myriam

After working as a heritage educator in Barcelona from 2003 and as an instructor of museum education and mediation since 2017, I am currently researching and teaching at the Teachers College, University of Barcelona, aiming to complete my doctoral dissertation on museum education in the next few months. In these 17 years, two goals have driven my career: to grow as an educator and to advocate for the recognition of our profession. During a recent research stay at Columbia University, these aims led me to focus on the similarities and differences of Barcelona with regard to NYC’s landscape, which I outline below.

One of the most significant findings from my stay in the U.S. was that our profession is homogeneously defined there by the term “museum educator”. It surprised me because, as Hervás, Tiburcio and Tudela (2018) explained in the issue 28 of this journal, in Spain we are currently discussing what to call ourselves. Many names are used to refer to us, including *educador* (educator), *monitor* (monitor), *guía* (guide) and *tallerista* (workshop facilitator). On the contrary, “teacher” or “docent” are very seldom applied to us, given that they remain associated with formal, classroom-based education.

This heterogeneity of nomenclatures has gotten even more complicated with the irruption of the word *mediador cultural* (cultural mediator) and its variations in the last

In Spain:

Many terms to designate the profession, covering different nuances: educator, monitor, guide, workshop facilitator, cultural mediator...

fifteen years. Largely, because in our language a mediator is traditionally someone who helps people to overcome a conflict but also because of its proximity to the term *mediador intercultural* (intercultural mediator), which describes another profession. Unfortunately, the terms “museum or heritage mediator” are not frequently used, though they could be helpful options to disambiguate the

concept. Nonetheless, Spanish professionals should agree first on what mediation means for them, as it is being used simultaneously in different ways. Is “mediation” a broader term than “museum education”, including not only the children's activities but all the programs organized by the museums' Departments of Education and Public Programs (DEAC)? Is it a more specific concept defining only a horizontal and dialogical practice addressed to adults, like in the Reina Sofia museum? Is it a substitute to “heritage or museum educator” aimed to overcome the aforementioned connotations of education? Or are they being used as synonyms, like in the Picasso Museum of Barcelona and the National Museum of Art of Catalonia, where educators are conceived as mediators because museum education is understood as a dialogical process that facilitates participants to create connections and make their own meanings (Hubard, 2015)?

While waiting for a national debate about the meaning and uses of that term and its pertinence over museum education, the names of our regional professional associations (there is no national federation yet) show our discrepancies. In Catalonia, the discussion has emerged in all the meetings to create our association, as well as in the professional PD courses on education and mediation in museums that I have conducted since 2017. It was also a core issue in *Hyperlink. Mediation Lab* (see picture 2), a participatory project conceived by Maria Sellarès at the Antoni Tàpies Foundation (2017-18), which I collaborated with.



Picture 2 – Brochure published by the Antoni Tàpies Foundation with photography of Sophie Koehler.

Undoubtedly, under the terminological conundrum demonstrated by these examples lies a more important urge: to review and reach an agreement about the functions of twenty-first century museums and our roles and strategies within them. And yet, the linguistic debate is significant, since agreeing upon terminology is an essential step for

the recognition of any profession. We need to reach a sectoral consensus to avoid the ambiguities and misuses that can aggravate our professional recognition. Especially in Spain, where there is no specific labor agreement establishing our job category and many workers are not being paid as much as their qualifications and tasks should warrant. We should also agree on what type of job position is being described when we employ the term *educador de museos* (museum educator), given the inconsistencies.

For instance, many Spanish authors use this nomenclature only in reference to those who execute the educational activities in the galleries, which are normally external temporary workers (outsourced or freelance). In contrast, other national writers (Fundación Daniel y Nina Carasso, 2019) employ the word only when referring to the *técnicos de Educación* (Education Officer), who are usually public officers working directly for the museums. This more permanent position corresponds to the term and the tasks of the U.S. “staff educator”, more oriented to manage the relationship with schools and social institutions and to create, supervise and evaluate school and public programs.

Regarding the work conditions, the current situation in Barcelona is still similar to the one described by López (2009) and Vozmediano (2015) at a national level. As Lola Álvarez perfectly synthesizes in the *CECA Vocabulary*:

One of the current challenges is to improve the professionalization of the sector because a minimum percentage of the workers are staff and most of them suffer job insecurity and are in an underrated position. This may be a result of considering educative practice as an external service usually subcontracted to services companies, which are not necessarily specialised in education. (ICOM, 2018, p. 33)

This diagnosis also connects to the mapping of the professional situation made by the Association of Cultural Mediators of Madrid (AMECUM) (2018) and the report *Foto fija* (Fundación Daniel y Nina Carasso, 2019). Luckily, the Spanish legislation forbids the use of volunteers to substitute any job position in public services, preventing the worsening of this already dramatic landscape. There are no registered cases in public institutions in Barcelona so far, but *Foto fija* (Fundación Daniel y Nina Carasso, 2019) laments that volunteers are replacing education professionals in other cities’ museums.

In contrast to NYC, in Barcelona and the biggest cities in Spain, but also more and more in medium-sized ones with several museums like Málaga, most of the educators are working for museums through private outsourcing companies. These firms, which do not exist in the U.S., normally demand of their future employees an extensive education, including a pedagogical degree.

Most of the museum educators are working for museums through private outsourcing companies, the latter responding to the museums’ bids.

I completely agree with Vozmediano (2015) and the report from the Fundación Daniel y Nina Carasso (2019) when they explain that there are meaningful differences among these companies regarding job conditions, how they treat their workers and whether they act on the basis of qualitative or quantitative criteria. For instance, in one of my positions as an educator with an outsourcing company in Barcelona, I was paid for PD activities and tour preparation time. With another outsourcing firm, I received a lot of great pedagogical training but those hours were paid less or not even paid at all, which is quite usual in our city. In a nutshell, although there are exceptions, most of these companies concur in offering low salaries, temporary or part-time contracts and schedules that change all the time, making it very difficult for the educator/mediator to earn a living and keep a personal life.

Additionally, we can also find a similar figure to the U.S. “contractual educator”: a freelance professional selected by the museum’s DEAC and trusted to design or co-design activities, as well as execute them. However, their level of autonomy and collaboration with the staff can vary tremendously depending on the institutions. Although this freelance figure is more frequent in small cities with just a few museums, it is getting more and more popular in alternative institutions or contemporary art museums like the Museum of Contemporary Art of Barcelona. Under the concept of “artist educator”, professionals with a creative degree (Fine Arts, Photography, Dance...) are hired to create and execute programs with a similar autonomy to the one described by Ashley in NYC. On the contrary, many outsourced educators do not get to design activities, being only executors who must follow the instructions of their outsourcing companies and report directly to them. Consequently, a certain hierarchy can be sensed when freelance and outsourced educators coexist in the same center.

Outsourced educators are not at the same (hierarchical) level as the other freelance/contractual museum educators or as staff.

This hierarchical distinction between staff and external educators and between freelancers and outsourced ones is another key factor for the debate: particularly in regard to those museums whose public and school programs are externalized. According to the Spanish law, outsourced employees are not allowed to communicate directly with their museum staff colleagues. This prohibition – created to avoid any evidence that proves the external worker linked to the institution – hinders collaboration between *técnicos* (education officers) and educators, which should be a single team. By following these rules, outsourced educators can neither convey their feedback directly to the staff members nor establish dialogues with them to reformulate programs. In my opinion, this hierarchical outsourced model has no place in museums who want to offer a more inclusive and accessible experience to their visitors. How could outsourced educators adapt the galleries’ sessions to the special needs and interests of every school or social institution if previous communication with the teachers or the group leaders is also forbidden for them or outsourced to a second different company in charge of reservations?

Some of the suggestions gathered in the First Professional Meeting of Cultural Mediation (Cogul, 2017, see picture 3) and in the *Foto fija* report (2019) are to establish new professional associations and a national federation to fight for a more suitable labor agreement and to prioritize quality over economics when it comes to the museum’s bidding process for hiring outsourcing companies (our public museums usually hire these companies through public processes called competitive bids, being chosen by the proposal that aligns better with the given criteria). Another interesting strategy would be to create cooperatives of external educators, which could defend the concept of an external museum educator that is not a freelancer and yet is entitled to create, evaluate and reformulate programs hand in hand with the staff members. Without being a final solution to our precariousness, this could be a temporary strategy to win the museum’s bidding process, defying the expansion of outsourcing companies that are not specialized in education/mediation, and do not focus on qualitative criteria nor put their workers at the center. In Barcelona, that is the case of the cooperative of educators which is doing excellent work at the Natural Sciences Museum of Barcelona. Its creation was encouraged by the museum’s DEAC – an inspiring example for other museums – to improve the precarious

conditions of their external educators, as those conditions were detrimental to the quality long-term projects which the museum aspired to.



Picture 3 – Lines to improve our labor conditions.
 First Professional Meeting of Cultural Mediation in Cogul, Catalonia, 2017.
 Photograph Maria Sellarès.

The COVID-19 pandemic’s effects on our profession.

While we submitted the initial draft of this article for review just prior to the coronavirus outbreak, thanks to the editors, we have been able to add some brief reflections on the current situation. Unfortunately, the pandemic offers a prime example of the precariousness of working as museum educators and cultural mediators in our cities. The tenuous circumstances that surround our professional status in both NYC and Barcelona, as described above, are all the more evident now that museums have had to temporarily close their doors.

Many art museums in NYC have placed staff educators on furlough – a kind of pause on one’s employment, including salary, though benefits such as healthcare coverage continue – or let part-time and freelance educators go entirely (Artforum, 2020; McCarthy & Siegel, 2020). As part of a national economic stimulus program, called the CARES Act, freelancers in the U.S. are now eligible for unemployment benefits, where they were not before. The amount allocated, though, depends on the state. For freelance museum educators in NYC, that means an approximately 50% decrease in income. The CARES Act also provided some additional funds, but these are not always available and require a lengthy application process.

The pandemic crisis outlined the difference between staff, with lower income but a bit of security, and freelancers, too often put out of contract – and thus with no income at all.

In Barcelona, staff educators of public museums are working remotely counting on their income regardless of the pandemic’s effect. On the contrary, some private institutions have placed all their staff on an ERTE (a similar solution to a furlough, but where the government pays 70% of the normal salaries). As for external educators, both outsourced and freelance, who make up the majority in our profession, a few are still working remotely, but most of them have been placed on an ERTE or unemployed status. Many outsourcing companies have

declared an ERTE, either because some museums have suspended contracts with their outsourced education companies (Departament de Cultura de Catalunya, 2020), or because paid programs in museums are not taking place. In the specific case of the freelance educators, most of them have been let go, and they now depend on the approval of an extraordinary government aid to survive through the pandemic.

Conclusion.

In closing, we are acutely aware that while our realities are distinct and have evolved out of decidedly different histories, our profession suffers from inferiority, both in how institutions view us as well as in how well we are able to represent ourselves as a profession. Both of our cities are metropolises with a great number of museums that need many people to cover the wide array of public and school programs, and yet their private or public budgets never seem sufficient to hire as many educators as they need or to pay all of them according to their functions. And while we are only two people, we sense that for museum educators on both sides of the Atlantic, and elsewhere, there is a greater need for attention to the issue of sustainability and advocacy in our field. Unfortunately, the COVID-19 pandemic further highlights the significance of these issues and inspires a sense of urgency.

As alluded to in the previous sections, the context of our cities, and by extension, our countries, greatly influences the circumstances for our work. The most influential of these contextual differences lies in the fact that most museums in NYC are private, where in Barcelona, they are public. This means that many museums in Barcelona, along with their staff educators, are supported financially by the government whereas in NYC, staffing depends on the fluctuating amount of income that is generated by visitor admissions, program fees, and private donations. Another remarkable divergence that results from this dichotomy is the aforementioned prevalence in U.S. museums of volunteer docents doing the work of educators for free, and in contrast, their scarce presence in Spain. Moreover, all Spanish workers receive healthcare coverage in exchange for their taxes whereas freelance museum educators in the U.S. must pay for their healthcare separately. In spite of this, the situation of outsourced educators in Spanish public institutions is far from ideal, as most of them are hired through companies chosen based on economic and not qualitative criteria. Also, many of them do not enjoy the autonomy and recognition as intellectuals and creators that their NYC's counterparts do, being reduced to mere executors of other professionals' programs.

While more research is warranted regarding the specific needs and challenges facing professional museum educators in both Spain and the U.S., the additional layer of terminology as a potent force also deserves attention. Words hold great power, and the words that are used to define our work can either help or hurt our chances for a better future. Obviously, in an ideal world, institutions would invest financially in their education departments, allotting sufficient funds to have enough educators on staff to meet the needs of the visiting public. In advocating for that future, the comparison between our two landscapes has helped us to realize that there are steps in between that can benefit our profession in the meantime.

We both feel that it is only appropriate for educators of every kind, freelance or outsourced, to be in direct communication with museum staff members and considered

part of the education team, included in the design, execution and evaluation aspects of education programs. In addition, for professionals working in the field currently, as well as those that will come into the field in the future, coming together and collectively organizing as cooperatives or professional associations to support and advocate for our work can help sustain positive progress for the profession. Finally, it only makes sense for institutions to establish working conditions that support and sustain professionals, whether they are external educators or staff members. These conditions include adequate pay, at the very least, as well as professional PD opportunities to keep abreast of current pedagogical advancements and cultural needs. We also urge those Spanish museum employees and public administration officers who disagree with the outsourcing model to make possible the success of cooperatives and small companies by adjusting their museum competitive biddings' criteria accordingly. Until museums set a real priority for education, placing it alongside acquisitions and collections care, upholding external professionals as crucial contributors to the intellectual life of the museum is absolutely essential. Otherwise, our institutions, as well as our visitors, suffer.

References

- AMECUM. (2018). *Primeras jornadas sobre la situación laboral de la mediación cultural en Centrocentro Cibeles*. Retrieved May 17, 2020, from https://amecum.es/wp-content/uploads/2018/10/Informe_Laboral.pdf
- Artforum. (2020, April 3). *MoMA and New Museum among NY institutions cutting jobs to curb deficits*. Retrieved from <https://www.artforum.com/news/moma-and-new-museum-among-ny-institutions-cutting-jobs-to-curb-deficits-82681>
- Departament de Cultura de Catalunya. (2020). *Valoració de les afectacions del virus SARS Cov-2 en els museus de Catalunya. Primers resultats*. Retrieved May 17, 2020, from https://cultura.gencat.cat/web/.content/dgpc/museus/01-inici/docs_covid/valoracio_afectacions_museus.pdf
- Dobbs, S. M., & Eisner, E. W. (1987). The uncertain profession: Educators in American art museums. *Journal of Aesthetic Education*, 21(4), 77–86.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Fundación Daniel y Nina Carasso. (2019). *Foto fija. Sobre la situación de la mediación cultural en el Estado español, 2018 - 2019*. Valencia (Spain). Retrieved May 17, 2020, from <https://www.fondationcarasso.org/es/arte-ciudadano/foto-fija-situacion-de-la-mediacion-cultural-en-el-estado-espanol-2018-2019/>
- Giroux, H. (2011). *On critical pedagogy*. New York: Continuum International publishing group.
- Hervás, R., Tiburcio, E., & Tudela, R. (2018). Aproximación a la acción cultural de los museos en España. De la democratización a la democracia cultural. In S. Wintzerith (ed.), *ICOM Education 28*, pp. 49-68. Online available at <http://ceca.mini.icom.museum/publications/icom-education/>
- Hubard, O. (2015). *Art museum education: Facilitating gallery experiences*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- ICOM (CECA). (2018). *CECA vocabulary. English version*. Retrieved from <http://ceca.mini.icom.museum/publications-2/ceca-vocabulary/>
- Jackson, P. (1986). *The mimetic and the transformative: Alternative outlooks on teaching*. New York: Teachers College, Columbia University.

- Kai-Kee, E. (2012). Professional organizations and the professionalizing of practice: The role of MER, EdCom, and the NAEA Museum Education Division. *Journal of Museum Education*, 37(2), 13–23.
- Letran, V. (2002, February 17). The changing face of docents. *Los Angeles Times*. Retrieved from <https://www.latimes.com/archives/la-xpm-2002-feb-17-ca-letran17-story.html>
- López, E. (2009). *¿Profesionales de la educación en el museo? Estudio sobre la formación y la profesionalización de los educadores de museos españoles*. Tesis doctoral, Universitat de Barcelona, Spain.
- Malesevic, D. S. (2015, September 10). Rubin Museum cuts: Fiscal prudence or mission drift? *The Villager*. Retrieved from <https://www.thevillager.com/2015/09/rubin-museum-cuts-fiscal-prudence-or-mission-drift/>
- McCarthy, K., & Siegel, B. (2020, April 6). Coronavirus exposes vulnerability of NYC museums and museum workers. *ABC News*. Retrieved from <https://abcnews.go.com/Business/coronavirus-exposes-vulnerability-nyc-museums-museum-workers/story?id=69957903>
- Munley, M. E., & Roberts, R. (2006). Are museum educators still necessary? *The Journal of Museum Education*, 31(1), 29–39.
- National Art Education Association. (2015). *Excellence in art museum teaching* [Position statement]. Retrieved from <https://www.arteducators.org/advocacy/articles/516-naea-position-statement-on-excellence-in-art-museum-teaching>
- NYCMER peer groups. (n.d.). *NYCMER*. Retrieved January 10, 2020 from <https://www.nycmer.org/index.php?section=peergroups>
- Steinhauer, J. (2012, May 22). Should museum acquisitions come at the expense of their education departments? *Hyperallergic*. Retrieved May 17, 2020, from <https://hyperallergic.com/51656/education-cuts-at-the-getty-museum/>
- Vozmediano, E. (2015, March 24). Obra y servicio. El empleo cultural. *El Cultural*. Retrieved from <https://elcultural.com/obra-y-servicio-el-empleo-cultural>

Summary

Following the rejection of the new definition of “museum” proposed by ICOM in 2019, partly due to the exclusion of the concept of education, a new period of joint reflection has opened, in which professionals in the education sector must address the functions of the 21st century museum. And, as an extension, we must determine how best to describe those of us who are dedicated to facilitating the learning and meaningful experiences of different visitors in museums today.

This article, based on the personal experiences of two educators with long histories in action, research and training in education in museums and cultural mediation, seeks to compare the realities of the profession in two cities: New York City (NYC) and Barcelona. Our goal is to contribute to the continuous exchange of ideas in order to improve the labor circumstances of the sector and advance our field of study. For this, we analyze the different professional roles that exist in each of these ecosystems, including their autonomy, responsibilities and working conditions, as well as their recognition as intellectual and creative professionals. The results demonstrate that, despite differences in economic and legislative models, many museum educators and mediators in both cities deal with precariousness and insufficient professional recognition, with the current COVID-19 pandemic highlighting just how tenuous things can be.

Against the established use of the term “museum educator” in U.S. art museums, we analyze the coexistence of both “museum educator” and “cultural mediator” in Spain and highlight the need for terminological and conceptual debate about these terms in the sector. We note with concern the polysemic uses of the latter, which we believe may aggravate the approval of our employment profile in Spain.

The comparison between the realities of NYC and Barcelona leads us to a set of common demands. We believe that in order to develop education / mediation projects appropriate to the museum of the 21st century, in which we can adapt activities to the interests and needs of visitors, it is necessary to find a sustainable solution to the situation of external educators, whether autonomous or outsourced. Recommendations include involving external educators in every programmatic aspect (design, execution and evaluation of the activities), open communication with staff members of the museum, reliable work schedules, and decent working conditions. Ultimately, museums must invest more in expanding their permanent education staff positions. Until this happens, we defend the autonomous educator, respected as an intellectual and pedagogical creator and provided with working conditions that are appropriate to the profession.

Key words: museums, museum education, freelance museum educator, cultural mediator, professional status

Résumé

La nouvelle définition du musée proposée par l'ICOM en 2019 a été refusée en partie parce qu'elle ne contenait aucune mention du concept d'éducation. S'ensuit une nouvelle période de réflexion commune sur ce thème. Les professionnels du secteur doivent s'interroger sur les fonctions du musée du XXI^e siècle, et par conséquent aussi sur la façon de désigner ceux d'entre nous qui se consacrent à faciliter l'apprentissage et les expériences significatives des différents publics à travers les musées.

Cet article est rédigé à partir des connaissances et de la pratique personnelle de deux éducatrices très expérimentées dans l'action culturelle, la recherche et la formation en éducation muséale et médiation culturelle. Il se propose de comparer la réalité des professionnels dans deux villes : New York et Barcelone. Notre objectif est de contribuer à l'échange continu d'idées afin d'améliorer les conditions de travail du secteur et de faire progresser notre domaine d'études. Pour cela, on analyse les différents profils professionnels qui coexistent dans chacun de ces écosystèmes, en s'intéressant en particulier à leur autonomie, leurs responsabilités et leurs conditions de travail. Nous nous pencherons aussi sur la reconnaissance qu'ils obtiennent – ou pas – en tant que professionnels intellectuels et créatifs. Le résultat montre que, malgré les différences de modèle économique et de cadre légal, la plupart des éducateurs et médiateurs des musées des deux villes doivent faire face à la précarité ainsi qu'au manque de travail et de reconnaissance sociale, difficultés encore dramatiquement accentuées par les terribles effets de la crise provoquée par la pandémie de COVID-19.

Si l'utilisation du terme « éducateur muséal » est établie aux États-Unis, ce n'est pas le cas en Espagne, où ce terme coexiste avec celui de « médiateur culturel », entre autres. Nous analysons ainsi cette coexistence des deux termes en plaidant pour la nécessité d'un débat terminologique et conceptuel dans le secteur. Nous sommes préoccupées par les usages polysémiques du terme « médiateur » qui, nous semble-t-il, rendent bien plus difficile encore une homologation du profil professionnel en Espagne.

La comparaison entre les réalités de New York et de Barcelone nous amène à formuler un ensemble d'exigences communes. Afin de développer des projets d'éducation et/ou de médiation correspondant au musée du XXI^e siècle, dans lesquels on puisse adapter les activités aux intérêts et aux besoins des utilisateurs, nous pensons qu'il est nécessaire de trouver une solution à la situation des éducateurs/médiateurs externes, qu'ils soient indépendants ou prestataires d'entreprises spécialisées. Ceux-ci doivent pouvoir participer à toutes les phases des activités – de leur conception à l'exécution et à l'évaluation –, travailler sur un pied d'égalité avec le personnel du musée et avoir des horaires et des conditions de travail décentes. Les musées doivent investir davantage pour élargir et stabiliser leurs équipes de permanents, qu'ils soient employés ou indépendants. En attendant que cela se produise, nous défendons l'idée d'un éducateur autonome, respecté en tant que créateur intellectuel et pédagogique, et dont les conditions de travail sont adaptées à son profil professionnel.

Mots-clés : musées, éducation muséale, travailleur indépendant, médiation culturelle, reconnaissance professionnelle

Resumen

Tras el rechazo a la nueva definición de museo propuesta por el ICOM en 2019, en parte debido a la exclusión del concepto educación, se abre un nuevo período de reflexión conjunta en el que los profesionales del sector debemos interrogarnos sobre las funciones del museo del siglo XXI. Y, en consecuencia, sobre cómo denominar a aquellos de nosotros que nos dedicamos a facilitar el aprendizaje y las experiencias significativas de los diferentes usuarios a través de los museos.

Este artículo, escrito desde la experiencia personal de dos educadoras con una larga trayectoria en la acción, investigación y formación en educación en museos y mediación cultural, busca comparar la realidad de estos profesionales en dos ciudades: Nueva York y Barcelona. Nuestro objetivo es contribuir al intercambio continuo de ideas para así mejorar las circunstancias laborales del sector y hacer avanzar nuestro campo de estudio. Para ello analizamos las diferentes figuras profesionales que conviven en cada uno de estos ecosistemas, deteniéndonos en su autonomía, responsabilidades y condiciones laborales, así como en su reconocimiento como profesionales intelectuales y creativos. El resultado muestra que, pese a las diferencias de modelo económico y legislativo, la mayoría de los educadores y mediadores de museos de ambas ciudades deben lidiar con la precariedad y la falta de reconocimiento laboral y social, cuyos terribles efectos está evidenciando la crisis provocada por la pandemia del COVID-19.

Frente al uso establecido del término «educador de museos» en EEUU, en el caso español analizamos también su convivencia con el de «mediador cultural» y defendemos la necesidad de un debate terminológico y conceptual sobre ellos en el sector. Observamos con preocupación los usos polisémicos de este último, que creemos que pueden agravar la homologación de nuestro perfil laboral en España.

La comparación entre las realidades de Nueva York y Barcelona nos lleva a un conjunto de demandas comunes. Creemos que para desarrollar proyectos de educación/mediación acordes al museo del siglo XXI, en los que podamos adaptar las actividades a los intereses y necesidades de los usuarios, es necesario buscar una solución a la situación de los educadores externos, sean autónomos o subcontratados. Estos deben poder participar de todas las fases (diseño, ejecución y evaluación de las actividades), trabajar de igual a igual con la plantilla del museo y contar con estabilidad horaria y condiciones laborales dignas. Los museos deben invertir más en ampliar sus plantillas de trabajadores permanentes. Mientras esto no ocurra, defendemos la figura del educador autónomo, respetado como intelectual y creador pedagógico, siempre que sus condiciones sean adecuadas a su perfil profesional.

Palabras claves: museos, educador patrimonial, profesionales autónomos, mediador cultural, reconocimiento profesional

Creating a new museum

Émergence d'un musée

La creación de un nuevo museo

From the classroom to the museum: the emergence of the Museo de la Universidad del Rosario and the development of the museum's educational role

Ingrid Frederick

Background

The Museo de la Universidad del Rosario in Bogota may be rather recent in its constitution as a museum, but both its architectural complex and its collections surely aren't. The museum presents the history of the university deeply intertwined with the history of the country, from its colonial past through its struggle for independence and its first days as an independent republic, up to contemporary Colombia. The discourse around the museum speaks about the history of the institution spanning over 366 years.

The Universidad del Rosario was founded under the name Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario by the Spanish clergyman Cristóbal de Torres y Motones (1573-1654), an educator and member of the Dominican Order. Upon arriving at the bequest of King Phillip IV to the city of Santafé in 1635 as the archbishop of the city, and observing the need to implement a school to teach young men in the country, he decided to embark on the adventure of founding the school and pursuing the necessary approval from the Spanish King. With this endeavour in mind, Torres donated all of his wealth in the interest of bringing this goal to life, starting by buying the grounds where he decided to build the cloister and its adjacent chapel, the same location where the university has continued to operate until the present day. He also bought estates or *haciendas*, producing goods such as sugar-cane and clay tiles, which would serve as resources to cover the expenses of the school and guarantee its autonomy.

Regarding the construction of the school building, it is important to highlight its strategic location within the city centre. At the time of its construction, the city of Santafé (former name of Bogota) had very few civil buildings and its urban growth was largely dictated by the erection of convents and temples. Therefore, the construction of this two-story edifice with an ample central courtyard (picture 1) had a great impact on the urban landscape. Its geographical location in the core of the city is especially worth noticing, in close proximity to the river Vicachá and to an important indigenous salt road known as the Calle Real (picture 2).



Picture 1 – Cloister of the Universidad del Rosario, part of the campus since its foundation in 1653 and now main location of the university museum Museo de la Universidad del Rosario.
Photo: Universidad del Rosario, Bogotá, Colombia



Picture 2 – Map of Santafé in 1791. Author: Domingo Esquiaqui.
The red square and circle show the location of the school in the centre of the colonial city, and its proximity to the river Vicachá (highlighted in blue) and the Calle Real (highlighted in yellow)
Adapted from: Paláu Rivas-Sacconi and Restrepo Zapata (2018).

From the first years of the school's existence, a considerable number of paintings were commissioned, and throughout the centuries many others have been added to the collection of paintings hanging in different spaces of the architectural complex. The Universidad del Rosario is considered to be one of the few institutions that has conserved a gallery of civil and religious artworks in its original location over such a long span of time. The collection holds a large quantity of civil portraits, mainly from the 17th to 19th centuries. These are of significant historic and artistic value. The early portraits are especially relevant since this genre was very little explored by 17th century painters in the Nueva Granada. In this context, one of the most representative works is the portrait of the founder Cristóbal de Torres by Gaspar de Figueroa in 1643 (picture 3), who painted him at the age of 69 when he was Archbishop, prior to the creation of the school.

The collection holds works made by the hands of some of the most representative artists of Colombian art through a wide span of years, such as Gregorio Vásquez de Arce y Ceballos (1638-1711), Joaquín Gutiérrez (second half of the 18th century), Andrés de Santa María (1860-1945) and Eugenio Zerda, (1879-1945), among others. Together with a number of other artifacts such as textiles, sculptures, furniture, and liturgical objects, all in all the collection's significance is tied to different aspects of the university's history, which runs across all periods of the social and political life of the country.



Picture 3 – Fray Cristóbal de Torres y Motones, by Gaspar de Figueroa, 1643.
Photo: Museo de la Universidad del Rosario, Bogotá, Colombia

Growing heritage awareness and imagining a museum

The fact that the collection has been preserved until now is indeed a reflection of its value to the institution. The collection as we know it today has even survived military occupations during independence and civil wars in the 19th century.

For a large part of the 20th century there has been a clear effort to maintain and preserve the university's cultural heritage. The strong sense of belonging to the place and its historical relevance is something we probably owe to two major figures who led the university for the longest periods in its history. The first one is Rafael María Carrasquilla, university president from 1890 to 1930. He supported the commissioning of a sculpture in honour of the founder and was also responsible for the construction of an important space for ceremonial services which became one of the major highlights of today's museum: the portrait gallery of the university's rectors. Second, there is José Vicente Castro Silva, university president from 1930 to 1968, who was responsible to a great extent for the installation of a substantial number of plaques on the cloister's walls commemorating the relevant figures who have had an impact on the country's development.

With the arising implementation of heritage protection legislation in the 1970s in Colombia, the architectural complex of the cloister was granted with this legal protection, as it was declared a national monument as early as 1975. This is a distinction that today is still interpreted within the institution as

Legal heritage protection: a national monument since 1975.

involving its heritage as a whole, meaning the building together with all of its collections and its heritage values as an inseparable entity.

Despite a strong sense of belonging that should be recognized, a clear intent of actively engaging with the collections was lacking and there was a very limited use of the collection as a learning resource. The common phrase of “sometimes you look, but you don’t see” relates to the situation in which the collection was part of the university environment but in a rather dormant state. This was the scenario before the idea of the museum started to take shape, when the paintings and objects were neither being appreciated to their fullest, nor used as educational resources.

Fantastic collections, strong sense of belonging, but no use of the material heritage as a learning resource: the need for a museum arises.

The need for the museum arose out of this situation, taking into account the uniqueness of the collection and its artistic, symbolic and historic value, as well as the need to promote and communicate this heritage for the appropriation of the Rosario community and the wider public. Furthermore, the issue of open access, which relates to the idea of the public role of museums, was

something completely innovative for this particular collection.

The project to create a museum was initiated with the proposal contained in the Master Thesis in Museology in 2010 by Margarita Guzmán, who at the time was a university professor and currently acts as museum director. This denotes how the educational atmosphere has always called for a museum, even before the idea came up. After a period in which the idea of the museum gradually matured, the *Museo de la Universidad del Rosario* finally was registered with the Colombian Ministry of Culture in 2017 and an official launching event took place in May 2019. Important steps were already being developed at this point: both the virtual tour and the on-site visits were implemented very early on. Therefore, the museum showed from its beginnings a serious commitment to its role in education.

From the classroom to the museum

In order to discuss the role of pedagogy within the museum, it is necessary to present an important precedent to its creation. A crucial experience prior to the establishment of the museum itself is closely related with a specific mandatory academic course teaching the history of the college. This course, known as the “*Cátedra Rosarista*”, was introduced in the curricula in 1993 by the then University President Mario Suárez Melo, noticing that this history was unknown to the young students – contrary to the older generations (Luis Enrique Nieto, personal communication, 30 January 2020). The course still exists as a mandatory requirement for all registered students in their first semesters, no matter what programmes they are enrolled in. However, it has had several changes in its curriculum in the past two decades since it was taught by several professors who would each place a particular emphasis according to their own background. Interestingly enough, these teachers would frequently visit the portrait galleries within the university spaces, along with the monuments, sculptures and commemorative plaques, and use these collections – which would later become part of the museum – as learning resources. The course taught by Margarita Guzmán went further and placed an emphasis on the history of the college through its art collections.

Furthermore, according to Guzmán (personal communication, 29 January 2020), the galleries also became the classroom for the crash course especially designed for graduate students. While the undergraduate students would take these courses during the weekdays and throughout the whole duration of the semester, the graduate ones, who work during the week, would take instead a 6-hour workshop, involving a 2-hour visit to the gallery spaces on weekends. While the gallery spaces are normally used for different purposes such as meetings, graduations or regular office use during weekdays, they could be used exclusively for the course participants on Saturdays. These visits would combine lectures with on-site practical exercises or educational games designed for the learners. They would be guided by the professor, the galleries becoming a classroom and the objects a pedagogical resource.

Mandatory academic course *in situ*: a prefiguration of the museum education programme to come.

As a result of this academic course, not only was the knowledge about the history of the university disseminated, but its methodology of on-site visits to heritage spaces with their heritage collections triggered a series of positive effects. The overall approach of combining lectures with the possibility of “experiencing history” within the actual historic settings and in direct contact with the historic and artistic objects, is believed to have an important effect in fostering a feeling of sense of place. It is thought to promote a sense of belonging to the university’s heritage, hence strengthening the social appropriation which is fundamental for the protection and sustainability of any heritage object, including the place itself and its collections. Therefore, this strategy allowed the students and the professors to feel a connection to the vast cultural heritage that surrounds them in their daily routine, one that had been to some extent hidden.

So how did this positive impact become visible? Some concrete evidence is the fact that the students were greatly motivated to continue learning; they participated in further initiatives, such as assisting academics in the research, communication and education activities that preceded the actual museum creation. Guzmán, current museum director, had envisioned the creation of the university museum within her Museology studies in 2010. From this time, she started discussing the idea of a university museum with the students in her courses, although it would still take another five years for the project to be formally approved by the board in 2016.

This demonstrates how the educational purposes of the museum were crucial for its inception and underlines all the work that had to take place prior to its official constitution. It is also a clear example of how formal education may overlap with the museum field. Likewise, this process also shows evidence of the way a museum approach of informal educational activities may be imbedded into the environment of a university – the symbol *par excellence* of formal education.

The opening of a collection to the public and the transformation of interpretation experiences

How did the creation of the museum change the use of the collections? Probably one of the most evident changes is the issue of access that arises from the museum’s mission towards the public. The museum’s mission is stated on its website and addresses the objectives in managing, collecting, conserving, researching and communicating the

institution's tangible and intangible cultural heritage towards both its rosarist community and the general public (Universidad del Rosario, 2020).¹

This notion of access faces some challenges, considering that the campus of this private institution has traditionally had restricted access. Although the university remains private, thanks to the museum's offer of guided visits, the museum spaces have a public access, although with limited schedules during particular times of the day (twice a day from Monday to Saturday). In the case of this particular museum, managing public access has been

An interpreter, or mediator, is necessary for the visit of the museum: better mediation, better access, more security.

interlinked with the development of the education strategy. Because of the location of its heritage collections, the role of the mediators does not only relate to that of heritage interpretation, but they also provide a solution to a practical need of guiding the public through the university spaces.

This is due to the fact that the museum is embedded within the university. Therefore, different heritage spaces are merged with other educational facilities and most locations may share more than one purpose.

Once the formalisation of the museum took place and prior to the official inauguration, the first attempts of cultural mediation at the museum were carried out by the director Guzmán. Roberts (2004) has described this as a common situation in the history of how education initiatives have evolved in museums. In this case, in the early stages of museum development and in absence of a specific responsible area for education, the task of educative activities ended up in the hands of museum curators or directors.

With the rising interest in the university museum, it became evident that museum interpreters, which have been known in the university as "mediators" (*mediadores*), were necessary to carry out the tours, referred to as "guided visits" (*visitas guiadas*). There have been a number of changes as to how this group has been formed.



Picture 4 – Visitors go to the painting galleries, sites of heritage significance and temporary exhibits that make up the mediation plan of the university museum. Photograph: D. Ramírez (2020).

¹ The mission of the museum is stated in the original language as follows: "El Museo de la Universidad del Rosario es un proyecto cultural dinámico para coordinar, gestionar, adquirir, conservar, investigar y difundir con fines de estudio, educación y esparcimiento, el patrimonio cultural material e inmaterial institucional permitiendo, tanto a la comunidad rosarista como al público general, conocer, valorar y reflexionar sobre los procesos históricos, artísticos, científicos y simbólicos, mediante estrategias museológicas y museográficas en salas de exposiciones y en ámbitos virtuales y digitales" (Universidad del Rosario, 2020).

With the rising demands to participate in a number of internal and external requests for museum activities, a first approach involved the students working in the promotional department of the university. They received training by the curator, who at the moment was the only person covering all aspects related to the project. Although the results of the training were good, there were complications in actually implementing the necessary pedagogical activities when they were required because the interpreters would be occupied with other priorities in the promotional department. So, difficulties due to the dependence on other departments being experienced, it was clear that the museum required greater autonomy in operating its education activities. Therefore, around 2018 a group of twelve students from different undergraduate programmes such as Political Science, History or Sociology, started to undergo training in museum mediation.

The great impact of informal education practices within a university context was recognised, which without any doubt was a major achievement of this education programme in museum mediation. For example, the role of the mediators in reviving and maintaining the university history has been apparent: a drastic change of syllabus of the mandatory course some years before lead to a general decrease of knowledge regarding the history of the university among the overall student community. Nevertheless, those students involved in the museum as mediators have indeed been able to accumulate an important body of knowledge. This learning is in relation to the collections and the university's history but most importantly, it promotes connections with the larger context of the history of Colombia at various levels: local, national and regional.



Picture 5 – Group of museum mediators at the Museo de la Universidad del Rosario. January 2020.
Photograph: I. Frederick (2020).

Now, this group of mediators has reinforced their skills and knowledge, strengthening the mediation practice. The museum has received increasingly more requests to carry out educational activities to different groups related to the university community: students, teachers and guests from other universities, who have participated in guided tours. The audience of the museum has also included external visitors. In 2019, the number of visitors who participated in a guided tour was 1 201 visitors, an 11% increase from the previous

year. Considering the opening periods (6 days a week during the academic semester), this would be equivalent to approximately 5 visitors per day.

One example of the support that the museum has given to other services and events of the university include the educational activities provided for the incoming students. These activities last one day and involve between 800 to 1 200 students each semester. In this phase of orientation, instead of visiting the collections with the guidance of one mediator per group, there is a different approach: during each 90-minutes session, twelve groups of ca. 20 students are formed in order to visit 12 stations where mediators are prepared to briefly discuss a specific theme according to their location and museum object for interpretation. While the group moves from one station to the next, the mediator stays in his or her designated site.

The most interesting of this experience is that several mediators have prepared re-enactments of historical figures that relate to a particular historical theme. Although no proper coaching in acting is provided within the training process, some of the mediators have shown exceptional talent at representing these figures, demonstrating to some degree a sense of familiarisation or identification with certain characters. These activities have

Enthusiastic mediators also contribute to research, to the expansion of curatorial contents and introduce other ways of mediation.

been welcomed by student visitors, and positive remarks have been collected from these particular experiences.

Also, the mediators indeed play an active role in expanding the curatorial contents that are provided as a guide in the educational material. There is therefore a stimulating opportunity to develop further themes and engage in new aspects. These new facets can aim at achieving

greater inclusion, for example where certain populations have been traditionally excluded from the collections and hence could have been overlooked in the mediation processes. In the case of the Universidad del Rosario, whose history started in 1653, women, Afro-Colombians and indigenous peoples were excluded for a long period of time. Let's look at this particular mediation performance.



Picture 6 – Representation of the historical figure of Luis A. Robles by a university student, Juan José Castro, participant in museum interpretation activities. Photograph: I. Frederick (2020).

The museum education programme for incoming students took place in January 2020 in the student orientation week. One of the mediators (picture 6) proposed his wish to

recreate the character of a prominent Afro-Colombian – Luis Antonio Robles Suárez (1849-1899) – also known as “*El Negro Robles*”. A graduate in law from the Universidad del Rosario, Robles is known as the first Afro-Colombian to serve as a lawyer in Colombia. This proposal was supported by his fellow students forming the mediation group at the museum.

This initiative shows how the mediator may feel an affinity towards a certain historical character. This feeling can trigger a powerful effect into the mediation and possibly create a larger impact on the viewers as well: note the characteristics in common between the two, since both the historical figure and the mediator came/come from the Caribbean Coast region of Colombia and their field of study was/is law at the Rosario University. Additionally, the exercise described entails some amount of research and corroborates that museum education fosters a type of informal education whose significance should not be ignored.

The location of the galleries spread all over the campus makes it difficult to access them. Thus, the role of the mediator is essential. It is also related to practical issues such as a basic level of security, since there aren't guards for every site. Additionally, there is a need to provide assistance in the circulation throughout the museum spaces inside the cloister, since this requires navigating the campus. For instance, some of the rooms visited are the portrait galleries located within the rector's office, which holds 45 works (picture 7), or halls that are used for special ceremonies and events within the university, as in the *Aula Máxima*, which holds over thirty portraits (picture 8).



Picture 7 – Entering the rector's office is a step back into the past. It holds altogether 45 works, including portraits of major figures in the Colombian independence movement in the 19th century, all of which are part of the museum's collections.

Photograph: D. Ramírez (2020).



Picture 8 – The hall known as the *Aula Máxima* shows an impressive gallery of civil portraits that constitute a unique collection of Colombian artworks in this specific genre, dating from the middle of the 17th century.

Photograph: I. Frederick (2020).

Today, as part of the interpretation plan of the collections, the museum has extended its education programme. With the active support of students, especially in the fields of Humanities and Social Sciences, the museum now offers a total of six independent educational visits. In addition to the general visit, there are specific tours with a focus on certain time periods or on different themes. The programmes currently available are:

- the general visit, which provides an overview of the history and trajectory of the university;

- *The independence of Colombia and the Rosario*, which focuses on the participation of students and alumni of the Rosario in the independence process in 1810;
- *The Monstrance of the Bordadita*, which revolves around the history of one of the most representative objects of the university chapel;
- *Myths and Legends of the Rosario*;
- *The Calle 11 and the Universidad del Rosario*, which offers an interpretation to sites in the city center surrounding the campus that relate to the history and legacy of the university; and finally,
- *Caminos Agitados: Entre el nuevo orden y las aulas*, which is a visit to the temporary exhibition dealing with the development of education throughout the 19th century in Colombia, from its start as an independent country.

Further visits are in preparation now, following other themes such as art and iconography, the Royal Botanical Expedition, or the history of student movements in the college.

Outlook

The development of museum education at the Museo de la Universidad del Rosario is clearly intertwined with the creation of the museum itself.

Mediation processes at the museum have gone through different stages and have evolved in the course of trial and error. Nevertheless, there are considerable advantages to highlight. The process of training students who later train other students and work together as a team has shown to foster learning among peers, which promotes the sustainability and the transfer of knowledge and skills necessary for mediation practices. In addition, the interpretation practice strengthens a number of soft skills and communication

The training of mediators is of great personal value to them.

skills (oral and gestural) and contributes to the overall academic and professional development of the students participating as mediators.

Furthermore, this educational project has begun to involve alumni as well. It even sparked interest among university employees, who have started to take part in museum training sessions. All in all, the educational visits promote an integration of the university community as a whole, which is vital in order to ensure that this cultural heritage is valued. This is crucial for its preservation in the future and for the sustainability of this project.

As for other results of student involvement as mediators at the university museum, it is important to observe that, on a general note, most outside visitors have mentioned particularly enjoying the fact that the tour is carried out by the students themselves. Furthermore, the dynamics occurring in the transmission of information among mediators is also quite interesting. Since an important part of training in mediation has to do with observing and listening to others, students have incorporated stories that may not have been addressed in the official educational material. However, these stories relate to oral tradition and are part of the living heritage among the university community altogether.

Interestingly, one can also mention that this group of mediators counts a number of leaders who have not only participated in the creation of didactic content for the museum through research, writing and editing, but who also show a continuous commitment to disseminate the history of the university. They are active participants as well in other initiatives that promote heritage. Such initiatives include research groups and radio

programmes managed by the Cultural and Historic Heritage Unit. This department within the university is responsible for the conservation and diffusion of its memory, and this embraces both the museum and the historic archives.

In conclusion, the development of the Museo de la Universidad del Rosario shows that both formal and informal education relate to the work of the museum and should be exploited to enrich the institution's mission. There definitely can be no way to address museum education without the involvement of the university community, in particular the students. The latter have been a core element of the development of the educational activities of the Museo de la Universidad del Rosario, and this has proven to bring excellent results of engagement, interest of the university community, members of other universities and the wider public. As for future challenges, we are looking to find ways to engage alumni continuously, as well as placing a greater emphasis on involving professors and the entire university staff. However, the dynamics of change in a university is something that we will have to continuously work with, since the rotation of students is part of the nature of the university, and thus part of the museum. On a positive note, the museum sees this as an opportunity to extend the invitation to experience "a museum for everyone" and to foster a sense of belonging and hence contribute to the mission of the museum in the long run.

Acknowledgements

I especially thank Margarita Guzmán and Luis Enrique Nieto from the Universidad del Rosario for their support. I would also like to express my deepest appreciation and gratitude to all of the students and volunteers who have been an essential part of the development of the museum.

References

- Guzmán, M. R. (2010). *MURO, Museo de la Universidad del Rosario: posibilidad y proyección*. Unpublished Master Thesis, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia.
- Paláu Rivas-Sacconi, F., & Restrepo Zapata, J. (2018). *Rupturas y transformaciones arquitectónicas: Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario de Bogotá, siglo XX*. Bogotá: Editorial Universidad del Rosario. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/j.ctvc5pf7d> doi: 10.2307/j.ctvc5pf7d
- Roberts, L. (2004). Changing Practices of Interpretation. In G. Anderson (ed.), *Reinventing the Museum. Historical and Contemporary Perspectives on the Paradigm Shift*. (pp. 212-232). Oxford: AltaMira Press.
- Universidad del Rosario. (2020, January 30). *Museo de la Universidad del Rosario*. Retrieved from: <https://www.urosario.edu.co/Museo/El-Museo/>

Summary

This paper aims to present the development of educational activities within the scenario of a recently founded university museum, the Museo de la Universidad del Rosario, located in Bogota, Colombia. Although the official creation only occurred in 2019, it is settled in the heart of the original cloister complex where the university was founded in 1653, and its collections relate to the history of the educational establishment. The discourse around the museum takes up the history of the institution spanning over more than three and a half centuries, which overlaps with key moments of the social and political life in Colombia.

The museum seeks to integrate the galleries and the collections with the architectural spaces – all of which still continue to have an important use both in the academic and administrative life of the institution. The collections include paintings, namely a large number of civil portraits but also paintings of religious subjects, among other collections of textile works, sculptures, furniture and liturgical objects.

The aim of this paper is to put together the particular circumstances of how education was an important starting point to the creation of the museum and discuss how its educational role has taken different forms in the past few years, developing to what it is today. There has been a consistent effort in involving students who have become active participants in the museum, through the creation of content for educational activities, through research work and through a practice in cultural mediation that has been consolidated. Their motivation and drive have been crucial in the course of planning and carrying out museum education activities, such as the inclusion of new storylines and the introduction of theatrical representation elements into educational offers like guided tours and workshops.

The educational programmes of the museum are addressed towards the public in general but also towards the university community, including guided visits requested by students and professors within the context of an academic course. Guided visits are also asked for by the university staff in order to support events or specific requests that involve a majority of visitors from other universities and different parts of the world. Overall, because of its very nature, since its collections and its historic architectural complex are deeply connected to the university's foundation and day-to-day life, the museum is perceived as a living museum which triggers institutional memory and which has a strong bond with the university environment with its commitment to education.

Key words: university museums, education, heritage interpretation, mediation, Museo de la Universidad del Rosario

Résumé

Le but de cet article est de présenter le rôle fondamental des activités éducatives dans le développement d'un musée universitaire fondé tout récemment, le Museo de la Universidad del Rosario, situé à Bogota en Colombie. Bien que sa création officielle n'ait eu lieu qu'en 2019, le musée se trouve au cœur du complexe du cloître d'origine où l'établissement d'enseignement a été fondé en 1653. Ses collections se rapportent à l'histoire de l'université. Le discours autour du musée raconte l'histoire de l'institution sur plus de trois siècles et demi, qui est étroitement liée à certains moments clés de la vie sociale et politique de Colombie.

Le musée investit les galeries de l'université et intègre les collections universitaires directement dans les espaces architecturaux d'origine, tout en gardant une fonction et une utilisation importantes dans la vie à la fois académique et administrative de l'institution. Les collections comprennent des peintures, notamment un grand nombre de portraits civils mais aussi des tableaux aux sujets religieux, ainsi que des collections d'œuvres textiles, de sculptures, de meubles et des objets liturgiques, entre autres.

Mon objectif est de relater les circonstances particulières et la façon dont le rôle éducatif du musée s'est développé, montrant les formes qu'il a prises au cours des dernières années pour arriver à ce qu'il est aujourd'hui. Plus particulièrement, les efforts constants pour impliquer les étudiants ont porté leurs fruits : ils sont devenus des participants actifs du musée par la création de contenu pour les activités éducatives, par des travaux de recherche et par une pratique de médiation culturelle qui a été consolidée. Leur motivation et leur dynamisme ont été essentiels lors de la planification et de la mise en œuvre des activités innovantes d'éducation muséale, comme par exemple le développement de nouveaux scénarios ou l'introduction d'éléments de représentation théâtrale dans les activités éducatives telles que les visites guidées et les ateliers.

Les programmes éducatifs du musée s'adressent au grand public ainsi qu'à la communauté universitaire, très friande des visites guidées demandées par les étudiants ou les professeurs dans le cadre d'un cours universitaire, mais aussi par le personnel universitaire afin de relever des événements ou des demandes spécifiques pour accueillir des visiteurs d'autres universités et de différentes parties du monde lors de congrès, colloques et autres. Dans l'ensemble, du fait de sa nature même avec ses collections et son cadre architectural intrinsèquement liés autant à l'histoire et qu'à la vie quotidienne de l'université, le musée est perçu comme un musée vivant. En cela, il ravive la mémoire institutionnelle et garde un lien étroit avec l'environnement universitaire et avec sa raison d'être première, la fonction d'éducation.

Mots-clés : musées universitaires, éducation, interprétation du patrimoine, médiation, Museo de la Universidad del Rosario

Resumen

El propósito de este trabajo es presentar el desarrollo de las actividades educativas dentro del escenario de un museo universitario recientemente fundado – el Museo de la Universidad del Rosario ubicado en Bogotá, Colombia. Aunque el lanzamiento del museo solamente ocurrió hasta el año 2019, está ubicado en el corazón del complejo arquitectónico original del claustro donde se fundó la Universidad en 1653, y sus colecciones se relacionan con la historia de la institución educativa. El discurso alrededor del museo habla de la historia de la institución a lo largo de más de tres siglos y medio, la cual coincide con momentos claves de la vida social y política de Colombia.

El museo busca integrar las galerías y las colecciones con los espacios arquitectónicos – los cuales continúan teniendo un importante uso tanto en la vida académica como administrativa de la institución. Las colecciones incluyen pinturas, a saber un gran número de retratos civiles pero también cuadros con temas religiosos; entre otras colecciones relacionadas con textiles, esculturas, mobiliario, y objetos litúrgicos.

El propósito de este trabajo es recopilar las circunstancias particulares de cómo la educación fue un detonante importante de la creación del museo, así como discutir cómo su rol educativo ha tomado diferentes formas desde los años recientes hasta hoy. Se ha trabajado de manera consistente en involucrar a los estudiantes que se han apropiado del museo, participando activamente en la generación de contenidos para las actividades educativas, por medio de un trabajo de investigación y una práctica en mediación que se ha venido fortaleciendo. Su motivación y vocación ha sido primordial en el momento de planear y desarrollar nuevas actividades de educación en el museo, a veces al incorporar nuevos ejes temáticos y al traer elementos de representación teatral a las actividades educativas tales como visitas guiadas y talleres.

Los programas educativos del museo han sido dirigidos al público en general y a la comunidad universitaria, incluyendo visitas guiadas solicitadas por estudiantes, por profesores como parte de sus cursos académicos, y por el personal de la universidad para apoyar eventos que involucran en su gran mayoría a personas externas de otras universidades y partes del mundo. En general, debido a la naturaleza misma de este museo, donde sus colecciones y su complejo arquitectónico histórico está conectado profundamente a la fundación de la universidad y a la vida diaria universitaria, el museo se percibe como un ente vivo, el cual activa la memoria institucional y tiene una fuerte conexión con el ambiente universitario y con su compromiso con la educación.

Palabras clave: museos universitarios, educación, interpretación del patrimonio, mediación, Museo de la Universidad del Rosario

Learning from the inside out: the M+ learning team sets a path for a new museum of visual culture in the twenty-first century

Stella Fong, Winnie Lai and Keri E. Ryan

“The museum as a laboratory” (Sans & Sanchez, 2001 p.10). This thought-provoking concept was posited by Alexander Dorner, the Director of the Lower Saxony State Museum in Hanover in the 1920s. He argued that museums should be risk-taking pioneers, in permanent transformation within their changing contexts. Now, one hundred years later, museums around the world are transforming at an unstoppable pace. We asked ourselves, as a new museum of visual culture, how should M+ position itself in the context of Hong Kong, an ever-evolving global city in a rapidly changing world? What does it mean to be a laboratory in the twenty-first century? How is M+ approaching learning and education? Can museums become sites for experimentation? And finally, how can we ensure that M+ is an institution for all? These are questions the M+ learning team sought to answer in the lead-up to our grand opening in 2021.

The M+ building, designed by Herzog & de Meuron, has a total gross floor area of 65,000 square meters, including 17,000 square meters of exhibition space, three cinemas of different sizes, two outdoor terraces, a learning hub, and a museum facade that will show moving image work. Supported by an initial endowment from the Hong Kong government, it is part the West Kowloon Cultural District, a cultural complex on forty hectares of reclaimed land overlooking Victoria Harbour. Since 2012, M+ has been building its collections of twentieth- and twenty-first-century visual culture that geographically cover Hong Kong, mainland China and regions across Asia and beyond. The collections span the disciplines of design and architecture, moving image, visual art, and the thematic area of Hong Kong visual culture. Our growing collections also include archival material such as architectural and design drawings, artist sketches, photographs, manuscripts and ephemera.

The name M+ is drawn from the concept of a “museum and more”, and our goal is to create a new kind of museum that reflects our unique time and place. Instead of simply delivering exhibitions and programmes, we strive to push boundaries in terms of how we think, not just what we do, as an institution.



Picture 1 – View of the M+ building from the park.
Photo: Herzog & de Meuron. Courtesy of Herzog & de Meuron and West Kowloon Cultural District Authority

Learning and curatorial, education and learning

As we are under construction physically, we are also building our collections, our audiences and our team. Rather than reinforcing the age-old binary of education versus curatorial, the M+ leadership placed learning at the core of the museum, embedding it within the curatorial team. The leadership team considers that learning is essential and therefore it is reflected in the museum's values, structures, and practices. It was no accident that the Curator for Education was the fifth member of the team, joining in 2011. This deliberate organizational structure formalized the new relationship from very start. The learning team consulted heads of education from museums across the globe, examining organizational charts and considering the best structure to design for M+. Eventually, we decided to replace the term “education” with “learning and interpretation” and invented the Chinese translation “教學及詮釋” as we could not find a comparable term that reflects our work. It embeds the meaning that teaching and learning go hand in hand “教學相長”, an ancient Chinese educational thought from the *Book of Rites*. It also echoes Martin Heidegger's words, “[...] *what teaching calls for is this: to let learn. The real teacher, in fact, lets nothing else be learned than – learning.*” (Heidegger, 1976, p.15).

From our many conversations with peers and colleagues in this region, it became clear that “education” gives a perception of formal education and a top-down teaching approach, while learning is a lifelong necessity. Our definition also derives from the adoption of a

Learning means that audiences are active participants and M+ wants to learn with its audiences.

constructivist model of learning (Hein, 1998) that centres learning on the audience as active participants in the construction of knowledge, rather than passive recipients of information. M+ wants to learn with our audiences, and we believe learning should evolve accordingly. We

regard M+ as an open learning platform that does more than just provide information; we embrace the exchange of ideas among curators, creators, and audiences irrespective of identity, aiming for mutual reinforcement between teaching and learning.

The educational turn in curating and contemporary art practices

A number of ideas inspired the crafting of our approach to the relationship between learning and curatorial. Curators, artists and educators have introduced new ideas and questions around increasingly diverse practices in the art world, including exhibition formats and methods of art-making. O'Neill and Wilson show that by making use of lessons, seminars, workshops, libraries, archives, reading rooms and conversations, new art forms broke out of traditional frameworks, exploring new ways of communicating with audiences, in addition to exhibitions (O'Neill & Wilson, 2010). Rogoff argues that rather than merely creating “emulations of the aesthetics of pedagogy”, the “educational turn” is concerned with engaging audiences in a shift in attitude, by enabling them to participate in an open platform for dialogue (Rogoff, 2008).

The integration of curating, art-making and education has blurred the roles of curators, artists, educators and audiences. In the context of museums, education is no longer tied only to public programmes. In addition to presenting and delivering knowledge, museums are dedicated to creating knowledge collaboratively and narrowing the gap with audiences. Museums have transformed from mere exhibition venues to lively spaces for interaction. These developments and the learning team's function within a larger curatorial team, pushed us to think about our role at M+ and, most importantly, what steps we could take next.

Education should not be confined to the delivery of public programmes. M+ sees the museum as a lively space of interaction.

While the museum building is under construction, the learning team experiments with approaches and ideas that can shape our future programmes and allow us to start building relationships with our audiences. Despite the fact that the West Kowloon Cultural District is a large development scheme in Hong Kong, the local public's understanding and knowledge of contemporary art and the museum were limited at the outset. We recognized that a museum of visual culture rooted in Hong Kong with a global perspective might be too abstract to be understood. The visual culture content of the museum, namely art, design, moving image and architecture, provides a wide range of material to engage our audiences. Still, for the learning team, it was the “how” rather than the “what” that propelled us forward.

Exploring alternatives for museum learning using visual culture as an approach

One of the biggest challenges we sought to explore was how to make connections with our audiences through visual culture. The team at M+ works with the principle that visual culture is an idea in the making. Mirzoeff notes that “*visual culture seems like an idea whose time has come, but it is not entirely clear how it should be studied*” (Mirzoeff, 1998, p. 6). How does a museum present something that is constantly shifting and evolving? What is clear to us is that we live in an image-saturated world, and that visual culture is embedded in our everyday life. The need to understand the role of the visual in society is increasingly important. Paul Duncum discusses the shift from studying arts to visual culture in art educational institutions and describes how it is a shift of approach, not of subject matter (Duncum, 2001). Rogoff describes how “*visual culture prompts a shifted*

ground in the history of things – in visual culture the history becomes that of the viewer or that of the authorizing discourse rather than that of the object” (Rogoff, 1998, p. 20). Visual culture is not a discipline *per se*, and can be used as an approach, a methodology. The team began developing programmes in 2012 with a series of exhibition- and collections-related workshops, talks, docent programmes, and activities for the public. Using the time before the museum opening for experimentation, we gradually developed our programming approach.

The focus is on the interaction within the act of seeing and how we interpret, construct and understand the ever changing world.

We focus on the interaction within the act of seeing (how to see, and what is seen and unseen) and how we interpret, construct and understand the world at a time of dynamic change. The nature of visual culture is highly mediated. To embody this spirit in our programming, we strive to open up interpretation in exhibitions. Our series *Misguided Tours*, which ran in parallel with guided tours of exhibitions, is an example. Led by students and peers of the presenting artist in the exhibition and scholars from different fields, the tours were an effort to counter

the idea that there is only one way of interpreting the works on display. We encourage different ways of seeing, in the belief that this can dispel preconceptions and expand understanding of an artwork.

With the pervasive nature of visual culture, we believe everyone should take an active role in shaping and contributing to it. In 2014, M+ launched the interactive online exhibition *NEON SIGNS.HK* to explore Hong Kong’s fast-disappearing neon signs by crowd-sourcing photographs from around the city. To support our thinking that seeing is more than visual, the team organized *Neon Beyond Sight*, a night bus tour with audio description for people with visual impairment. This tour emphasized the highly contextual nature of visual culture.

Visual culture is a field of enquiry, and in our programming, we value asking questions more than getting answers. We want to engage audiences in critical and reflective thinking that is more valuable than merely comprehending facts. Bishop argues “*that both art and education require imagination and bold innovation. In the education process, participants are not passive receivers but co-producers of knowledge.*” (Bishop, 2012, p. 2). She states that “*with the shifting and disappearance of boundaries between the identities of artists and participants, participation forecloses the traditional idea of spectatorship and suggests a new understanding of art without audiences, one in which everyone is a producer*” (Bishop, 2012, p. 241). With this blurring of boundaries, it is our goal to cultivate a sense of ownership so that the public can move from passive consumers to active participants, contributing content to our programmes and ultimately enhancing their awareness of how values are formed and shaped through visual experiences.

M+ Rover – experimentation in co-creation

As we began to solidify our approach to programming, we initiated a series of projects and activities to experiment with these ideas before the opening of the museum building. One of the projects that best exemplifies this strategy is *M+ Rover*.

Launched in 2016, *M+ Rover* is an experimental outreach programme. Each year from February to June, the Rover travels across Hong Kong to engage young audiences

through a mixture of secondary-school and community-centred programmes. We commission a creative practitioner for each chapter of the Rover to develop a participatory exhibition framework based on their artistic practice. They are tasked with creating a flexible environment that is both exhibition display and creative making space. We emphasize participatory practice, that is, art that revolves around participation with audiences. It is a collaboration, promoting interpersonal interactions and dialogue while exploring new possibilities of art-making. During the creative process, artists and participants collaborate to develop and realize works in the exhibition. *M+ Rover* is like a space expedition to a distant planet, taking students into uncharted creative territory. We anticipate a journey of adventure with the audiences, and the exhibition gradually takes shape and evolves through the accumulation of collective ideas as it travels from school to school.



Picture 2 – The *M+ Rover* during a community tour in 2017.
Photo: M+, Hong Kong.

The custom-designed trailer stops at schools on weekdays. During the visit, a group of students is invited to take part in artist-led workshops. The results of the workshop contribute to the display inside *M+ Rover*, which is open during the day for other students and teachers to visit. On weekends, *M+ Rover* travels to different community locations where the public can visit the pop-up exhibition and join workshops. The initial group of students and the artist reunite to reflect on the project and expand ideas in the community space. Between 2016 and 2018, we produced four editions of *M+ Rover*. Based on the practice of each year's selected artist, the workshops have taken many forms. Artist Tang Kwok Hin created an audio piece exploring the nature of truth and fiction. Photographer Siu Wai Hang looked at memory and disappearance in relation to history and identity in Hong Kong. Comics writer and illustrator Rainbow Leung portrayed drawing as an act of listening and relationship-building through a chessboard game that touched on life education. Sculptor Ng Ka Chun invited participants to think about functionality, creativity, and alternative ways of living through redesigning objects in our daily life.

M+ Rover provides artists, the curatorial team and participants with a learning-through-practice experience of creation. By setting up only the framework of an exhibition and emphasizing collaboration between artist and participants, we aim to enable co-creation and shared authorship. Knowledge is acquired through participation and dialogue. We also aim to deepen participants' understanding of visual art, to enhance their curiosity and critical thinking skills and to increase their confidence in expressing themselves and

co-learning with their peers and the artist. Comments from students included: “*I learned more about how to create new possibilities through deconstructing and reconstructing an object*”; “*When I doubted whether my idea was feasible, the artist told me there is no absolute right or wrong in art creation. I must try it by myself and the answer will follow*”; “*Everything just looked mundane to me, but now everything is looking so playful.*” We received an overwhelming response from teachers, that the project should continue to run after M+’s opening as the unique creative experience could not be replaced by a museum visit.



Picture 3 – Students inside the *M+ Rover* during a school tour in 2017.
Photo: M+, Hong Kong.

The artist and the curatorial team naturally encounter uncertainties and even failures. The ambitiousness of outfitting the first Rover trailer led to the fabricator quitting at the last minute due to construction complexities, technical constraints and local licensing concerns. In addition, we expected artists to expand their thinking on participation beyond their creative practice, within a participatory framework. Some found it challenging to let go or expected participants to react according to plans that did not work in reality. It was increasingly difficult to distinguish between work by the artist and work by the learning team, as authorship became blurred during the collaborative process.

In 2020, *M+ Rover* brings the programme to primary schools with the artist Wong Tin Yan. His theme for this new chapter is *Yes but Why?* This question captures the essence of not only the project but also the learning team’s goal of promoting questioning as a way to understand the world around us and to think beyond our assumptions. We ultimately hope our future audiences will come away from their M+ experience looking at their surrounding with curious eyes. In this respect, experiments serve as a good reminder for all of us to keep questioning, to search for our own answers, and to embrace the uncertain moments of learning.

M+ Human Library – fostering a sense of shared ownership

The M+ booth at Art Basel Hong Kong in 2019 was a turning point for the learning team. We asked ourselves, what can a museum bring to the art fair other than its collections? How can we open up listening to people’s interests and allow multiple voices to contribute

to our growth and planning? How can we advocate for connections and diversity, and serve as a co-learning platform that does more than simply transmit knowledge?

M+ is more than a building. Over the past several years we have built a network of participants, collaborators and supporters, a growing ecosystem including 1,288 artists and makers from Hong Kong, elsewhere in Asia, and beyond who are represented in the collections; over 120 docents and volunteers; over 300 donors and supporters; a growing team of currently more than 140, comprising eighteen nationalities; numerous past creative collaborators from diverse fields and backgrounds; and over 600,000 members of the public who have participated in our exhibitions and programmes – all before the museum building has opened.

Much more than a building, M+ is also a network of numerous artists, makers and audiences.

Inspired by the Human Library Organisation, which proposes “a library of human books” sharing personal stories and experiences to challenge stereotypes and prejudices through dialogue, we organized an *M+ Human Library* where myths about the museum could be dispelled through conversations. We invited over fifty members of the M+ staff from the Curatorial, Museum Operations, and Collection and Exhibition departments to join in an exchange with the public. Prompted by questions on display, the conversations become ways for M+ staff to share behind-the-scenes insight while listening to the audience's thoughts and questions about museums. This dialogue provided an opportunity for staff to learn from our future audiences and to shape and consider expectations.



Picture 4 – *M+ Human Library* conversations at the M+ booth at Art Basel Hong Kong, 2019.

Photo: M+, Hong Kong

M+ is in a unique position to be a catalyst for defining new relationships and intensifying collaboration across disciplines, cultures and societies. We aim to build a cultural commons, where resources are shared and otherness is appreciated in a culture of empathy – something especially important in an increasingly divided world. Drawing from the concept of the museum as human ecosystem put forward by Mike Murawski, Director of Learning & Community Partnerships for the Portland Art Museum, we view our collections as inseparable from people (Murawski, 2018). We propose to adopt a people-centred approach to humanizing the museum and fostering a sense of shared ownership.

Turning the experimental approach inward

As of 2020, the M+ learning team comprises twenty-one staff members. It has become evident that to deliver on the ambition, the team structure must evolve to meet the needs of the institution and the potential for audience engagement. We require a structure that can take us to the opening and quickly pivot into the operational phase without losing

The learning team considers the work from the perspective of engagement and interpretation, making the two sub-teams.

our DNA. How do we create meaningful, relevant and creative opportunities for audiences to build a relationship with M+? How do different Hong Kong audiences find a sense of community and enjoyment through their visits to M+? With these questions in mind, we developed our team along two spectrums: interpretation and engagement.

The interpretation team looks at the audience as a whole and works closely with collections and exhibitions. Through internal workshops, discussions and insight from audience research, the team aims to build bridges between curatorial content and the audience. The focus is on creating entry points that are accessible and relevant.

The engagement team's role is to think through the unique characteristics of audiences, including families, children, community, youth and audiences with special needs, to construct programmes and identify partnership that build and foster relationships between and among these groups.

The learning team considers the work from the perspectives of engagement and interpretation and, through dialogue, reflection, and collaboration across teams, we build both audience and content knowledge.

We are fortunate to have a young and passionate team who come from diverse academic and professional backgrounds. The majority of the team were new to museum work prior to joining M+. As the team began to grow, it became necessary to align expectations and foster understanding of the museum's strengths, uniqueness, and core values before moving on to strategic planning. To address these needs, in 2017 the learning team launched the public talk series *Open Up: Museum Learning in the Twenty-First Century* to examine a range of topics and practices of contemporary museums around the world, such as community engagement, the digitization of collections, interpretation, accessibility, visual thinking strategies and visitor experience. We attempted to unfold the many possibilities as M+ evolved and to build our capacity in the shaping of the museum.

One of the key challenges of opening a new museum is the desire to attempt to do it all, to deliver every programme that could be offered. M+ is not just a local institution; we speak to a global audience. Balancing our content and programmes to expand the museum's reach locally while remaining relevant globally is a major challenge. As we approach the grand opening, it has become clear that not every idea can be realized and that we need to make choices with intentionality.

In early 2019, the learning team engaged with Mobile Co-learning Classroom (MCC), a Hong Kong-based NGO with the vision of encouraging co-learning in and for the city. Through vision-mission alignment workshops, we tried to identify and remove obstacles in our work, defined ways to centre learning when developing a strategic approach, and introduced tools such as the theory of change, the objective tree, and action research to facilitate the creation of an action plan in accordance with the desired outcomes, with a means to measure our impact. These steps became a clear way for

the learning team to approach the work of planning, and for ensuring the kind of relevance that we seek to deliver in M+ programmes.



Picture 5 – Brainstorm session led by Mobile Co-learning Classroom.
Photo: M+, Hong Kong

The collaboration with MCC contributed to a shift in the team’s thinking. We began by considering how to define our impact and the changes we should expect to result from our work. The team examined each programme to consider impacts, project by project. Rather than analysing the components of the programme, we placed the emphasis on the experience of audiences. This process led us to consider three broad outcomes that could be applied across interpretation and engagement: belonging, exploration, and transformation. Within each outcome, we drafted a series of statements that could be used to define how audiences would feel, think, or act as part of their engagement in a project or programme. For example, in the growth of M+ so far, much of our experimental mindset has been closely aligned with the outcomes defined as transformation, but the work with MCC made it clear that the key outcome of belonging is central to our success in the first year. We must work backwards, to help our audiences feel that they belong in the museum at opening. With a sense of belonging, audiences will see that the museum is relevant to them. We can then begin to build long-term relationships and achieve richer transformative aspirations.

We developed a set of visitor outcomes through the lens of “belonging, exploration and transformation”.

If we aspire for M+ to become a learning institution, we should also apply this learning approach within the museum. In partnership with MCC, we created lunchtime study groups for staff from across the institution to discuss and read a range of articles on the role of museums in order to build a shared vocabulary as we prepare for the opening. Topics discussed include: What are the social aspects of museums? What is a public spirit? What are the differences between libraries and museums? How can museums take part in enhancing the social inclusion of different groups in the community? How can museums help nurture empathy, both internally and externally? How do we envision participation in the museum context? In offering the study group, we are aiming to embed the culture and philosophy of co-learning into the organisation and, in the long term, to create a platform for colleagues to share their views and to understand and appreciate

differences. Fundamentally, we intend to build a community of life-long learning in the museum from the inside out.

Experiments are, by nature, full of challenges and trigger uncertainties. As Sharon Macdonald observes,

experimentalism is not just a matter of style or novel forms of presentation. Rather, it is a risky process of assembling people and things with the intention of producing differences that make a difference. In their production of something new, experiments seek to unsettle accepted knowledge or the status quo (Basu & McDonald, 2007, p. 17).

Looking back on our work, the steps the learning team took were not always straightforward. In trying new things and opening up what we consider learning to be, we forgot the uneasiness that it fosters. We are constantly reminded that we are learning as the museum grows and evolves, and that we must embrace the uncertainty that comes with this process of learning.

The concept of the museum as laboratory reminds us of the necessity of being inquisitive, imaginative, and innovative in our work towards better museum learning. In the final phase before the opening of the museum, Hong Kong has experienced a year that started with protests and city-wide social unrest and continued with waves of the COVID-19 pandemic. Against this backdrop, more than ever before, there is an urgency to build a culture of empathy where resources are shared, and otherness is appreciated. Nina Simon states that

the mission (of the museum) that is most compelling is the goal to build social cohesion by bringing people together across differences. We live in such a divided world. [...] If museums can build those social bridges, then we are not just doing great work for our institutions. We are doing great work for our communities too. (Simon, 2012)

We hope M+ can take up this role in helping to build a civic society and create a space for connecting people, objects and ideas. We can be a wellness centre or a place to recharge in both mind and body. We hope M+ becomes a place that piques curiosity, embraces uncertainty and unlocks creativity that are essential qualities in the twenty-first century.

We know that the opening of the building is not the end but just the beginning. The experiments, the practice, the approach and the frameworks we have built will now come into their own. The real experiment starts, and the most important learning begins.

References

- Basu, P., & Macdonald, S. (eds.). (2007). *Exhibition experiments*. London: Blackwell.
- Bishop, C. (2012). *Artificial hells: Participatory art and the politics of spectatorship*. London: Verso.
- Duncum, P. (2001). Visual culture: Developments, definitions, and directions for art education. *Studies in art education*, 42(2), 101-112. doi:10.2307/1321027.
- Heidegger, M. (1976). *What is called thinking?* New York: Harper Perennial.
- Hein, G. (1998). *Learning in the museum*. London: Routledge.
- Human Library Organization. (2020, April 1). Retrieved from <https://humanlibrary.org/meet-our-human-books/>
- Mirzoeff, N. (2015). *How to see the world*. London: Pelican.

- Mirzoeff, N. (1998). What is visual culture? In N. Mirzoeff (ed.). *The visual culture reader*. (pp. 3-13). London: Routledge.
- Murawski, M. (2018). Towards a human-centred museum. *Art Museum Teaching*. Retrieved from <https://artmuseumteaching.com/2018/03/31/towards-a-more-human-centered-museum-part-3-bringing-our-whole-selves-to-our-work/>
- O'Neill, P., & Wilson, M. (eds.). (2010). *Curating and the educational turn*. San Francisco: Open Editions.
- Rogoff, I. (2008). *Turning: E-flux journal, #00 2008*.
- Rogoff, I. (1998). Studying visual culture. In N. Mirzoeff (ed.). *The visual culture reader* (pp. 14-26). London: Routledge.
- Sans, J., & Sanchez, M. (2001). *What do you expect from an art institution in the 21st century?* Paris: Palais de Tokyo.
- Simon, N. (2012). *Opening up museums*. Retrieved from <https://museumtwo.blogspot.com/2012/11/opening-up-museums-my-tedxsantacruz-talk.html>

Summary

M+ is a new museum of visual culture set to open in Hong Kong in 2021. M+ began building its collections of twentieth- and twenty-first-century objects from Hong Kong, mainland China, elsewhere in Asia and beyond in 2012. The collections span the disciplines of design and architecture, moving image and visual art, and the thematic area of Hong Kong visual culture. Instead of simply producing exhibitions and programmes, we strive to push boundaries in terms of how we think, not just what we do, as a museum. While building the collections, we have remained dedicated to the role of learning within the museum and have embedded it into our core values, structures, and practices. From this position, the learning team takes the opportunity to experiment, iterate, and, as we approach the opening, define ways to build on past learnings in future practice.

Early on, the learning team took inspiration from the shift in contemporary artistic practices towards museum education. Irit Rogoff argues that the “educational turn” in curating and contemporary art practices is concerned with engaging audiences in a shift in attitude, by enabling them to participate in an open forum for dialogue (Rogoff, 2008). This approach, coupled with Hein’s model of constructivism (Hein, 1998), pushed us to blur the boundaries between artists, makers, curators and audiences. Our goal was to shift our audiences from passive participants to co-producers of knowledge. We consider visual culture to be an approach and a field of inquiry, not just a subject. This reinforces the agency of audiences in terms of how they make meaning from the visual landscape. It acknowledges that the act of seeing is highly mediated and informed by context, prior knowledge and interpretations.

In the years leading up to the opening of M+ we have experimented with a number of programmes designed to put these ideas into practice. For example, *Misguided Tours* were an effort to counter the idea that there is only one way of interpreting the works on display, while *M+ Rover*, an ongoing mobile creative studio, was launched to bring creative practices to students and into the community. The Rover programme emphasizes a participatory practice, where invited artists are tasked with developing an exhibition framework based on their artistic practice, and audiences learn and create alongside artists.

While we test ideas with our audiences, we also explore how to foster a sense of life-long learning within the museum and the team. Many staff who joined M+ do not come from museum backgrounds. To help build a shared understanding of contemporary museology, the learning team began organising study groups to provide an opportunity for a cross-disciplinary team to learn together through reading and discussion. Within the learning team, we held vision-mission alignment workshops to identify and remove obstacles in our work. As part of this process we also set out to define programme outcomes that would not only provide direction for the team, but also give us a way to evaluate impact. This process enabled us to define three outcomes that concern the entire team: belonging, exploration and transformation. By identifying which changes we want audiences to experience, we can begin to track how well our experiments are working. As we lead into M+’s opening year, we are building on the solid foundation we have put in place and are prepared to learn from what will be our biggest experiment yet.

Key words: co-learning, learning museum, experimental museum practices, outcome-based planning, visual culture as an approach

Résumé

M+ est un nouveau musée de culture visuelle dont l'ouverture est prévue à Hong Kong en 2021. Dès 2012, M+ a constitué des collections d'œuvres des XXe et XXIe siècles provenant de Hong Kong, de Chine continentale, d'Asie et d'au-delà, dans les domaines du design et de l'architecture, de l'image animée et des arts visuels, ainsi que la culture visuelle hongkongaise. En plus de monter des expositions et programmes, nous essayons de repousser les limites à la fois pour nos activités et pour la réflexion que nous menons en tant que musée. Nous avons ancré l'apprentissage au sein du musée dans nos valeurs fondamentales, nos structures et nos pratiques. De fait, l'équipe « apprentissage/médiation » s'active à expérimenter ses concepts et, tandis que l'ouverture approche, à élaborer des modèles de pratiques s'appuyant sur les résultats de ces expériences.

Très tôt, l'équipe s'est inspirée du changement des pratiques artistiques contemporaines eu égard à l'éducation au musée. Selon Irit Rogoff (2008), le « tournant éducatif » dans la conservation et les pratiques artistiques contemporaines modifie les attitudes des publics et vise à les impliquer en leur permettant de participer à un débat ouvert (Rogoff, 2008). Cette approche, associée au modèle constructiviste de Hein (1998), nous a poussés à effacer les frontières entre artistes, créateurs, conservateurs et publics. Notre objectif était de transformer nos visiteurs, jusque-là participants passifs, en des coproducteurs de connaissances. Nous considérons la culture visuelle comme une approche et un domaine de recherche, non comme un simple sujet. Cela renforce la capacité des visiteurs à donner un sens au paysage visuel. Cela permet aussi de comprendre que le regard est fortement influencé par le contexte, les connaissances préalables et les interprétations.

Au cours des années précédant l'ouverture de M+, nous avons conçu un certain nombre de programmes pour mettre ces idées en pratique. Par exemple, les *Misguided Tours* démontraient qu'il y a toujours plusieurs façons d'interpréter les œuvres exposées, tandis que *M+ Rover*, un studio créatif ambulant qui existe encore aujourd'hui, vient apporter les pratiques créatives au plus près des étudiants et de la communauté. Le programme *Rover* offre une pratique participative où les publics viennent à la fois apprendre et créer aux côtés d'artistes invités qui ont élaboré un cadre d'exposition.

Pendant que nous testons de telles idées avec nos publics, nous explorons également comment promouvoir un esprit d'apprentissage continu au sein du musée et de l'équipe. Nombreux sont les collègues qui ont rejoint M+ sans expérience professionnelle préalable dans un musée. Afin de contribuer à construire une vision commune de la muséologie moderne, l'équipe « apprentissage/médiation » a commencé par organiser des groupes d'étude pour permettre à une équipe interdisciplinaire d'apprendre ensemble par le biais de lectures et d'échanges. Nous avons aussi organisé des ateliers dits « d'alignement vision-mission » pour identifier et lever les obstacles que nous rencontrons dans notre travail. Dans le cadre de ce processus, nous avons également entrepris de définir des objectifs pour les programmes, afin non seulement de nous orienter, mais aussi de nous permettre d'en évaluer les résultats. Trois objectifs s'en dégagent pour l'ensemble de l'équipe : l'appartenance, l'exploration et la transformation. En identifiant les changements que nous souhaitons permettre à nos publics d'expérimenter, nous pouvons commencer à évaluer le bon fonctionnement de nos expériences. A quelques mois de l'ouverture de M+, nous construisons sur des fondations solides et nous sommes prêts à tirer les leçons de ce qui sera notre plus grande expérience jusqu'ici.

Mots-clés : co-apprentissage, apprentissage au musée, pratique muséale expérimentale, organisation fondée sur les objectifs, culture visuelle en tant qu'approche

Resumen

M+ es un nuevo museo de cultura visual que abrirá sus puertas en el año 2021 en Hong Kong. El museo comenzó a reunir colecciones de obras de los siglos XX y XXI de Hong Kong, de la China continental, de otros emplazamientos en Asia y de otros continentes en el año 2012. Dichas colecciones abarcan disciplinas tales como diseño y arquitectura, cine y video, y arte visual, además del área temática de cultura visual hongkonesa. En lugar de proponer únicamente exposiciones y programas de formación, el museo busca traspasar los límites de concepto y no solo de actuación. Al mismo tiempo, hemos mantenido nuestro compromiso con la función pedagógica dentro del museo integrando esta filosofía en nuestros valores fundamentales, estructuras y métodos. El equipo pedagógico tiene la oportunidad de experimentar, iterar y, a medida que se acerca el día de la inauguración, concretar los pasos a seguir para definir acciones futuras a partir de experiencias pasadas.

Desde el principio, el equipo pedagógico se inspiró en las nuevas tendencias en las prácticas artísticas contemporáneas relacionadas con la formación en museos. Irit Rogoff sostiene que el «giro educacional» en el campo de la curaduría y en las prácticas artísticas contemporáneas consiste en permitir participar al público en un foro abierto al diálogo para que se implique en un cambio de actitud (Rogoff, 2008). Este enfoque, junto al modelo constructivista de Hein (1998), nos empujó a difuminar los límites entre artistas, diseñadores, curadores y público. Nuestro objetivo era transformar a nuestro público de meros participantes pasivos a coproductores de conocimiento. Creemos que la cultura visual es una filosofía y un campo de investigación y no solo una disciplina académica. Esta filosofía sirve para reforzar la forma en que el público interpreta el paisaje visual y reconoce que el contexto, los conocimientos previos y la interpretación de lo que se ve, afectan e intervienen en gran manera en el acto de mirar.

Durante los años que han precedido a la inauguración de M+, hemos experimentado con diferentes programas concebidos para poner estas ideas en práctica. Por ejemplo, el proyecto *Misguided Tours* cuestiona la idea de que existe un solo camino para interpretar una obra visual, mientras que el *M+ Rover*, un programa aún activo de creación ambulante, fue creado para acercar la producción creativa a los estudiantes y a la comunidad. El programa *Rover* pone énfasis en la participación, invitando a artistas con el cometido de que desarrollen una exposición para que el público aprenda y cree junto a ellos.

Mientras ensayamos ideas con nuestro público, buscamos también cómo fomentar un espíritu de aprendizaje a largo plazo dentro del museo y del equipo. Con el fin de ayudar a crear una visión compartida sobre museología contemporánea, el equipo pedagógico organizó grupos de estudio para aprender a través de la lectura y el debate multidisciplinar. Dentro del equipo pedagógico se realizaron talleres sobre armonización de enfoque y cometido para identificar y eliminar obstáculos en nuestro trabajo. Así mismo, como parte de este proceso, identificamos la necesidad de definir resultados del programa que no solo proporcionarían al equipo una línea a seguir sino también la capacidad de evaluar el impacto. Este proceso nos permitió identificar tres resultados que atañen a todo el equipo: asimilación, exploración y transformación. Una vez identificados los cambios que queremos que nuestro público experimente, podremos monitorizar la efectividad de nuestros experimentos. A medida que nos aproximamos a la inauguración de M+, nos afianzamos en la sólida base que hemos establecido y estamos preparados para aprender del que será nuestro experimento más importante hasta el momento.

Palabras claves: aprendizaje colectivo, museo pedagógico, actividades de museo experimental, planificación basada en resultado, cultura visual entendida como un enfoque

Inside and outside the museum

Au musée et en dehors

Dentro y fuera del museo

Les lieux de l'éducation : espaces de médiation, territoires d'expérience, lieux de rencontres. Exemples du Musée des Beaux-Arts de Lyon

Sophie Onimus-Carras

A la question « Qu'est-ce que l'éducation au musée ? », la réponse de la place qu'on lui fait et de l'espace qu'on lui laisse constitue une proposition intéressante. En effet, l'espace étant forcément limité dans les murs du musée, la place réservée à l'éducation pourrait se mesurer en m² et matérialiserait de la sorte l'importance qu'on lui donne et les moyens qui lui sont alloués. Les missions de l'éducation seraient ainsi amenées à se définir et se mesurer en fonction de l'ampleur matérielle qu'on peut leur donner. Toutefois, la diversité des actions éducatives et l'obligation qui est faite aux musées de les mettre en place, oblige à penser d'autres lieux pour déployer d'autres formes d'éducation. Ainsi, dans cette recherche d'espace, la place symbolique de l'éducation dans le cœur du musée peut-elle être explorée. Trois enjeux principaux peuvent être identifiés, à travers des exemples concrets expérimentés au Musée des Beaux-Arts de Lyon.

A la question de l'espace physique, toujours trop restreint, on répondra par la solution des pratiques hors les murs, matérialisant de manière provocatrice que la place de l'éducation est en dehors du musée. Dans ce contexte toutefois, les missions éducatives se trouvent profondément redéfinies. Ensuite, la question de la place que l'on fait au visiteur dans le musée est directement questionnée par la place laissée à l'éducation. Où est-il accueilli, et pour quoi faire ? Quelle est la légitimité de la proposition éducative qui est faite ? Les solutions événementielles permettent bien souvent de pallier l'absence d'espace pérenne dédié au visiteur. Enfin, la possibilité de création d'espace de médiation permanent vient questionner la place symbolique de l'éducation dans la gouvernance du musée et la capacité à la faire entendre et voir dans un lieu. La collaboration entre service éducatif et conservation s'avère primordiale pour rendre visible dans un seul lieu la mission d'apprentissage du musée. Différentes pratiques d'éducation transparaissent ainsi en fonction des espaces : depuis l'apprentissage et la transmission d'un contenu jusqu'à la dimension ludique et participative. Les lieux de l'éducation permettent d'en explorer les enjeux, les objectifs et les pratiques.

Un exemple d'exposition hors les murs portée par le service culturel : l'éducation hors du musée.

A la question de l'espace physique dévolu à l'éducation, la réponse des actions hors les murs semble la plus immédiatement appropriée, compte tenu de la limitation des surfaces à l'intérieur des murs du musée. Les actions éducatives peuvent assez facilement trouver

leur place à l'extérieur de l'établissement, au plus près des publics bénéficiaires, si tant est que la dimension de contact direct avec les œuvres, primordiale, puisse être mobilisée.

Hors les murs : les actions éducatives sont au plus près des publics, les mettant au contact direct avec les œuvres.

Que ce soit pour la mise en œuvre de programmes ou la valorisation de projets achevés, cette démarche permet également de donner une réponse aux nombreux partenaires éducatifs du musée qui ont à cœur de mettre en lumière les actions menées avec le musée. Ce faisant, cet épanouissement de l'éducation hors des murs du

Musée peut être questionné du point de vue de sa place symbolique.

En 2016, le musée des Beaux-Arts a proposé pour la première fois une exposition hors les murs d'œuvres originales dans un contexte éducatif. Intitulée *Du musée au quartier, du détail à l'œuvre*, cette exposition est venue couronner une collaboration installée depuis cinq ans dans le quartier de Bron Terraillon autour de l'école élémentaire Pierre-Cot. L'école et le quartier de Bron Terraillon regroupent des habitants, enfants et adultes, éloignés du musée sociologiquement et culturellement en même temps que géographiquement. Identifié par les services publics dans le cadre de la politique de la ville, le quartier de Bron Terraillon bénéficie d'une implication et d'un engagement forts de la part de la Ville de Bron et des acteurs sociaux. Le programme piloté par le musée regroupe des acteurs impliqués à des degrés divers dans l'éducation, au sens strict (l'école) comme au sens élargi (péri-scolaire, hors temps scolaire) : Bibliothèque de rue d'ATD-Quart Monde, association Arts et développement Rhône-Alpes, Pôle lecture de Bron Terraillon. Un des objectifs est de créer un réseau d'éducation autour du même groupe d'enfants et d'un thème commun, pour transmettre des savoirs sous diverses formes et dans différents contextes : ateliers, visites, lectures, etc. Cette dimension réticulaire du projet contribue au décroisement et à la constitution d'une culture générale, en même temps qu'elle va contribuer à donner l'image d'un musée moins éloigné, hors-sol.

Si les actions menées depuis plusieurs années étaient relativement traditionnelles (visites, ateliers hors les murs menés par les médiateurs, dépôts de reproductions de détails d'œuvres dans l'école ou au pôle lecture), le projet trouve sa richesse et son originalité dans l'engagement des mêmes acteurs sur un temps long. Cette relation approfondie a permis d'élaborer, après plusieurs étapes, une exposition hors les murs, comme une suite naturelle aux actions menées sur le terrain. Il s'agit d'aller encore plus loin dans la place et la visibilité donnée au musée dans le quartier, au plus près des bénéficiaires de l'action.

En 2016, le choix du thème (le décor et la circulation des motifs et des œuvres) a d'abord engagé un choix d'œuvres supports aux différentes actions, rapidement identifiées comme étant des œuvres susceptibles d'être présentées à l'extérieur sans trop de difficultés. Monnaies anciennes, carreaux de céramique orientale : de petite dimension et présentes dans les collections en plusieurs exemplaires, ces œuvres étaient aussi particulièrement pertinentes par leur provenance. Elles permettaient en effet de souligner la diversité typologique des collections et de montrer comment le patrimoine conservé à Lyon peut provenir d'aires géographiques différentes pour former aujourd'hui un patrimoine commun. Dans le choix des œuvres, l'engagement de la conservation aux côtés du service culturel a été facilité par la simplicité des choix du point de vue de la conservation matérielle des objets, de la cohérence de l'ensemble du projet et du sérieux d'un partenariat engagé de longue date. En effet, à la richesse potentielle des contenus scientifiques et éducatifs, s'ajoutait l'engagement fort d'un lieu central du programme :

le Pôle lecture. Espace public partagé, le Pôle lecture abrite les missions et les collections d'une médiathèque de quartier, ainsi que divers autres services publics sur des temps partagés. Dans le même temps, ses dispositions architecturales et de sécurité en font un lieu suffisamment sécurisé pour accueillir des œuvres du musée.



Illustration 1 – Hors les murs : des œuvres du Musée des Beaux-Arts exposées au Pôle lecture de Bron Terraillon.
Image MBA, photo Martial Couderette

La décision et la mise en œuvre de l'exposition ont nécessité la collaboration de l'ensemble des équipes du musée : la conservation et la régie, l'atelier, la communication, au profit d'un projet porté par le service culturel. La dimension éducative et inédite de l'exposition donnait toute sa légitimité à une opération qui a mobilisé les agents sur une mission du musée habituellement menée par un seul service. L'accompagnement de la conservation dans le choix des œuvres et dans l'installation a donné une forme de caution au projet, faisant de cette exposition l'installation d'une partie du musée, infime mais authentique, dans un quartier qui en est éloigné.

Si la place physique de l'éducation au musée peut paraître réglée par la réponse du hors les murs, la réalisation d'une exposition (et plus largement d'actions de médiation) dans un quartier éloigné et dans un lieu non muséal lui permet cependant de conquérir une place symbolique forte.

En effet, les actions d'éducation se déroulent dans ce cas dans un lieu où elles ne sont pas forcément attendues, puisque dissociées des œuvres et du bâtiment muséal, souvent considéré comme trop imposant architecturalement et symboliquement. Ce déplacement des personnes et des œuvres du musée pallie les difficultés liées à l'image d'austérité, d'élitisme et d'éloignement d'un établissement de centre-ville. L'essence du musée, transmise par les quelques œuvres présentées, suffit à le rendre présent et à lui donner une nouvelle place, au plus près des habitants.

Par ailleurs, à l'inverse des actions dans les murs du musée, la place et la hiérarchie des actions se trouvent inversées, donnant une importance prépondérante à la dimension éducative, qui vient plutôt en seconde position dans les murs. Les travaux des élèves réalisés dans le cadre du projet partenarial se trouvent ainsi valorisés par les œuvres originales présentées à leurs côtés, alors que sur les cimaises du musée, la concurrence

est bien souvent au détriment des travaux pédagogiques. L'éducation trouve donc une place inédite et particulièrement valorisante dans ce projet.

Enfin, le musée trouve sa place au sein d'un réseau de professionnels de l'éducation, venant donner corps à des objectifs également poursuivis dans des actions au musée, mais qui prennent, à l'extérieur, une autre dimension. La co-construction permise par l'utilisation d'un lieu tiers, relevant d'une autre collectivité, et avec de nombreux acteurs associatifs, donne une nouvelle vision des contenus transmis (œuvres ou contenus de médiation). L'éducation muséale acquiert une place complémentaire et légitime aux

côtés d'autres professionnels. Sortant de ses murs, le musée sort de sa pratique habituelle, pour être confronté à une forme de réalité du terrain.

Une exposition hors les murs (re)met l'action éducative au premier plan, fédère l'équipe du musée et d'autres partenaires.

A travers ce genre d'opération, l'éducation trouve par ailleurs une place symbolique nouvelle en interne. Les missions du service éducatif, ses partenaires et ses engagements sont dans ce cadre-là partagés par tous les

services. La mise en œuvre du programme prend le même temps de conception et de coordination qu'un autre projet : la place symbolique de l'éducation est légitimée dans l'activité globale du musée, même si physiquement cela se passe à l'extérieur.

Du point de vue de l'organisation interne, conservateurs et médiateurs se trouvent à collaborer différemment : les premiers sont sur le terrain d'expertise des seconds, à l'inverse des salles du musée. La prise en compte des contraintes des uns et des autres se trouve aplanie, pour la réussite d'un projet matérialisant le musée dans son ensemble : collections et éducation.

Dans les murs, un espace d'atelier dans les expositions temporaires : un laboratoire d'éducation.

Pour pallier la difficulté de faire une place physique à l'éducation dans les murs du musée, la proposition d'un espace lié aux aménagements temporaires d'une exposition s'avère une solution particulièrement stimulante. En effet, la reconfiguration régulière des lieux et des discours dans les expositions temporaires permet d'en faire un lieu expérimental sans cesse renouvelé, si tant est qu'il soit réalisé et réalisable dans chaque parcours d'exposition. Cette solution permet de répondre à l'enjeu de l'espace physique : si la place de l'éducation n'est pas toujours assurée et visible, elle est adaptable et suffisamment diverse pour s'inclure dans n'importe quelle scénographie ou presque. Sur le plan esthétique, la cohabitation doit se faire dans le respect des œuvres et de la création muséographique. L'éducation doit alors trouver sa place de manière temporaire dans des espaces hybrides et modulables, potentiellement remis en cause à chaque exposition car en concurrence avec la présentation des œuvres.

Pourtant, malgré son instabilité, cette solution présente l'intérêt de permettre une véritable démarche expérimentale et d'aller plus loin que dans les collections permanentes. En effet, en fonction du contenu de l'exposition, les propositions éducatives peuvent être de différents ordres, jusqu'à donner une place prépondérante à l'expression du public. La dimension événementielle de la proposition la rend à la fois plus attractive pour le public et moins engageante pour le musée : en cas de difficulté ou d'échec de la proposition,

Espace temporaire de médiation : attractif, modulable, adaptable, une démarche expérimentale avec un droit à l'échec.

celle-ci n'étant pas pérenne, l'espace occupé est toujours récupérable pour d'autres usages ultérieurement.

L'exemple de l'espace de médiation venant clore le parcours de l'exposition *Autoportraits. De Rembrandt au selfie* (2015) est représentatif de cette démarche.

L'intégration d'une dimension ludo-éducative au parcours de l'exposition était optimale, grâce à la mise à disposition d'une salle à la fin du parcours, laissée en accès libre pour les visiteurs qui pouvaient y réaliser leur autoportrait en totale autonomie, qu'ils pouvaient accrocher ensuite sur un mur prévu à cet effet. Le programme européen engagé avec les musées de Karlsruhe et Edimbourg, partenaires de l'exposition, avec le soutien du fonds Creative Europe, impliquait la mise en place d'ateliers autour du selfie et la thématique de l'exposition permettait de mobiliser facilement les visiteurs. Toutefois, ce furent les scénographes qui firent la proposition de conclure l'exposition sur un tel espace. Equipé d'un minimum de matériel et de dispositifs pédagogiques (bristol et crayons, reproductions d'œuvres, synthèse du parcours de l'exposition), il était laissé en accès libre la semaine, et utilisé pour des ateliers durant le week-end. La gestion des productions des visiteurs comme du renouvellement du matériel a à nouveau posé la question de la place de l'éducation – et du service éducatif : l'espace était identifié comme relevant exclusivement de ce service, et non comme appartenant à l'exposition dans sa globalité. La gestion en revenait donc directement aux agents du service.

L'intégration de cet espace à la fin du parcours, d'une grande facilité d'accès pour tous les visiteurs a permis à chacun, quel que soit son niveau de pratique artistique, de laisser une trace de son passage dans l'exposition, à travers un petit autoportrait réalisé sur un bristol. Dans les faits, cet espace a révélé des visiteurs très actifs et très bons dessinateurs. Malgré l'absence d'évaluation formelle de cet espace, que l'on ne peut que regretter, les innombrables autoportraits recueillis après la fermeture de l'exposition témoignent de l'intérêt du public pour ce dispositif, dans lequel chacun peut se retrouver et s'exprimer.



Illustration 2 – Espace dédié : la salle d'atelier de l'exposition *Autoportraits. De Rembrandt au selfie*.
Image MBA, photo Sophie Onimus-Carras

Dans d'autres expositions, le recours à une salle d'atelier dédiée, en dehors du parcours de l'exposition mais accessible dans le parcours des collections, a permis d'expérimenter

une autre approche, semi-dirigée. Les *Ateliers pour tous* ont été élaborés en résonance avec plusieurs expositions temporaires, pour transmettre au public, de manière active et participative, les contenus développés dans l'exposition. Animés par des médiateurs culturels et des étudiants en art recrutés spécifiquement sur la base de propositions plastiques, ces ateliers duraient une journée et étaient ouverts à tous les visiteurs, de tous âges et de tous niveaux de pratique. Les activités prévues permettaient d'avoir un temps de pratique très court ou plus long : l'ensemble était prévu pour être modulable. Le fait de lier ces événements à des expositions a permis d'expérimenter des propositions qui ont pu, par la suite, être réinvesties dans des activités en lien avec les collections permanentes. Les contenus et les techniques mobilisées, toujours nouveaux car en lien avec l'exposition, suggèrent de nouvelles pistes de médiation, basées ou non sur la pratique artistique.

La forme très ouverte et très souple de l'accès à ces ateliers pour tous (pas de billetterie spécifique) a permis de toucher un public extrêmement large : aucune obligation d'horaire, d'âge ou de pratique. Les échanges intergénérationnels étaient nombreux, avec des familles restant parfois plusieurs heures dans l'atelier. Malgré l'absence apparente de cadre, l'objectif reste bien de transmettre des contenus autour d'une exposition, mais par une voie plus ludique et participative, complémentaire de la visite. La présentation de reproductions d'œuvres de l'exposition et de divers éléments de médiation permet d'assurer le lien avec l'exposition et de donner du sens à la pratique artistique. Que ce soit la réalisation de masques en lien avec l'exposition *Los Modernos* (décembre 2017-mars 2018) ou des expérimentations sur la couleur en lien avec l'exposition *Matisse. Le laboratoire intérieur* (décembre 2016-mars 2017), l'apprentissage par la pratique s'est révélé particulièrement efficace et pertinent. La dimension ludique de la pratique artistique de même que la souplesse de la forme ont également permis au public habitué d'aborder le musée de manière différente, voire décalée par rapport aux visites guidées traditionnelles.

La délocalisation et la diffusion sous forme d'événement permettait, par ailleurs, de donner tout son sens à cette proposition nouvelle pour le musée, en la rendant plus ou moins autonome ou exceptionnelle. L'apprentissage n'est pas celui qui est fait dans une visite, notamment du fait que l'activité se déroule dans d'autres espaces. Pour des raisons de conservation également, l'utilisation d'une salle *ad hoc* s'est révélée très confortable et n'a pas freiné la fréquentation. Enfin, la co-visibilité entre les travaux des visiteurs et les œuvres de l'exposition était évitée, alors même que pour les visiteurs, la sensation était celle d'une totale intégration de la pratique dans le musée.

Espace de liberté d'expression, ces espaces événementiels temporaires donnent la parole aux visiteurs et cassent l'unicité de la voix portée par le musée.

Dans ces propositions temporaires, où la place de l'éducation n'est finalement jamais assurée, la liberté laissée aux visiteurs est primordiale. La dimension symbolique de ces temps est très forte : c'est celle de la liberté d'expression et de pratique laissée aux visiteurs. Au-delà d'un avis à donner sur l'exposition ou d'échanges oraux avec les médiateurs en visite, ils sont invités à donner

libre cours à leur imagination et à leur interprétation des œuvres ou du contenu de l'exposition. Ce type d'événement permet de casser l'unicité de la voix portée par le musée sur les expositions et les œuvres, pour que chacun puisse s'en emparer à sa manière, sans pour autant devoir étayer un avis ou un point de vue. Le sentiment sur l'exposition passe par la création plastique, qui permet de s'approprier les contenus plus facilement.

Le fait que les réalisations de ces ateliers soient présentées à tous, de manière temporaire dans l'espace où se déroule l'atelier, permet de donner une visibilité et une légitimité aux multiples visions des visiteurs. Les voix autorisées à interpréter les œuvres apparaissent nombreuses et variées, légitimées par cette diversité même.

Ces expérimentations valident donc une place intermédiaire de l'éducation : temporaire et événementielle, tout en conservant un lien fort avec les œuvres. Les prolongements possibles dans les collections permanentes de cette approche expérimentale sont nombreux : la pérennisation ou la régularisation des ateliers (avec la question du renouvellement des contenus si l'on veut rester attractif) ; la reprise dans des formes plus traditionnelles de médiation des dispositifs testés dans un contexte événementiel ; la confiance accordée à la parole des visiteurs dans leur approche créative de l'exposition (avec la question de la régulation du discours et des modes d'expression). Et dans ce cas-là, l'éducation en tant qu'apprentissage ne devrait-elle pas s'effacer pour laisser le champ totalement libre aux visiteurs ?

Créer un espace de médiation permanent : l'éducation installée dans les murs du musée. L'exemple de l'espace d'introduction à la sculpture.

Qu'en est-il de la place dévolue à l'éducation à l'intérieur des murs du musée ? Si l'on exclut les diverses pratiques de médiation humaine, qui ne sont pas le sujet ici, la question est celle de la visibilité pérenne de la mission d'éducation dans les salles du musée. L'exemple de l'espace introductif à la collection de sculptures, installée dans l'ancienne chapelle du musée, est représentatif des questions que soulève cette place, en termes physiques autant que symboliques.

La question de l'espace physique est d'emblée posée du fait de la contrainte du bâtiment quand les espaces dévolus à l'éducation n'ont pas été pensés en amont dans le parcours du visiteur. Dans une telle situation, l'éducation devra toujours chercher sa place, en concurrence avec les œuvres et les collections pour les surfaces nécessaires à son installation. Ces espaces ne peuvent donc voir le jour – à moins d'une volonté forte de revoir l'ensemble de la distribution du parcours – que lors d'un remaniement de fond, de la refonte d'un département ou à la faveur d'un ré-accrochage. Aussi rares soient-ils, ces événements constituent de réelles opportunités pour faire une place à l'éducation. Il faut toutefois que, sur le plan symbolique, l'importance de l'éducation et de ses missions soit suffisamment assise et incontournable pour qu'elle soit d'emblée considérée comme un atout dans le déroulement du parcours, une manière de le rythmer et un bénéfice pour les visiteurs, plutôt que comme une contrainte ou une charge dans le déroulement du projet global.

Dans les murs : concurrence entre les collections et les espaces dévolus à l'éducation ?

Si l'éducation prend la place d'œuvres antérieurement exposées, elle apporte en revanche beaucoup à la compréhension de celles qui restent en salle, et ce d'autant plus si le dispositif pédagogique est pensé concomitamment au ré-accrochage. Nécessitant le décrochage d'une partie des collections, elle doit apporter en contrepartie une nouvelle manière de les aborder.

Dès lors, la mise en place d'un dispositif pérenne dans le parcours des collections implique une gouvernance partagée puisqu'il s'agit d'espaces partagés. L'engagement du responsable de la collection est primordial, et le travail doit se faire en co-construction, chacun étant conscient des attentes et des enjeux de conservation aussi bien que de

L'espace éducatif permanent est le fruit d'une gouvernance partagée entre le conservateur et le service éducatif : un travail de co-construction et de dialogue pour, ensemble, parler d'une seule voix.

lisibilité et d'accessibilité. La co-visibilité entre un espace éducatif et des œuvres doit être anticipée, de même que le discours doit être co-construit pour être pertinent et juste tout en restant accessible à tous. La conciliation de ces impératifs passe par un dialogue permanent entre le conservateur et le service éducatif, afin que les positions des uns et des autres se réunissent dans un projet réellement commun. Au final, ce type d'espace, et la conduite de projet pour l'installer, permet d'asseoir une

voix unique du musée, à la croisée des perspectives scientifiques et éducatives.

Lors du ré-accrochage du département des sculptures des XVIII^e et XIX^e siècle dans la chapelle, un espace de transition s'est trouvé libéré des œuvres qui y étaient installées. Bien qu'inconfortable pour y regarder des œuvres, cet espace avait l'avantage d'être situé en amont de la chapelle, sur le chemin de la découverte des œuvres. Il pouvait donc se prêter aisément à des fonctions d'introduction à cette partie de la collection, dont les questions techniques nécessitent souvent un renfort de médiation pour les visiteurs. L'espace se révélait donc parfaitement adapté par son emplacement à l'installation d'un dispositif de médiation pérenne.

L'aménagement à des fins de médiation doit cependant prendre en compte des contraintes qui ne sont pas celles de la présentation des œuvres : largeur de passage, confort de visite en cas de station longue, possibilité d'implantation de contenus diversifiés. Une fois validée la capacité d'adaptation de l'espace concerné, la définition des contenus sous l'angle des techniques de la sculpture, répondant à des attentes exprimées par le public, s'est imposée. En effet, la perception de la sculpture comme un art du multiple, amenant directement la question de l'original, est délicate à transmettre au public, sans un minimum d'images. Par ailleurs, l'aspect physique du travail du sculpteur est souvent difficile à percevoir, alors qu'il est primordial dans l'histoire de cet art. Enfin, la réalité tactile des matériaux, si importante pour cet art en trois dimensions, échappe aux visiteurs, trop souvent tentés de toucher les œuvres pour en saisir la matérialité.

Afin de répondre à ces attentes, et après enquête et observation d'outils développés dans d'autres musées, trois dispositifs complémentaires ont été définis, élaborés pour certains en collaboration avec le Musée d'Art et d'Industrie André-Diligent La Piscine de Roubaix. Les projets de médiation de cette institution rencontraient ceux du Musée des Beaux-Arts, aussi bien sur les contenus que sur le calendrier de mise en place. Un partage des coûts a ainsi pu être réalisé pour les outils les plus onéreux, à savoir les films d'animation.

Constituant la partie la plus visible et la plus complexe de cet espace d'introduction à la sculpture, les films d'animation présentent de manière très accessible et ludique, tout en étant d'une grande rigueur scientifique, les quatre principales techniques de la sculpture présentes dans la collection : modelage, moulage, taille et fonte. Les attentes exprimées sur les aspects très concrets de la réalisation d'une sculpture (taille, poids, temps) ont été pris en compte et représentés dans les films, construits à partir d'exemples tirés des collections de Lyon ou de Roubaix. Afin de simplifier au maximum la problématique

de la maintenance et de la surveillance, les films ont été conçus silencieux, sur des écrans non tactiles. Pour compléter ces films d'animation par des objets concrets, un choix d'outils de sculpteur originaux a été fait, illustrant les différentes techniques. Déposés par le musée de Roubaix ou par des descendants d'artistes, ils permettent de visualiser par exemple l'engagement physique que représente la taille directe. Ils sont accompagnés de deux œuvres sorties des réserves : un buste de jeune Romain en plâtre et son tirage en bronze, pour souligner la complémentarité des techniques dans la création d'une œuvre originale. Enfin, des échantillons de matériaux à toucher ont été sélectionnés pour être présentés de manière à être perçus en volume, et avec différents niveaux de finition quand c'était possible et pertinent. Ils ont été doublés d'échantillons en deux dimensions, placés hors de portée de la main des visiteurs, à des fins de sensibilisation aux risques d'usure et d'encrassement des œuvres. Bois, marbre, plâtre, bronze et calcaire ont ainsi été installés grâce à divers partenariats (Musée des Moulages de l'Université Lyon 2, Lycée professionnel Hector-Guimard, les marbreries générales du Rhône).



Illustration 3 – Espace permanent : introduction pédagogique
Les matériaux de la sculpture.
Image MBA, photo Martial Couderette

La complémentarité de ces dispositifs permet au public d'avoir une vision complète des différentes techniques de la sculpture, avant d'aborder les collections proprement dites. Par ailleurs, la différence de statut des dispositifs permet de transmettre les connaissances par divers canaux, pour toucher un public toujours plus large : dimension ludique des films d'animation, échantillons à toucher, outils originaux. L'objectif global était d'atteindre la simplicité nécessaire pour un espace accessible librement à tous les publics, sans intermédiation humaine. Aussi, la plus grande attention a-t-elle été portée à la cohérence des modules : les outils présentés sont peu ou prou ceux évoqués dans les films, de même que les matériaux sont ceux présentés dans les films et qui se retrouvent dans les collections. L'apprentissage autonome est ainsi plus aisé et l'accès aux collections en est facilité. Malgré l'absence d'évaluation et d'étude sur la réception du dispositif, l'observation de sa fréquentation, de la diversité des visiteurs qui s'y arrêtent et du temps passé, laisse à penser que l'espace répond aux attentes et aux objectifs fixés.

Dans un tel espace, l'éducation est représentée dans son sens le plus fort d'apprentissage : il s'agit d'apporter des contenus, scientifiquement justes, en les adaptant pour un public le plus large et diversifié possible. La complémentarité des dispositifs mis en œuvre est une des clés de la réussite du projet et matérialise la complémentarité des apports dans

la conduite du projet. Cette forme de médiation sans médiateur nécessite en effet une préparation et une co-construction très importantes, où le rôle du médiateur, rompu à la vulgarisation, est primordial.

Ainsi, sur le plan de la gouvernance, un tel projet est-il révélateur de la place symbolique donnée à l'éducation dans les missions du musée. L'implication des différents services – de la conservation à l'atelier, en passant par la régie – dans un projet éducatif a permis de créer une dynamique autour d'un projet directement orienté vers un usage par les visiteurs. L'installation d'un espace permanent donne également la mesure d'un engagement fort pour les publics, qui rassemble tous les collaborateurs du musée. La réalisation d'un tel espace en étroite collaboration entre la conservation et le service éducatif est un signe fort de la place de l'éducation dans le parcours physique du visiteur. La pérennité de cet espace de médiation en fait un jalon majeur dans la prise en compte de l'éducation à l'intérieur des murs du musée. Si l'opportunité du ré-accrochage et de la libération d'un espace reste exceptionnelle, la sensibilité aux questions éducatives est nécessaire pour envisager la conversion d'espaces d'exposition en espaces éducatifs. Cette sensibilité aux publics et aux visiteurs est au cœur des missions du musée.

Conclusion

En parcourant différents espaces, différents temps et différents modes d'éducation, nous avons vu que la place qui est faite à cette dernière, au sein d'un même établissement, dépend de paramètres aussi bien physiques que symboliques. Bien qu'elle reste encore, en France, largement dépendante de la conservation, les capacités d'innovation et la volonté de changement peuvent contribuer à faire bouger les lignes. Les solutions proposées, qu'elles soient pérennes ou non, éloignées ou dans les murs, constituent des opportunités d'interroger ce qu'est l'éducation au musée, comment elle peut se faire et quels sont ses objectifs. Dans une perspective pragmatique et empirique, toutes les expérimentations peuvent conduire à une amélioration de la place de l'éducation et de sa pratique. Si cette place n'est pas toujours assurée et est toujours à conquérir, la mission d'éducation reste au cœur de l'institution. La diversité des moyens de la mettre en œuvre – pratique artistique, apprentissage, médiation – fait de l'éducation un domaine d'expérimentation formidable. La plasticité même du concept d'éducation au musée en fait un territoire extrêmement vaste, et le lieu de nombreux possibles. La diversité des visiteurs comme la diversité et la polysémie des œuvres en font un lieu de questionnement infini sur ce qu'est le musée.

Summary

The present paper is an attempt to define museum education through the places where it is developed and delivered to the public, through three living examples of programs designed in the Musée des Beaux-Arts de Lyon (Lyon museum of fine arts). As room and space are always lacking in museums, education has to find and justify its place concurrently to artworks. Facing this major issue, educators are creative and develop diverse ways to make education visible and available for visitors. Based on this observation, we can assume that educational practices depend on the places and spaces, inside or outside the museum, that are given to them: visitors' participation and fun in a studio, social engagement through an off-site exhibition, learning in an interpretation room. Consequently, the depiction of spatial issues is a way to depict educational practices.

Going further, the real and physical place dedicated to educational practices could have a symbolic meaning. It encourages us to ask: "what is the place for education in the museum's mission, hierarchy, and management?" If education is historically the core of art museums, educators of most Education departments in French museums still encounter huge difficulties to make it vivid and visible in the galleries.

The first example is an off-site exhibition, designed and curated by the Education department in Lyon. Facing the issue of lacking space in the galleries, the answer suggested by this program is that education can be outside the museum. Doing this, educators come closer to the public and get involved in very powerful partnerships and practices in the field. The dimension of social engagement is prominent. The leadership held by the education team engages the whole museum staff in a challenging and powerful program.

The example of participative workshops is representative of an intermediate step of education inside the museum. Designed in direct connection with a temporary exhibition, workshops are settled in a room temporarily dedicated to education. As a living laboratory for educational practices, this programme is meant to be widely open to everyone. As it takes place in a short-term context, it allows being more creative and innovative. Education here, through artistic practices, is more fun and participative.

The last example is the creation of a permanent interpretation room into the sculpture gallery. It shows a project based on education as a learning experience. This example also underlines the importance of collaboration between Education department and the Curatorial department. Mutual respect of abilities, professionalism and legitimacy makes the learning experience successful and gives education a right and relevant place in the museum's core.

Education seems so to be very adaptative and diverse enough to take every challenge as an opportunity to explore and renew practices. Like the artworks it is working with, museum education is multidimensional, which allows it to engage with everyone.

Key words: innovation, organisation, relation with curatorial, education practices, education places

Résumé

L'article propose, à travers trois exemples mis en œuvre au Musée des Beaux-Arts de Lyon, une tentative de définition de l'éducation au musée par les lieux où on la pratique. En effet, le lieu où prend place l'éducation participe à la définition de la pratique elle-même : pratique participative dans une salle d'ateliers, pratique engagée au plus près des publics dans une exposition hors les murs, apprentissage plus traditionnel dans un espace de médiation intégré au parcours du visiteur. Au-delà de l'espace concret accordé à l'éducation, sa place symbolique dans les missions et la gouvernance du musée est ainsi questionnée. Si en théorie les missions d'éducation sont au cœur même du musée, encore faut-il qu'elles trouvent une place et un espace pour se déployer dans toute leur diversité. L'enjeu final est de pouvoir s'adresser, sous une forme ou sous une autre, à tous les types de public.

Ainsi, face à la contrainte spatiale, l'éducation peut prendre des formes très diverses qui chacune reflète un engagement particulier. Dans l'exposition hors les murs, l'éducation sort du musée (n'y aurait-elle pas sa place ?) pour aller au plus près des usagers. Ce faisant, l'engagement du musée et des équipes est d'autant plus fort, puisqu'il nécessite une mobilisation transversale pour un projet éducatif.

L'exemple d'ateliers de pratique permet d'explorer l'approche participative et ludique, permise par le constant renouvellement des expositions temporaires. Véritable laboratoire d'expérimentation, cette formule permet de développer une forme d'éducation alternative à l'apprentissage, et de toucher des publics extrêmement larges.

Enfin, la création d'un espace de médiation pérenne mettra en avant une pratique éducative plus traditionnelle, basée sur les contenus scientifiques, dont la transmission au public est questionnée à travers la co-construction d'un discours, d'un espace et de dispositifs de médiation.

L'adaptation à chaque situation souligne la diversité des formes de médiations et la polysémie du terme. Dans tous les cas, elle apparaît complémentaire du discours scientifique, tout en devant conquérir sa place à ses côtés.

Mots-clés : innovation, organisation, relation avec les conservateurs, pratiques d'éducation, lieux d'éducation

Resumen

En este artículo, con tres ejemplos puestos en práctica al Museo de Bellas Artes de Lyon, intentamos definir la noción de educación en un museo cuando esta definición depende de los lugares donde se practica. Efectivamente, el lugar donde se incluye la educación participa a la definición misma de la práctica: práctica que puede ser participativa en un taller, comprometida con el público en una exposición extramuros, o que corresponde a un aprendizaje más tradicional en un espacio de mediación cultural integrado al recorrido del visitante. Más allá del lugar concreto, el espacio simbólico de la educación plantea un reto dentro de la política del museo. En teoría, la misión educativa es una las tareas principales de las instituciones museísticas. Pero, para que encuentre su lugar, se necesita confianza y autonomía y solo así revela toda su diversidad. El objetivo final siendo de poder dirigirse, de una o otra forma, a todos los públicos.

Así, bajo presión del espacio y de la visibilidad, la educación puede tomar formas muy diferentes y cada una refleja un compromiso en particular. En la exposición extramuros, la educación se ejerce a fueras para acercarse a los usuarios. De esta manera, la acción del museo y de sus equipos es aún más fuerte porque requiere una movilización transversal para un proyecto educativo.

El ejemplo de talleres prácticos revela la dimensión participativa y lúdica, que se pueden reconducir a cada nueva exposición. Verdadero laboratorio de experimentación, esta propuesta permite desarrollar una forma alternativa de aprendizaje y logra también alcanzar un amplio público.

Por fin, la creación de un espacio de mediación cultural permanente pertenece a un modo de educación más tradicional, basado en un contenido científico, cuya transmisión al público sugiere la co-construcción de un discurso, de un espacio y de dispositivos de mediación.

Cada solución ofrece una forma de mediación, y señala al mismo tiempo la plasticidad de la palabra misma de mediación y de las misiones de los museos. Si la educación se ejerce en todas partes y de formas diversas llega a ser un complemento del discurso científico del museo. Su lugar o su ubicación dentro del museo no tienen que ser limitativos porque puede/debe practicarse de todas formas para alcanzar todos los públicos.

Palabras claves: innovación, organización, relaciones con conservadores, practicas de educación, lugares de educación

Co-creation of handling boxes with elderly people in Tyne & Wear Archives & Museums in the UK

Yi Gao

Introduction

Education is one of the main functions of museums. While there are various learning programmes created for children and young people, there are only few programmes focused on the elderly. One of the prime objectives of a museum is to be socially relevant so that it provides a useful insight into social issues. This could influence many factors, including museum policy and management structure. The ageing of the general population has become a global issue. Many elderly people suffer from challenges or diseases such as dementia, physical disability, social isolation and depression (Davis Jones & Beck-Little, 2002, p. 281). How to care for and support elderly people to live a healthy life has become even more significant. Leading a healthy life not only refers to the physical aspects, but also emphasizes life quality and wellbeing. Dr Jane Povey, GP and Funding Director of Creative Inspiration Shropshire CIC, a social prescribing initiative, expressed a similar opinion. She stated that

We spend a lot of time in health and care propping people up, trying to keep them alive, trying to cure, but sometimes what we are really doing is extending the length of life without doing an awful a lot about quality of life (All-party Parliamentary Group on Arts, Health and Wellbeing, 2017, p. 124).

In 2017, Age UK found that involvement in cultural activities makes the highest contribution to improving wellbeing. Museums, Libraries and Archives Council's *Outcomes Framework* recognized that they play important roles in adult health and general wellbeing (MLA, 2010, p. 23).

However, the topic of elderly people in a museum context has not been explored much to date. As Falk and Dierking (2000, p. 101) said, research into elderly groups has not been sufficient enough to understand museum visitor learning. In terms of sources of material, 64% of the research about elderly people was obtained from health-related areas, such as gerontology and psychology. On the other hand, 23% of research came from museology and other cultural areas (Smiraglia, 2016, p. 41). From the museum's perspective, it is worthwhile caring for elderly people not only to relieve ageing population issues and to improve their quality of life as is our duty, but also to help the museums get more people engaged, which will have many benefits in the long run.

Some good programmes targeting senior people do exist in many museums, and these can be categorized into five general types: reminiscence, art, object-orientation, storytelling, and lectures (Smiraglia, 2016, p. 42). However, interactive programmes should

be explored more. This paper took Tyne & Wear Archives & Museums (TWAM) in the UK as an example to show how the TWAM outreach team co-creates handling boxes with the elderly, an activity which other museums could utilize in future.

TWAM is an umbrella organization with regional museums and art galleries, as well as an archives service. The vision of TWAM is

for everyone to have access to museum and archive provision in Tyne and Wear, to use this access and to value it for the significant and positive effect that it makes upon their lives. [It] will provide real or virtual, worldwide access to museums, archives and their collections. (Tyne & Wear Archives & Museums, n.d., paragraph “our vision”)

TWAM has considered co-creation as organizational philosophy (Desmarais, Bedford & Chatterjee, 2018, p. 30). It makes considerable effort to engage more people and has delivered some important programmes to realize this objective.

Literature Review and method

The relationship between museum and elderly people

Museums and galleries make significant contributions to psychological wellbeing, and play an important role in ageing communities. Therefore, a lot can be done to improve elderly people’s wellbeing and life quality through cultural institutions (All-party Parliamentary

Museums offer a great potential for enhancing the wellbeing of elderly people and life-long learning.

Group on Arts, Health and Wellbeing, 2017, p. 76). Some programmes – such as the *Wallace Collection programme*, loan boxes to care homes; *Good Times: Art for Older People* programme and so forth – have been taken and confirm that museum activities can enhance elderly people’s capacity for general wellbeing and learning. For example,

Helen Chatterjee led a three-year research project called *Museums on prescription* to explore the value of social prescriptions in the art and culture fields especially in museums (Dementia Friendly Kent, n.d.). This research focused on elderly people aged 65-94 who were lonely and vulnerable, and provided museum object handling, tours, discussions and other activities which were inspired by collections through ten weekly two-hour programmes in seven museums in both London and Kent. This research showed the true value of museum cultural heritage in relieving social isolation. Museums are a cultural institution which provides a safe place for elderly people to pursue self-exploration or socialize through discussion, handling objects and other activities (All-party Parliamentary Group on Arts, Health and Wellbeing, 2017, p. 76).

As the New Economic Foundation suggested (Aked, Marks, Cordon & Thompson, 2008, p. 9), continuing to learn is one of the ways to improve wellbeing and life quality. Hsieh (2010, pp. 4831-4835) considered the relationship between museum and elderly people in ageing society from a lifelong learning perspective. In her research, she demonstrated that as aged people live longer and are generally healthier, they were going to take part in more educational and cultural activities. Museums as a main component of our cultural institutions provide opportunities for non-formal learning through their collections, exhibitions and workshops. However, she stated that most museum programmes pay attention to school age children, young adults and the general public, while little attention is paid to older people through investigating more than thirty museums in local (Taiwan) and international museums. She found that most museums provided discounts or even free entrance and

some basic facilities like wheelchair access for older people, but only a few museums offered some form of special programmes for older age groups. Some museums have organized a series of programmes to educate adults and the elderly, although it is not enough.

Most research focused on elderly people who are frail, social-isolated or disabled, and explored the elderly adult benefit from art participation. While Rhee (2014, p. 6) provided a new view, stating that ageing population may benefit to the art industry from a museum marketing perspective. The author considered 'new seniors' as potentially important and valued patrons of museums, because they have a stable financial state, free time, and would like to engage in cultural activities. Therefore, some museums came up with marketing plans to involve elder people.

Handling objects, handling boxes and co-creation

Handling boxes are "*a means of structuring of dialogue and creative work around the interests of the group*" (Sigh, 2004, p. 76), so it could be seen as a medium or a method for museum to target audiences. Gough (2016, p. 1), a master of museum education in University of British Columbia (Canada), explored the benefits of outreach programmes designed for seniors living in care facilities in British Columbia, and compared a reminiscence programme with a new learning programme to identify which one is more effective. She defined that "*a museum outreach kit includes objects from a museum's handling collection or reproductions of objects selected around a theme*" (Gough, 2016, p. 9). An outreach kit is usually used in non-museum settings and people who are inconvenient to visit museum obtain hands-on and new learning opportunities (Gough, 2016, p. 9). From this point, the nature of handling boxes is the same as an outreach kit.



Picture 1 – A handling box and its content
Photograph: Yi Gao

When it comes to handling boxes, there is some existing, validated research focusing on different aspects of the field. Some researchers explored object-based learning (Chatterjee, 2010), the value of touch (Chatterjee, 2008; Gadoua, 2014) or object therapy for the elderly in healthcare settings (Chatterjee, Vreeland & Noble, 2009, p. 164; Ander et al., 2013, p. 208; Smiraglia, 2015, p. 241).

Chatterjee (2010, p. 181) conducted research to explore the value of object-based learning in higher education and concluded that objects would inspire discussion as well as conversation and they also had power to educate. As for the value of touch, Gadoua (2014, p. 323), a consultant archaeologist and anthropologist, focused on touching and investigated the role of touch in meaning-making for ethnographic collections in museums.

She invited older Inuit people to the McCord Museum in Montreal, Canada, to handle the objects freely, which produced different feelings and emotions.

When it comes to object therapy, Chatterjee (Chatterjee, Vreeland & Noble, 2009) explored the healing potential of handling museum objects. She led the project called *Heritage in hospital* which identified whether handling objects has a positive influence on

Handling objects improves the participants' wellbeing. It has two categories of impacts: personal/reminiscence or impersonal/educational.

patients. This project included more than 300 people in object handling sessions lasting around 30-40 minutes. She then assessed the impact on people from psychological and subjective wellbeing perspectives and used both qualitative and quantitative methods to analyse through comparison before and after sessions. The results showed that participants' wellbeing was improved. She also found out that the influence of handling objects on

patients during the session could be categorized as personal/reminiscence and impersonal/educational.

Smiraglia (2015, p. 241) also paid attention to positive changes that handling objects generate in elderly people and analysed this improvement from four aspects: sensory exploration, cognitive responses, emotional responses, socialization and memories.

“Co-creation is the practice of involving people in the making of anything a museum can produce: object interpretation, displays, exhibitions, educational resources, artworks, tours, events, festivals – you name it, it can be co-created” (Share Museum East, 2018, p. 4). People involved in this process can be individuals, community groups and other organizations in non-museum settings (ibid., p. 4). For Govier (2010, p. 3), co-creation means that the museum works with both existing and potential audience to create together. Most research found benefits and value in the act of object handling among the elderly, but little research focused on handling boxes from a co-creation perspective yet.

Method

This paper adopted a qualitative method including case studies and interviews. Two projects which were carried out by the outreach team of TWAM were used as case studies to explore the co-creation process with elderly people for handling boxes. TWAM has paid a lot of attention to older people and wellbeing and delivered programmes such as the *Platinum Programme* and the *Live Well* project specifically for elder adults.

As for the interview aspect, a semi-structured interview was implemented in 2018. The researcher interviewed six members of staff, one of them being the outreach officer and the other five being assistant outreach officers. Eight questions were designed for the outreach team staff. Each interview lasted approximately 30 minutes. Some participants were also invited to give feed-back through an interview. Though the number of those participants interviews (six interviews) was too low to deliver representative results, it was nevertheless useful to have a glimpse on the users' perspective. It should be noted that people who participated in this study were provided with consent forms. All interviews were transcribed. For the analysis of the textual material, thematic or content analysis was implemented to look for relevant information that related to aims and objectives.

Case studies

Case1: Tell Your Story and Sing Your Song

This project commencing in 2018 aimed to work with Chinese women in the community (aged around 60) to explore the history of Chinese women on Tyneside by co-creating handling boxes. It was a follow-up of the first two years of the *Live Well* project, in which the group of Chinese women also participated. The *Live Well* project was a three-year (2016-2019) project conducted by TWAM and the National Museums Northern Ireland (NMNI). It worked with adults over 50 years in Tyneside and provided learning and social opportunities for them, whilst measuring positive changes of health and wellbeing in the participants. Chinese community members wanted to participate in an energetic activity which related to something historical centred on North Eastern culture. While their own history in Tyneside is a part of the culture of the North East England and expands culture diversity through it, via this project, the museum can keep a sustainable relationship with the community. That is the primary reason why the outreach team delivered this project.

As for the museum behind the project's aim, it was important to rebuild the relationship with Chinese women community, and evoke their interests. A bilingual flyer was designed, because most of the target demographic were Cantonese. Museum staff met members of the community in non-museum settings such as church or gym where they organized activities, and the staff started their sessions only after joining said activities, which helped create a relaxed environment instead of didactic atmosphere. This project encouraged participants to present their personal belongings which represented themselves and their lives in Tyneside. The basic stage is to collect relevant information of members and their objects. There were 15 participants in total, and four sessions were delivered to collect all the information, which took almost one full month.



Picture 2 – Chinese Women Community with their objects
Photograph: Yi Gao

Participants shared their stories and showed their personal belongings with high levels of enthusiasm, while also taking a great interest in the presentations of their peers. Objects they showed included love letters, Chinese masks, red envelopes, ID cards, old photos, CDs, a Chinese wedding dress, a Mahjong set and various objects from ethnic minorities in China, such as a Hakka 'cool' hat. During the session, the participants were given enough space to talk about what they could show without too much limitation, which was helpful for maintaining their interest. After every session ended, the museum staff

provided guidance and instruction for the next session, such as specifying object-chosen criteria. Finally, the museum made the final decision which objects were selected. These objects were also potential resources for the next project – *Women of Tyneside*. After the sessions, participants were engaged, excited and hopeful of further cooperation.

Case 2: Spital Tongues Heritage Exhibition

Spital Tongues Heritage Exhibition (picture 3) opened in June 2018 and aimed to show changes and developments of the place from past to present. This exhibition was mainly held by people aged over 60 in Spital Tongues, a historical area of the city of Newcastle upon Tyne, cooperating with TWAM and the Victoria Tunnel Team. The Victoria Tunnel is a preserved 19th century wagonway built under the city to transport coal from Spital Tongues to the river – the team made a contribution to the Heritage Exhibition showing how this tunnel relates to this neighbourhood.

Spital Tongues Community co-created handling boxes with TWAM to “ensure school children and future residents have a resource through which they can get to know more about the village in the heart of Newcastle” (Greening Wingrove and Arthur’s Hill, 2018). The box included a piece of coal, milk glass, a sphygmomanometer, a bell, old coins, old photos and so forth (see picture 1). These objects not only served as learning resources, but also triggered people’s memory which is especially beneficial when battling conditions such as dementia. When a participant saw the coal, she said that she sheltered in Victoria Tunnel during the Second World War when she was young and shared the story with others. The handling box was a small part of this exhibition and was put on a desk near the entrance to attract people’s attention. The contribution of the museum during the co-creation process was to meet the needs of this community and exhibition theme. The museum helped the community realize their goal instead of assuming a superior position. The organizers expressed their opinions about what they wanted to have in the box, then museum staff deeply discussed their ideas with the participants and they decided which object should be chosen together.



Picture 3 – A part of the Spital Tongues Heritage Exhibition
Photograph: Yi Gao

Discussion

These two case studies and the interviews led with the outreach officers of TWAM brought evidence that the museum uses handling boxes for three purposes:

- engagement,
- education,
- definition of identity.

Using handling boxes to engage people

The vision for the future of TWAM is to give people more access to museum and archive provision. Staff (1) explained this point from a high level and wider perspective. She stated that it is “*the same as the use of collections: we want to engage people. The handling boxes on themselves are just a tool to us.*” Since it was inconvenient for some elderly people to visit museum, handling boxes served as medium that brought the museum to them and their life. Similarly, staff (3) stressed that a handling box is all about connecting people with heritage and culture. Staff (2, 6) expressed that the museum wanted to inspire conversation and discussion with people through using handling boxes. Actually, inspiring conversation is also a way to involve people in museum settings.

Using handling boxes as education tools

Handling objects is a method of learning. Candlin (2007) stressed that museums were recognizing the value of touch. There were two motivations to emphasize touch in museums. For one, it was important in museum education. Theorists of embodiment argued that knowledge could not be separated from body, and “bodily learning” had been a part of the learning theory. Another one is that touching objects gave people with visual impairment access to museum context. Smiraglia (2015) stated that sensory exploration played an important role in participants’ experience regarding museum objects through observation, touch and sound. Obviously, handling boxes can contain different types of objects and provide participants different kinds of learning methods.

In Case 2, an organizer saw the handling box as a learning resource and hoped school children and residents learned more about this village through it.

Staff (3) also expressed that handling boxes enabled history to come to life. It was not just about the handling box or even its contents, but it was about different types of objects, and how they fit into history and people’s lives. It was proved beyond doubt that they can invoke and provoke different types of learning styles including touch, sight, hearing and sound.

Touching and handling objects is a way of learning. Handling boxes are learning resources for the whole community.

Help people define their identity

Simply put, TWAM’s mission statement is to help people define their identities. Using handling boxes is helpful for people to find their place in the world. Smith (2014, p. 1) stated that “*museums, libraries and cultural institutions [provided] opportunities for people to know who they are, were, and might be.*” Correspondingly, handling boxes as a tool would be able to help people understand their identity. In Case 1, the museum

wanted to collect stories of displaced Chinese women, engage more with different ethnic communities and show more diversity through co-curating handling boxes. In terms of this community, they wanted to let other groups know more about themselves through objects that contained personal stories. Staff (3) expressed that museums wanted to involve different kinds of interpretation, leading participants to interpret what the objects in the box mean to them from a personal level, not just from basic information and history of objects, which strengthens their identity.

Co-creation and leadership

When it comes to why museum would like to co-create with older people, as for TWAM, the Outreach Team mainly focused on health and wellbeing. Co-creation is an active way to realize it. Furthermore, different ages of people and different communities have their own knowledge, memory and experience, which they would only add to the process of curating handling boxes (staff 4 and 5). They may also provide narratives for the objects, and give those objects more authenticity (staff 3). What's more, Govier (2010, p. 25) stated that one of the reasons for co-creation was a lack of diversity, because some constituencies of cultural organizations were not adequately represented by them. They considered little from user's perspective, so it was worthwhile for users to make some decisions. In Case 1, the Chinese women were a minority group in Tyneside. Through co-creating handling boxes with them, cultural diversity would be increased for the museum. When the participants told their stories and chose their objects, it brought a sense of ownership, which was also a way to show their identity. After the session, the social inclusion and self-esteem of participants were improved.

In terms of the co-creation process, there were two different views about elderly people's role in the process from the case studies to interview stages. In Case 1, although giving enough room for participants to talk about their personal belongings, the museum made the final decision about the object selection, while in Case 2, the museum played a role

Co-creation relies on different levels of leadership from the museum, depending on the project's aims.

in the exhibition which was more the one of an assistant. The museum and the community made the final decision together, so as to provide a maximum benefit to both parties. Through analysing interviews, staff (1) came to believe that elderly people mainly contributed at the beginning of the curating process and the museum staff

would make final decision, while staff (3 and 6) thought that they would like to involve older people in the whole curating process and treated them as experts because they knew something that the museum staff did not know.

Actually, both of them are aiding the co-creating process, but they are different levels of co-creation. This phenomenon relates to issues about power and leadership between museum and community. Govier (2010) noted that museums needed to lead during the process. On the one hand, museums were responsible for their collections, users, building professional reputation and their own brand. On the other hand, they wanted co-creation projects to achieve high quality and to engage more people. The most important thing is that this leadership should not be a "top down form direction", which would put museum in a superior position.

Museums should take different levels of leadership with different groups in different co-curation projects. Sometimes, museums providing creative leadership give non-professional

participants direction and guidance about what they could do as well as give them confidence to try new things through professional skills. In other cases, communities have their own agenda and regard museums as vehicles to realize their aims. In this situation, museums do not take a strong leadership role. Similarly, the level of involvement of senior people in the curating process depends on the agenda of their community, their expectation and the museum's intentions.

Audience expectations

As most of the participants had no idea of what a handling box is, their expectations are still vague. Many of them were surprised and curious about the handling boxes because the objects they contain have been brought out of the museum, out of a showcase to be directly taken in their hands. It was a new experience for people who had not engaged in museums before and made them a little bit more animated (staff 2).

For those who knew what handling boxes are, they hoped for more conversation and discussion with other people in the group, going beyond just listening to what the museum staff told them. They expected a group activity (staff 4).

On a practical level, participants would be reluctant to handle heavy boxes. They have more interest in objects in different materials (staff 3). A playful approach is also important for the audiences (staff 3), since it could help them to explore more different things, breaking down cultural and social barriers.

The users' response to the handling boxes

The participants to the two case studies manifestly enjoyed the most part of the sessions. This was also stated in the six interviews conducted. The participants especially valued the social aspect of the programme, fostering inclusion. Some of them expressed that the sessions enabled them to meet new people and make friends through discussions about objects, and thus to get rid of social stigma and isolation. Being in a group made the session even more interesting. Museums provide a relatively safe environment through conducting sessions for people to build trusting relationship with other members.

While asked for their feed-back about the handling boxes, the participants responded that they learned a lot from handling objects, and that it was an interesting learning experience to handle, touch and observe those objects. They acquired new knowledge, especially about history, and some stated that these objects recalled their memories about the past as well. These answers correspond with Chatterjee's two categories of influence (Chatterjee, Vreeland & Noble, 2009) that the handling of objects could have on patients during the session: either personal /reminiscence or impersonal/educational.

The participants' feed-back: Social inclusion, enjoyment, learning and a different way to look at museums.

Interestingly enough, the interviews also showed that the programme did not work out for each participant equally, since one of them showed no particular response to the objects, not feeling any improvement on himself nor getting really involved in the programme. This could be due to an overall short time for handling objects, or to a lack of interest about the topic itself. This could also give evidence that such single-visit object-based programme simply cannot reach absolutely everyone.

When asked about their relation to the museum, some participants stated that the sessions made a difference, feeling a closer connection to the museum now than they had before. Is this a result of the outreach programme as such? Or is it mainly due to the method using handling boxes? The museum is no more seen as a place that just waits for people to come in. It goes out to the communities, bringing the handling boxes into their lives to break down barriers between people and museum and to give them more access to museum settings.

Keeping in mind that this feed-back may not necessarily be representative of all the users' reaction to handling boxes, it nevertheless gives some interesting clues. Further research would be needed to explore those topics and to gain a deeper understanding of the participants' use of handling boxes.

Conclusion

Although those two projects have finished, they have a profound influence. Levels of social engagement and self-esteem among elderly people have improved, contributing to the health and wellbeing improvement. The models of co-creation delivery are flexible with the community's expectations and needs. However, more details should be taken into account during the co-creation process. Given that each participant has its own viewpoint and ideas, we should carry out further research focusing on ways in which different interests and expectations could be addressed in a concerted attempt to hear as many voices and viewpoints as possible.

References

- Aked, J., Marks, N., Cordon, C., & Thompson, S. (2008). *Five ways to Wellbeing: A report presented to the Foresight project on communicating the evidence base for improving people's well-being*. Retrieved from <https://neweconomics.org/uploads/files/five-ways-to-wellbeing-1.pdf>
- All-party Parliamentary Group on Arts, Health and Wellbeing. (2017). *Creative Health: The Arts for Health and Wellbeing – Inquiry report*. Retrieved from http://www.artshealthandwellbeing.org.uk/appg-inquiry/Publications/Creative_Health_Inquiry_Report_2017.pdf
- Ander, E. E., Thomson, L. J. M., Blair, K., Noble, G., Menon, U., Lanceley, A., & Chatterjee, H. J. (2013). Using museum objects to improve wellbeing in mental health users and neurological rehabilitation clients. *British Journal of Occupational Therapy*, 76(5), 208-216.
- Candlin, F. (2007). Hands Off! Don't Touch! Art, Blindness and the Conservation of Expertise, In E. Pye (eds.), *The Power of Touch: Handling Objects in Museum and Heritage Contexts* (pp. 89-106). Walnut Creek: Left Coast Publishing.
- Chatterjee, H. J. (2010). *Object-based learning in higher education: The Pedagogical power of museums*. Retrieved 15 April 2020 from <https://edoc.hu-berlin.de/bitstream/handle/18452/9349/chatterjee.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Chatterjee, H. J. (2008). *Staying essential: Articulating the value of object-based learning*. Retrieved 15 April 2020 from https://www.researchgate.net/profile/Helen_Chatterjee/publication/255589274_Staying_Essential_Articulating_the_Value_of_Object_Based_Learning/links/545cbae50cf27487b44bc45e/Staying-Essential-Articulating-the-Value-of-Object-Based-Learning.pdf
- Chatterjee, H. J., Vreeland, S., & Noble, G. (2009). Museopathy: Exploring the Healing Potential of Handling Museum Objects. *Museum and society*, 7(3), 164-177. Retrieved 16 May 2020 from <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.469.4487&rep=rep1&type=pdf>

- Davis Jones, E., & Beck-Little, R. (2002). The Use of Reminiscence Therapy for the Treatment of Depression in Rural-Dwelling Older Adults. *Issues in Mental Health Nursing*, 23(3), 279–290.
- Desmarais, S., Bedford, L., & Chatterjee, H. J. (2018). *Museums as Spaces for Wellbeing: A Second Report from the National Alliance for Museums, Health and Wellbeing*. Retrieved from <https://museumsandwellbeingalliance.files.wordpress.com/2018/04/museums-as-spaces-for-wellbeing-a-second-report.pdf>
- Dementia Friendly Kent. (n.d.). *Museums on prescription*. Retrieved from <http://dementiafriendlykent.org.uk/my-area/projects/museums-on-prescription/>
- Falk, J. H., & Dierking, L. D. (2000). *Learning from Museums: Visitor Experiences and the Making of Meaning*. Walnut Creek, CA: AltaMira Press.
- Gadoua, M. (2014). Making Things through Touch. *The Sense and Society, Volume 9, 2014 - Issue 3: Sensory Museology*, 323-341.
- Govier, L. (2010). *Leaders in co-creation? Why and how museums could develop their co-creative practice with the public, building on ideas from the performing arts and other non-museum organizations*. PhD thesis. University of Leicester. Retrieved from <https://le.ac.uk/rcmg/research-archive/leaders-in-cocreation>
- Gough, K. (2016). *Outreach for seniors: Understanding how museum outreach can impact the school well-being of seniors in care facilities in British Columbia*. Retrieved from http://staff.royalbcmuseum.bc.ca/wp-content/uploads/2016/12/Gough_Kimberly_Outreach_for_Seniors-1.pdf
- Greening Wingrove and Arthur's Hill. (2018). *Spital Tongues Heritage Day*. Retrieved 20 April 2020 from <https://greeningwingrove.org.uk/?event=spital-tongues-history>
- Hsieh, H. J. (2010). Museum lifelong learning of the aging people. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2(2010), 4831-4835. doi: 10.1016/j.sbspro.2010.03.779.
- Museums, Libraries and Archives Council [MLA]. (2010). *Outcomes framework for Museums, Libraries and Archives*. Retrieved from https://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20110805145350/http://www.mla.gov.uk/what/raising_standards/improvement/~media/Files/pdf/2008/outcomes_framework_v2.ashx
- Rhee, N. (2014). *An Exploration of New Seniors in Arts Participation literature and practice*. Retrieved 10 April 2020 from https://etd.ohiolink.edu/!etd.send_file?accession=osu1386775161&disposition=inline
- Smiraglia, C. (2016). Targeted Museum Programs for Older Adults: A research and Program Review. *Curator, the Museum Journal*, Volume 59 (1), 39-54.
- Smiraglia, C. (2015). Qualities of the Participant Experience in an Object-Based Museum Outreach Program to Retirement Communities. *Educational Gerontology*, Volume 41 (3), 1-11.
- Smith, J. K. (2014). *The Museum Effect: How Museums, Libraries and Cultural Institutions Educate and Civilize Society*. Lanham Maryland Plymouth, UK: Rowman& Littlefield Publishers.
- Sigh, P. K. (2004). Museum and education, *OHRJ*, XLVII (2), 69-82. Retrieved from <http://magazines.odisha.gov.in/Journal/journalvol1/pdf/orhj-10.pdf>
- Share Museum East. (2018). *Co-creating Community Projects – an inductor guide*. Retrieved 20 April 2020 from <http://sharemuseumeast.org.uk/wp-content/uploads/2013/08/Co-creating-Community-Projects.pdf>
- Tyne & Wear Archives & Museums. (n.d.). Retrieved 22 April 2020 from <https://twmuseums.org.uk/about/about-us>
- Yi, G. (2018). *How to co-curate handling boxes with older people in Tyne & Wear Archives & Museums*. Unpublished postgraduate final dissertation. Newcastle University.

Appendix: Flyer of *Tell your story and sing your song*

Tell your story and sing your song

講述你的故事，吟唱屬於你的歌

This program aims to work with Chinese woman group to explore history of Chinese woman on Tyneside.

該活動希望通過與現居紐卡斯爾的中國女性合作共同創造管理一個容納記憶的箱子，通過其所包含的物品探索在泰恩河畔中國女性的歷史。



Come to show your items and share your stories!

We appreciate if you can donate!

期待您的加入，展示你的物品分享你的故事。
歡迎捐贈～

Design: Yi Gao

Summary

Co-creating handling boxes constitutes a museum learning approach that encourages active engagement while senior audiences are significant for museums. This paper analyses the ways in which the Tyne & Wear Archives & Museums (TWAM) co-create handling boxes jointly with elderly people. A qualitative approach including case studies and interviews was adopted. Two case studies were provided and interview guidelines were prepared with eight questions for museum staff, with seven questions for participants.

Tell Your Story and Sing Your Song (Case 1) in 2018 aimed to work with Chinese women (aged around 60) to explore history of this community on Tyneside by co-creating handling boxes. In the early stage, the community had the power to decide what they wanted to show, but the museum made the final decision of object selection. The Spital Tongues Heritage Exhibition (Case 2) aimed to show changes and developments of the place from past to present. In this project, the handling box was used as a learning resource. The most notable contribution the museum made during the co-creation process was to assist the community in achieving their aim and sharing the power with them. The leadership of the museum is different in those two cases.

From both case studies and interviews, it was evident that the museum uses handling boxes to engage people, serve as education tools and help people define their identity. One of the reasons for co-creating handling boxes with the elderly was that they can contribute narratives to the objects, which give those objects more authenticity. Another reason was a lack of diversity: elderly people or minority groups are usually underrepresented, especially in the museums, so they should be given more opportunities to express their voice. As for the co-creation process, museums should take different levels of leadership in different projects according to the specific needs and requirements of their community, the community's expectation and museum overall intentions.

Key words: co-creation, handling boxes, museum education, elderly people

Résumé

Les boîtes co-conçues contenant des objets à manipuler, dites « boîtes à manipuler », constituent une des approches d'apprentissage/d'éducation muséale fondée sur la participation des personnes âgées, un public très important pour les musées. Cet article analyse la manière dont les Tyne & Wear Archives & Museums (TWAM) conçoivent ces boîtes à manipuler conjointement avec des personnes âgées. Une approche qualitative comprenant des études de cas et des entretiens a été adoptée. Deux études de cas forment la base de l'analyse et des grilles d'entretiens avec huit questions pour les membres du personnel du musée, et sept questions pour les participants ont été développées.

Les programmes *Tell Your Story* (Racontez Votre Histoire) et *Sing Your Song* (Chantez Votre Chanson) en 2018 constituent la première étude de cas (cas 1). Leur objectif était de travailler avec la communauté des femmes chinoises (environ 60 ans) pour explorer l'histoire de ces femmes à Tyneside en co-crédant des boîtes à manipuler. Dès le début, c'est la communauté qui a pris la décision de ce qu'elle voulait montrer, puis c'est au musée qu'est revenue la décision finale de sélectionner un objet. Le programme *Spital Tongues Heritage Exhibition* (Exposition sur le Patrimoine de Spital Tongues) (cas 2), quant à lui, avait pour objectif de montrer les changements et les développements d'hier à aujourd'hui. La boîte à manipuler a été utilisée comme ressource d'apprentissage. La principale contribution du musée au cours du processus de co-création a été d'aider la communauté à atteindre son objectif tout en partageant le pouvoir de décision avec elle. Dans les deux cas étudiés, la prise de décision et les rapports entre le musée et les participants ont été différents.

Les études de cas tout comme les entretiens ont montré que le musée se sert des boîtes à manipuler d'abord dans le but de mieux impliquer les participants. Elles servent aussi d'outil pédagogique et permettent aux participants de mieux définir leur propre identité. Une des raisons pour co-créer des boîtes à manipuler avec des personnes âgées est que ces dernières peuvent contribuer en apportant des récits et en donnant un sens aux objets, ce qui confère à ces objets plus d'authenticité. Une autre raison est le manque de diversité : les personnes âgées ou les groupes minoritaires sont généralement sous-représentés dans les musées, il convient donc de leur donner davantage de possibilités de faire entendre leur voix. Quant au processus de co-création en lui-même, les musées devraient adapter leur niveau de leadership dans différents projets en fonction des besoins et des exigences spécifiques de la communauté servie, des attentes de cette communauté et des intentions générales du musée.

Mots-clés : co-création, boîtes à manipuler, éducation muséale, personnes âgées

Resumen

Las cajas de manejo de co-creación crean un enfoque de aprendizaje en el museo que fomenta el compromiso activo, mientras que personas mayores son importantes para los museos. Este artículo analiza las formas en que los museos Tyne & Wear Archives & Museums (TWAM) crean cajas de manejo junto con personas mayores. Se adoptó el método cualitativo, incluido el estudio de caso y la entrevista. Se proporcionaron dos estudios de caso y se prepararon ocho preguntas para seis miembros del personal del museo.

El programa *Tell your Story* (Cuenta Tu Historia) y *Sing your Song* (Canta Tu Canción) (Caso 1) en 2018 tiene con objetivo de trabajar con la comunidad de mujeres chinas (alrededor de 60 años) para explorar la historia de las esas mujeres chinas en Tyneside mediante la creación conjunta de cajas de entrega. En la primera etapa, la comunidad tenía el poder de decidir lo que querían mostrar, pero el museo tomó la decisión final de seleccionar objetos.

La Exposición del Patrimonio de Spital Tongues (*Spital Tongues Heritage Exhibition*) (Caso 2) tuvo como objetivo mostrar los cambios y desarrollos del lugar del pasado al presente y utilizó la caja de manipulación como un recurso de aprendizaje. La contribución más notable que hizo el museo durante el proceso de co-creación fue ayudar a la comunidad a lograr su objetivo y compartir el poder con ellos. El papel del museo es diferente en dos casos.

A partir de estudios de casos y entrevistas, se descubrió que el museo utiliza la caja de manipulación para hacer participar a las personas, servir como herramientas educativas y ayudar a las personas a definir su identidad. El motivo para implicar a las personas mayores para la co-creación de la muestra es que pueden aportar una narrativa (o narraciones) a los objetos que se exponen, dándoles así una mayor autenticidad a la vez que aportando diversidad.

Las personas mayores o los grupos minoritarios generalmente han estado subrepresentados, por lo que se les deberían ofrecer más oportunidades de participación. En cuanto al proceso de co-creación, los museos deben tomar diferentes niveles de liderazgo en diferentes proyectos de acuerdo con las necesidades y requisitos específicos de su comunidad, las expectativas de la comunidad y las intenciones generales del museo.

Palabras claves: co-creación, cajas de manejo, educación del museo, personas mayores

A specific audience: school children

Un public particulier : les scolaires

Un público específico: los escolares

Embracing cultural diversity in the classroom: discovering world cultures through Chester Beatty's Collections for schools

Jennifer Siung

Introduction

The Chester Beatty in Dublin holds a rich collection from across Asia, the Middle East, North Africa and Europe. As an art library and museum, this collection plays a key role in the museum's mission and encourages visitors to compare, contrast and explore historical, cultural, scientific and religious themes. In an Irish context, the museum is unique in both its collections and exhibitions for Irish audiences. Three of the great religions – Islam, Christianity and Buddhism – are exhibited side-by-side. This is complemented by a display of artistic traditions from the Islamic, East Asian and European collections. There is an emphasis on a shared history rather than pointing out differences between cultures. For example, the *Chester Beatty's A-Z: From Amulet to Zodiac* exhibition in 2014 refers to highlighting the similarities between the cultures as reflected in the Collections. In keeping with the museum's mission, the Learning and Education Department continuously seeks to engage with those communities who are represented in the Collections. The learning and public engagement programme ranges from children and family activities, creative workshops for teens, music performances, films, talks and bilingual storytelling. This work was timely in the formation of the programme in 2000 with the rise in immigration to Ireland in the late 1990s and created an opportunity for the museum to engage with culturally diverse audiences.

Government response to the changing profile of its population due to immigration has been slow. However, the Chester Beatty has developed key partnerships through international and national partners and participated in initiatives including the Asian Europe Museum Network and European-funded projects such as *Museums as Places for Intercultural Dialogue and Learning* ("Map for ID") 2008-2010. The Head of Learning and Education has developed several pilot initiatives in order to understand cultural diversity in the Irish classroom and museum. This has all been achieved through collaborations and partnerships with the formal education sector.

This paper proposes to look at how the museum can address cultural diversity through its Islamic, East Asian and European Collections; how teachers and students can be empowered to harness creative and critical thinking tools using Visual Thinking Strategies and Object Based Learning. It will also look at museums as a learning space that offers innovative approaches to cross-curricula and museum-based learning. The voice of the child and teacher, it is hoped, will encourage their peers to do the same.

The context: one island, two countries, cultural diversity and national museums

Irish schools and cultural diversity

Since the 1990s, Northern Ireland and the Republic of Ireland have experienced a rapid rise in immigration. Both education systems now face the challenge and opportunity of including and acknowledging increasing numbers of pupils of diverse cultures, languages and outlooks. Schools are currently dealing with a change in the profile of their pupils, who are both multi-faith in background and may speak languages other than English. There are now 182 languages spoken in the Republic of Ireland. Northern Ireland has had an increase of newcomer pupils to schools, with more than 15,000 pupils of whom English is not their first language (Rutherford, 2018).

With the establishment of the Irish Free State in 1922, the Irish education system fell under the guardianship of the then-political leaders and Roman Catholic Church, which acted as a gatekeeper of morality and Irish cultural attitudes. To-date, approximately 96% of primary schools in Ireland are owned and under the patronage of religious

About 96% of primary schools in Ireland are religious, the vast majority being owned by / under the Roman Catholic Church.

denominations and 90% of these are owned and under the Roman Catholic Church. Children aged 6-12 years are catered for by the primary school curriculum which is currently being reviewed and reformed by the National Council for Curriculum and Assessment (NCCA). A series of consultations took place throughout 2018-2019 and

feedback was collated on key subjects in the curriculum. The NCCA identifies a number of key areas for the proposed new primary school curriculum and include: language, mathematics and education about religions, beliefs and ethics. Post-primary schools cater for children aged 12-17 years and strike a balance between exam-driven curricula and more innovative approaches for students which include creativity and critical thinking (NCCA, 2007). The voice of a child in the Irish education system is now a key feature in early childhood, primary and post-primary curricula and schools.

The education system in Northern Ireland differs from that in the Republic of Ireland. However, a number of cross-border initiatives between schools has occurred since 1995 funded by the European Commission and its PEACE programmes¹ (Kołodziejewski, 2020). Teachers on both sides of the border face multiple challenges including an inherited legacy of a predominantly white, Roman Catholic or Protestant ethos in primary and post-primary schools with very little or no reform to embrace newcomers to schools. In the examples of cross-border projects between the Chester Beatty and Intercultural Education Service of Northern Ireland highlighted in this paper, these learning resources provided a blueprint for how museum collections can support teachers and pupils both in the classroom and the museum space (Chester Beatty, 2014). Through working with partners such as the Intercultural Education Service, the Head of Learning and Education identified a need in the Irish cultural sector that can lend to teachers and pupils understanding of cultural diversity through the museum's Collections.

¹ The European Commission has funded a series of cross border programmes known as PEACE programmes I, II and III (1995-2013) to encourage dialogue and collaboration in immediate communities along the border of Northern Ireland and the Republic of Ireland. Northern Ireland is part of the UK. PEACE IV (2014-2020) supports shared education, helping children and young people among other areas of understanding.

The role of Irish museums: national identity, audiences and cultural diversity

In the history and formation of Irish museums, both in the Republic of Ireland and in Northern Ireland, collections have played a central role in the sharing of knowledge with, and education of, their intended audiences. Yet the visitors were expected to be silent, passive observers rather than active participants (Bourke, 2011). National museums in Northern Ireland operate under the auspices of the Department of Culture, Arts and Leisure, whereas their counterparts in the Republic of Ireland report directly to the Department of Culture, Heritage and the Gaeltacht. However, since the Good Friday Agreement of 1998 when both regions agreed to the cessation of decades of political unrest and violence in Northern Ireland, museums on both sides of the border collaborate in numerous exhibition and project exchanges (Mark-FitzGerald, 2016).

The *Irish Museums Survey 2016*, pointed out that there has been an increase of educational services and staff since 2005. This is linked to a growth in the provision of programmes that cater for primary and post-primary school children, who make up the largest group as a key target audience, whereas multicultural audiences represent the lowest. A gap has been identified in the approach these museums take when addressing cultural diversity with their audiences (Mark-FitzGerald, 2016).



Picture 1 – Student from a Community National School in the Chester Beatty gallery
© Trustees Chester Beatty Library

Museums can play an important role in defining the identity of a nation. At any time in a nation's history, someone decides what is, and what is not, part of our "national culture". National museums are perceived as authoritative spaces with the potential to select what objects to collect and display (Croke, 2018). More importantly, by using these objects to tell stories, they can influence the ideas and values that contribute to our sense of national culture and identity.

Museums can offer a space for multiple identities that exist in Ireland and Northern Ireland today and offer people help to find out and engage with our histories and identities, creating a space for mutual understanding. Some sister national cultural institutions appear reluctant and uncertain how to approach multi-ethnic community groups and individuals in Ireland and Northern Ireland. However, a number of cultural and heritage organisations recognise the need to provide support through training programmes and guidelines such as the Irish Museums Association, Heritage Council of Ireland and Museums Association of Northern Ireland (O'Kelly & Croke, 2018).

The Chester Beatty's Collections reflect a culturally diverse nation in Ireland today and the museum has forged the way in intercultural dialogue. It has a track record of addressing this through a number of initiatives including *Ireland 2016*; a year of celebrations to mark the Proclamation of the Irish Republic. With a conference *The Role of National Museums in (Re)Negotiating National Identity*, the museum explored themes around how its Collections and public learning and engagement programme reflect contemporary cultural diversity and identity. Members of the public visiting the museum were interviewed on what it means to be Irish in 2016, which can be viewed on the Chester Beatty website (Chester Beatty, 2016).

Background to intercultural education programme in the Chester Beatty

In recognition of the changing population, the Department of Education and Skills in the Republic of Ireland launched an *Intercultural Education Strategy* in 2010. However, teachers were provided with little or no support resources for their professional development or teaching in the classroom.

The situation is different in Northern Ireland, where the Intercultural Education Service of Northern Ireland is working as a support unit for teachers and advises how to work with newcomers, refugees, Roma, asylum seekers and travellers in schools. The Intercultural Education Service has developed support materials in cultural diversity as well as toolkits and continuous professional development for teachers in the region. The Chester Beatty partnered with the Intercultural Education Service in Northern Ireland to co-create learning resources and collaborate with schools and museums across the border. *Ways of Seeing I* and *Ways of Seeing II* (Chester Beatty, 2014 and 2015) offer teachers materials to explore language support for newcomer pupils in the classroom and understanding world faiths through museum objects.

As part of the Chester Beatty's commitment to intercultural dialogue and learning, it also teamed up with members of the Irish Anna Lindh Network (ALF). The ALF promotes intercultural dialogue across North Africa, some of the Middle East, Mediterranean and Europe through a number of key activities. The Chester Beatty project-led two network activities: *Understanding Islam in Irish Education*, a one-day seminar with education partners (2013) and *Interbelief Dialogue in Contemporary Ireland* (2015-16). This culminated in the publication *Connecting Lives: interbelief dialogue in contemporary Ireland* in 2019 with a series of essays by members of the multi-faith communities in Ireland and in the museum's programme intercultural work with communities in Ireland (Siung, 2019).

Two of the key priorities of the Chester Beatty's Strategic Plan 2016-2020 identify

Strategic priorities:

- enhance access to the Collections for all audiences,
- promote intercultural dialogue and learning.

accessibility and the sharing of knowledge, by enhancing access to the Collections, physically and digitally, for diverse audiences as well as promoting intercultural dialogue and learning. The Chester Beatty's Learning and Education Department offers a wide range of ways to learn about and engage with its Collections. The public programme of events and professional training for teachers, educators

and creatives, offers opportunities to explore the world cultures found in Chester Beatty's Islamic, East Asian and European Collections. As a result of the Head of Learning and Education's work exploring ways to engage primary, post-primary schools and teachers

with the Collections, the Chester Beatty has recently started its first intercultural museum programme specifically for schools in 2020.

Embracing Cultural Diversity in the Classroom 2018-2020

The project

In response to the changing contexts of both the Irish demographic and curriculum reform in primary and post-primary schools particularly over the last decade, the Head of Learning and Education commenced an 18-month project (2018-2020) to research and develop an intercultural learning programme for schools together with several partners. The research identified current practice in intercultural education in schools and museums as well as professional development for teachers both in the Republic of Ireland and in Northern Ireland.

The intended outcomes of this initiative aimed to equip teachers with tools to help children from diverse backgrounds connect with their community and contribute to their sense of identity, which is central to their development.

To encourage and promote the voice of the children, to unlock their creativity, to enable them to share their thoughts stimulates peer-to-peer learning, which has the potential to benefit them in every environment as well as across the curriculum. The programme provides

teachers with easy access to the Collections, breaking down the challenges of unfamiliar cultures, and empower them to use free learning resources to promote Visual Thinking and Object-Based Learning with children in primary and post-primary schools.

As part of this process, the museum invited Mary Immaculate College, the largest initial (primary school) teacher training college in the Republic of Ireland, the Education Department of Maynooth University, the Intercultural Education Service and UK Heretic Education Consultancy, an independent education consultancy, to partner and develop the programme.

The early explorations aimed at defining intercultural education for schools and dialogue in museums. The National Council for Curriculum and Assessment in the Republic of Ireland gives the following definition of intercultural education:

Intercultural education has two focal points: It is education which respects, celebrates and recognises the normality of diversity in all areas of human life. It sensitises the learner to the idea that humans have naturally developed a range of different ways of life, customs and worldviews, and that this breadth of human life enriches all of us. It is education, which promotes equality and human rights, challenges unfair discrimination, and promotes the values upon which equality is built (NCCA, 2005, p. 3).

According to Bodo, Gibbs & Sani, intercultural dialogue for the museum sector is defined as:

a process that comprises an open and respectful exchange of interaction between individuals, groups and organisations with different cultural backgrounds or world views. Among its aims are:

- 1) to develop a deeper understanding of diverse perspectives and practices;*
- 2) to increase participation and the freedom and ability to make choices;*

Aim of the project: equip teachers with tools to help children from different backgrounds to connect with their community.

3) to foster equality;

4) to enhance the creative process. (Bodo, Gibbs & Sani, 2009, p. 6)

As part of the research and development phase of this new intercultural programme for schools, a number of key factors were identified to support pupils and teachers accessing the Chester Beatty Collections. Case studies were collated from each partner as a means to showcase the richness and diversity of teaching practices around world cultures, faiths and languages in schools in the Republic of Ireland and in Northern Ireland. They also provided insight to what a museum can offer to support intercultural education in cultural organisations as a potential learning resource for schools and teachers.

An important aspect of the research and development of the project illustrated the understanding of intercultural dialogue in the museum and education sectors in Ireland and Northern Ireland today. Each of the partners submitted up to five case studies. It was subsequently agreed to include two more examples from youth work and language support as these sectors, although they remain outside the formal education sector, provide excellent examples of intercultural dialogue for young people.

There were a number of key recommendations from these case studies for museums to follow when designing and providing for pupils and their teachers:

- to provide a respectful environment for learning,
- to develop four or five strong topics for study which reflect and respond to the museum's collections.

In order to capture the voice as well as encourage participative learning and active engagement of the child, the research highlighted a range of learning methodology and tools to harness intercultural dialogue in both the museum and classroom space. These include:

- the use of Object Based Learning to develop workshops and resources for both museums and schools;
- the use of visual literacy methods including Visual Thinking Strategies;
- to use creativity in the workshop development as a means to enhance the creative process in learning;
- to encourage pair and team work;
- to allow time for feedback from pupils.

Intercultural education means:
- recognising and respecting diversity,
- promoting equality and challenging discrimination.

Intercultural education has two focal points: it is education which respects, celebrates and recognises the normality of diversity in all areas of human life. It sensitises the learner to the idea that humans have naturally developed a range of different ways of life, customs and worldviews, and that this breadth of human life enriches all of us. It is education, which

promotes equality and human rights, challenges discrimination, and promotes the values upon which equality is built (NCCA, 2005, p. 3).

Prototyping Continuous Professional Development for Teachers: Limerick, Armagh and Dublin

As part of the research and development phase of this project, the Chester Beatty organised a number of pilot Continuous Professional Development sessions for trainee teachers and teachers in Northern Ireland and the Republic of Ireland. The sessions incorporated

Visual Thinking Strategies, Object Based Learning and linked with local arts and cultural organisations as a means to highlight potential learning opportunities for teachers in their area. These took place in Mary Immaculate College Limerick (Republic of Ireland), Armagh (Northern Ireland) and Chester Beatty (Republic of Ireland). There were approximately 100 participants at these events and feedback was collated as part of the evaluation process. The feedback highlighted the lack of know-how for most teachers of museum collections and how they can support their teaching practice. However, once the trainee teachers and teachers were provided creative and critical thinking tools, they discovered they can access knowledge for teaching from cultural organisations.

First training workshop for education students, Limerick

The Chester Beatty was invited to prototype Continuous Professional Development for 4th year arts and religious education students in the largest initial teaching centre, Mary Immaculate College, Limerick, 14 February 2019. A group of over 35 initial education students were introduced to the Chester Beatty museum and to its newly launched website. As part of the workshop process, students were asked if they would consider using museums for preparing class modules in their teaching practice. The majority of them responded negatively and very few visited local museums. Most of the arts students were well-versed in museums and cited local, national and international museums as references in their practice.

In recognition of the key findings from the case studies, students were introduced to images from the world faiths in the Chester Beatty Collections and they were divided into groups of four or five and asked to utilise Visual Thinking Strategies, that is, to respond to the three questions:

- What did they see in the picture?
- What did they think about the scene or object in the image?
- Was there anything else they wanted to add?

The initial education students were encouraged to discuss in groups to encourage peer-to-peer learning rather than respond individually to key questions. This empowered the participants of this training to share existing knowledge as well as learn from each other. Even though the initial education students were not fully versed in their knowledge of the Islamic, East Asian and European Collections, their response to the Visual Thinking Strategies activity was extremely positive and it showcased that trainee teachers do not necessarily need to have encyclopaedic information of a theme as they all have some foundation of knowledge and can learn from each other in the course of exploring an object. They were not always correct in their identification of an image. However, as a facilitator of this session, the author of this paper assisted in their learning experience, fed back with affirmations in their reading of an image and referred to the supportive information provided with the object. Trainee teachers were then asked to connect a handling object (Object Based Learning) to the image as part of the learning process and to continue their exploration of the assigned world faith.

By the end of the workshop, the students were asked again if they would consider using museums for their teaching preparation and lesson plans. The overall answer was “yes”. Using these two methodologies showed that audiences have the ability to read images in museum collections through peer-to-peer discussion and learning. Furthermore,

Prototype training for future teachers: Visual Thinking Strategies helps grasping intercultural topics.

the initial education students realised they can access museums for their teaching practice in religious education.

Table 1 renders the feedback from the participants to the Continuous Professional Development pilot session.

One thing...	
... I liked	<ul style="list-style-type: none"> ▪ use of different artefacts to portray world beliefs ▪ I liked the hands-on approach to the objects and being introduced to the idea of utilising a museum and the objects in my teaching ▪ the visual thinking strategy see, think, wonder ▪ group work and the content were very interesting & writing on the table ▪ I liked working with the objects and the theme ▪ freedom for children to explore images and artefacts ▪ see-think-wonder on various images so fun for kids too and real objects ▪ discovering the symbols ▪ deeper meaning of the pictures and objects and discovering for themselves
... I did not like	<ul style="list-style-type: none"> ▪ study of painting/photos as opposed to physical artefacts ▪ too much feedback maybe, bit overwhelming ▪ how long it took I felt it could have been covered quicker ▪ the second part felt like a lot of repetition ▪ needs more hands on/active work e.g. writing, drawing, sharing ideas ▪ I didn't like that we didn't have enough time for the exercise with the objects ▪ clearer instructions needed in task two ▪ talking about the images ▪ didn't like confusing questions
... I will take away	<ul style="list-style-type: none"> ▪ the importance of artefacts when emphasising different religions ▪ would use the different pieces of world religious artefacts to support teaching ▪ the visual thinking strategy ▪ more focus on observation of religions and discover vs sitting down and reading Religious Education ▪ the resources (online) ▪ will use the above strategy in class and more confident ▪ linking museum & class together ▪ research before teaching ▪ more observation and self-learning

Table 1 – Feedback from pilot training session.
Mary Immaculate College, February 2019, facilitated by the Chester Beatty with initial trainee teachers using Visual Thinking Strategies and Object Based Learning.

Second workshop: Continuous Professional Development for teachers, Armagh

The second Continuous Professional Development took place in the Discovery Centre, Lough Neagh, Armagh, Northern Ireland 10 October 2019. Over 60 teachers attended the event with participants from University of Ulster, Queen's University Belfast as well as local authorities in the region. Participants were introduced to the concept of the project and the importance of cross-border collaboration. They were offered a number of facilitated sessions including Visual Thinking Strategies and Object Based Learning of museum objects from the Chester Beatty Islamic, East Asian and European Collections. A hands-on workshop in a traditional South Indian design with a local Sri-Lankan artist was also held, as well as a session on how to read paintings in the Ulster Museum (Northern Ireland). Images were carefully selected from both the Chester Beatty and Ulster Museum collections. It was important to highlight local museums and arts practitioners as a means to encourage teachers to access these resources and network with each other.

Teachers were encouraged to work in groups and explore the Chester Beatty Collections with little or no knowledge of the museum. This activity extended into the handling of faith-based replica objects and inspired active discussions among teachers. It should be noted that Northern Ireland has a history of sectarianism between Roman Catholic and Protestant communities. This training session utilised teaching methods and did not focus on the historical religious conflict of the region or religious background of the teachers.

Participants were asked the four following questions to evaluate the workshop: On a scale of 1-5, how well do you feel that the objectives for the day were met?

Objective 1: I have a clearer idea of how schools might collaborate with museums and others to explore history, culture, language and identity with children and young people.

Objective 2: I have explored visual thinking strategies and object-based learning as creative tools for the classroom and museum.

Objective 3: I have learned about support and resources available.

Objective 4: I have explored potential opportunities to collaborate with colleagues from other schools.

	not well		→	very well	
	1	2		4	5
Objective 1	-	-	-	12%	88%
Objective 2	-	3%	-	15%	82%
Objective 3	-	-	3%	12%	85%
Objective 4	-	9%	21%	2%	43%

Table 2 – Feedback from the second training session: on a scale of 1-5, how well do you feel that the objectives for the day were met?

Third workshop: Continuous Professional Development for Teachers, Dublin

The final Continuous Professional Development took place in the Chester Beatty on 11 November 2019. 25 teachers attended the event from primary and post-primary schools as well as trainee teachers from a local art school. They were introduced to a number of practical sessions including Object Based Learning. The Assistant Arts Officer from Dublin City Arts Office was invited to facilitate a Visual Thinking Strategies session as part of their

EU-funded project *Permission To Wonder*. They provided an opportunity for participants to learn about the project as well as to explore how best to use the tool in their own teaching practice. As already identified during the research phase of the project, languages were highlighted as an important aspect of intercultural dialogue for teachers and students. Together with Mother Tongues Ireland, a local bilingual initiative, participants were introduced to the facilitation of students with more than one language in the classroom and worked with museum objects to support this learning.

The Learning and Education Department together with Mother Tongues Ireland co-developed language support materials for primary school teachers and students inspired by the museum's Collections in 2018. New themed tours using Visual Thinking Strategies and gallery trails were also prototyped with participants during the training. Teachers were invited to feedback on Mentimeter, an interactive app that collates feedback from the participants about what they found useful in the workshop and uploads in real time.

They were asked what they will do after the Continuous Professional Development in their practice. The response from the teachers at this training session was very positive and many expressed their interest in using Visual Thinking Strategies and Object Based Learning in their classroom teaching to be more experimental and creative in their teaching practice, as well as to work with museum collections.



Picture 2 – Continuous Professional Development for teachers using Visual Thinking Strategies and Object Based Learning
© Trustees Chester Beatty Library

Outcomes

Pilot tours for primary and post-primary schools and gallery trails

Project partners contributed to the development of a framework of pilot tours using Visual Thinking Strategies and Object Based Learning for primary and post-primary schools. The learning objectives of these tours support students and teachers access to the Chester Beatty Collections through creative and critical thinking methodologies. The tours aim to encourage students and teachers to use their senses, memories and personal associations implementing these tools when they engage with the Collections through themes.

The benefits of using Visual Thinking Strategies and Object Based Learning

The role of the guide is not to provide information that satisfies questions posed by audiences on a guided tour, but to lead people through a process of curious exploration, critical reflection and collective meaning making. Over time, audiences such as school groups and teachers become able to independently and critically guide their visual meaning making. Visual Thinking Strategies discussions are most effective when the guide tailors the visual artworks to the specific interests and developmental level of the audience. Learning from objects encourages the learners to use their senses to accumulate as much information as possible. As cited in *The power of objects* (Kennedy, n.d.), the multi-sensory aspects of museum learning mean that it suits different learning styles and accommodates well into multiple intelligence theory. Learning from objects is active learning; hands-on, immersive, experiential learning. Object Based Learning provides the opportunity to interact with the “real thing”. It offers a range of differentiated activities to support students of all abilities and provides a change of environment, putting specimens into context. Object Based Learning is most effective for students who learn best through hands-on activities.

Visual Thinking Strategies and Object based Learning foster a multi-sensory way of museum learning, which suits different learning styles.

Together with the project partners, a number of themes were identified for a series of pilot tours which not only reflect areas of interest for students and teachers but also create access to an unfamiliar collection. Themes include fashion, journeys, what is sacred, how things are made and fantasy and imagination. A set of templates with a common framework were developed to assist volunteer guides work with the themes and incorporate in the delivery of the tours. Volunteer guides provided feedback. Principals were contacted from the Community National School², five primary schools and one post-primary school were invited to prototype the pilot tours with the Learning and Education Department. Feedback was collated and shared with project partners. The overall response from the schools was positive.



Picture 3 – Project partners exploring the Chester Beatty Collections
© Trustees Chester Beatty Library

Volunteer guides were provided with a number of training sessions by one of the project partners in the use of Visual Thinking Strategies and Object Based Learning and the museum Collection. A similar series of self-guided gallery trails will be available for

² Community National Schools were established in 2008 as part of the Irish State’s response to an increasing diversity in Irish society. There are currently 23 primary schools in the Republic of Ireland.

schools who are unable to avail of a guided tour and mirror the themes of the school tours. These were prototyped at the Chester Beatty Continuous Professional Development in November 2019 and feedback was collated in the content of the trails.

The children's voice

After the workshops, the Chester Beatty prototyped the series of pilot tours for primary and post-primary schools. They showed how much knowledge based on their personal experiences in the world the students hold and shared. Instead of a quick-fire, whistle-

School children bring much knowledge based on their own experience. A safe space and enough time enable them to express and share it.

stop tour, it is important for the museum to provide the space and time for young people to explore together as a class and discover and share their knowledge of the objects. This provision of time and a safe space, as well as the encouragement of the guide to listen, transforms the learning experience of the individual student and whole class. In each of the pilot primary and post-primary

school tours, numerous stories and experiences inspired by the Chester Beatty Collections were told.

The feedback was not always object-specific, yet they triggered a story about a journey or reminded the students that they too collected similar things at home including books, coins, shells and other found objects. Some of the students were able to read Arabic in the Islamic collection in front of their peers while for others it was their first time to speak in front of their class and teacher about a culture reflected in an object even though English is not their first language. Feedback from the post-primary school teacher highlighted that the facilitated visit encouraged those students viewed as “not academic” to flourish and to express their knowledge and experiences inspired by the tour.

Online learning resources

As with most museums, access to content is both physical and virtual. Many schools in the Republic of Ireland and in Northern Ireland are unable to make regular visits to arts and cultural venues. As part of Chester Beatty's Strategic Plan 2016-2020, a new website was launched at the end of 2018. Content aimed at teachers is available including learning resources on world faiths, literacy, art history, science, technology, engineering, art and maths (STEAM). Images from the Islamic, East Asian and European Collections are available on a digital platform. An aspiration of the programme is to encourage teachers to use Visual Thinking Strategies and Object Based Learning when exploring the images online in their classroom.

Outcomes

Key outcomes of this project will include the foundation for intercultural museum programmes for schools in Ireland and in Northern Ireland. The personal development of the child and to capture their voice are essential in the engagement with this age group. The aim is to increase intercultural awareness skills and knowledge for the Chester Beatty, teachers, pupils and the education sector. More importantly the target audience and museum will develop an improved know-how in interacting with people of other cultural groups. The Chester Beatty Learning and Education Department has initiated the first of a series of Continuous Professional Development with the Junior Cycle Religious Education team which steers the development of the teaching of religious education in

post-primary schools, as a result of the project. Partners in the Intercultural Education Service have extended Continuous Professional Development for hard-to-reach schools in Northern Ireland and offer Object Based Learning, Visual Thinking Strategies and language support using museum objects for teachers and pupils.

Conclusion

Why are these tools and methodologies important when working with students in museums? Young people are encouraged to provide their personal experiences and knowledge with the help of the guide rather than being provided continuous information throughout the tour. Children and young people should not be underestimated when it comes to their knowledge of themselves and the world around them. The tools and methodologies implemented lead to an enriched learning experience for both museum and class.

Our children face a number of challenges in an ever-changing world. Life for these children appears to be more complex than ever, especially with uncertainty of identity among their peers, what it means to be Irish in a culturally diverse society and how to express oneself in the midst of competing digital platforms. The role of the Chester Beatty to support newcomer children and their peers in cultural expression is vital. Museums can provide safe spaces for these cultural interactions to occur and create a much-needed dialogue in Ireland and Northern Ireland today.

This paper is a follow-up to a presentation at the ICOM CECA conference in Kyoto, September 2019.

References

- Bodo, S., Gibbs, K., & Sani, M. (eds.). (2009). *Museums as Places for Intercultural Dialogue: selected practices from Europe*, Map for ID Group. Retrieved from https://www.ne-mo.org/fileadmin/Dateien/public/service/Handbook_MAPforID_EN.pdf
- Bourke, M. (2011). *The Story of Irish Museums 1790-2000: Culture, Identity and Education*. Cork: Cork University Press.
- Chester Beatty. (2020). YouTube channel www.youtube.com/user/ChesterBeattyLibrary
- Chester Beatty. (2016). *What it means to be Irish in 2016*, *Vox Pop*, YouTube channel https://www.youtube.com/watch?v=Z_e76YhcB58
- Chester Beatty. (2015). *Ways of Seeing II* Learning resource 2015 available under the heading *World faiths and cultures* on www.chesterbeatty.ie/learning/resources-for-educators
- Chester Beatty. (2014). *Ways of Seeing I* Learning resource 2014 available under the heading *Language support for teachers and students using museum objects* on www.chesterbeatty.ie/learning/resources-for-educators
- Chester Beatty. (2013). *Understanding Islam in Irish Education*. Seminar 2013 available on www.chesterbeatty.ie/assets/uploads/2018/Islam-Prezi.pdf
- Croke, F. (2018). Exploring cultural diversity and identity at the Chester Beatty Library, *Art Libraries Journal*, Volume 43, Issue 3, 137-142.

- Department of Education and Skills, & Office of the Minister for Integration. (2010). *Intercultural Education Strategy 2010-15*, available online at https://www.education.ie/en/Schools-Colleges/Information/Intercultural-Education-Strategy/mig_intercultural_education_strategy.pdf
- Kołodziejcki, M. (2020). *Northern Ireland PEACE programme*. Fact sheets on the European Union, European Parliament. Retrieved from <https://www.europarl.europa.eu/factsheets/en/sheet/102/northern-ireland-peace-programme>
- Kennedy, A. (n.d.). *The power of objects*, series 24 Hours Museums – Making the most of Museums, Teachandlearn.net. Retrieved from https://www.open.edu/openlearn/ocw/pluginfile.php/631244/mod_resource/content/1/24mus1_02t_3.pdf
- Mark-FitzGerald, E. (ed.). (2016). *Irish Museums Survey*, Dublin: Irish Museums Association. Retrieved from <https://irishmuseums.org/uploads/downloads/IMS-2016-DocsinglePrint.pdf>
- National Council for Curriculum and Assessment [NCCA]. (2007). *A Curriculum Framework for Guidance in Post-Primary Education, A Discussion Paper*. Dublin: NCCA. Retrieved from https://ncca.ie/media/2493/draftfw_guidance_2007.pdf
- National Council for Curriculum and Assessment [NCCA]. (2005). *Intercultural Education in the Primary School – Guidelines for schools*, Dublin: NCCA. Retrieved from [https://www.curriculumonline.ie/getmedia/236745b0-a222-4b2a-80b1-42db0a3c7e4c/Intercultural- Education-in-Primary-School_Guidelines.pdf](https://www.curriculumonline.ie/getmedia/236745b0-a222-4b2a-80b1-42db0a3c7e4c/Intercultural-Education-in-Primary-School_Guidelines.pdf)
- O’Kelly, G., & Crooke, E. (2018). *Brexit and the Museum Sector in Northern Ireland and the Republic of Ireland*. Ulster University and the Irish Museums Association. Retrieved from <https://pure.ulster.ac.uk/en/publications/brexit-and-the-museum-sector-in-northern-ireland-and-the-republic>
- Rutherford, A. (28 February 2018). Revealed: The different languages spoken in Northern Irish schools, *Belfast Telegraph*. Retrieved from <https://www.belfasttelegraph.co.uk/news/northern-ireland/revealed-the-different-languages-spoken-in-northern-ireland-schools-36651867.html>
- Siung, J. (2019). Museums as Public Spaces for Intercultural Dialogue and Learning. In P. Kieran (ed.), *Connecting Lives: interbelief dialogue in contemporary Ireland* (pp. 77-86). Dublin: Veritas.

Summary

The Chester Beatty's rich collection is from across Asia, the Middle East, North Africa and Europe. It plays a key role in the museum's mission and encourages visitors to compare, contrast and explore the historical, cultural, scientific and religious aspects of its Collections. The Head of Learning and Education has developed a number of pilot initiatives in order to understand cultural diversity in the Irish classroom and museum. This has all been achieved through collaborations and partnerships with the formal education sector. In response to the changing contexts of both the Irish demographic and curriculum reform in primary and post-primary schools, the Head of Learning and Education commenced an 18 months project (2018-2020) to research and develop an intercultural learning programme for schools. Partners include third level teaching universities, the Intercultural Education Service of Northern Ireland and an independent education consultancy from the UK. The research will identify current practice in intercultural education in Irish schools, museums as well as professional development for teachers.

This paper is a follow-up to a presentation at the ICOM CECA conference in Kyoto September 2019. It proposes to look at how museums can address cultural diversity through their collections; how teachers and students can be empowered to harness creative and critical thinking tools using Visual Thinking Strategies (VTS) and Object-Based Learning (OBL). It will also look at museums as a learning space that offers innovative approaches to cross-curricula and museum-based learning. The voice of the child and teacher will encourage and inspire their peers to do the same.

Two of the key priorities of the Chester Beatty's Strategic Plan 2016-2020 identify accessibility and the sharing of knowledge, and are further iterated in as such: to enhance access to the Collections, physically and digitally, for diverse audiences as well as to promote intercultural dialogue and learning. The Chester Beatty's Learning and Education Department offers a wide range of ways to learn about and engage with its Collections. The public programme of events and professional training for teachers, educators and creatives, offer opportunities to explore world cultures as found in Chester Beatty's Islamic, East Asian and European Collections. As aforementioned, the Head of Learning and Education has worked for several years exploring ways to engage primary, post-primary schools and teachers with the collection and result in the offer of its first intercultural museum programme for schools in 2020.

Keywords: creative and critical thinking, voice of the child, intercultural dialogue, museums as learning spaces, education

Résumé

La riche collection de Chester Beatty provient d'Asie, du Moyen-Orient, d'Afrique du Nord et d'Europe. Elle joue un rôle clé dans sa mission et encourage les visiteurs à comparer, contraster et explorer les aspects historiques, culturels, scientifiques et religieux de ses collections. La directrice du service de médiation et d'éducation a développé un certain nombre d'initiatives pilotes afin de comprendre la diversité culturelle dans la salle de classe et dans les musées irlandais. Ce projet de recherche a été réalisé en collaboration et en partenariat avec le secteur de l'éducation formelle. En réponse aux contextes changeants en République d'Irlande liés à des évolutions démographiques et à des modifications dans les programmes scolaires irlandais des écoles primaires et secondaires, la directrice de la médiation et de l'éducation a lancé un projet de recherche de 18 mois (2018-2020) pour développer un programme d'apprentissage interculturel pour les écoles. Les partenaires de ce projet sont des universités d'enseignement supérieur, l'Intercultural Education Service d'Irlande du Nord et une société indépendante de conseil en éducation du Royaume-Uni. La recherche vise à mieux cerner la pratique actuelle de l'éducation interculturelle dans les écoles irlandaises et dans les musées, ainsi que le développement professionnel des enseignants.

Le présent article fait suite à une communication présentée lors de la conférence ICOM CECA à Kyoto en septembre 2019. Il propose d'examiner comment les musées peuvent aborder la diversité culturelle à travers leurs collections ; comment les enseignants et les élèves peuvent développer leurs capacités à exploiter les outils de la pensée créative et critique en utilisant des stratégies de pensée visuelle (*Visual Thinking Strategies*) et l'apprentissage par les objets (*Object Based Learning*). Il considérera également les musées comme un espace d'apprentissage qui propose des approches innovantes en matière d'apprentissage transversal et muséal. La voix de l'enfant et de l'enseignant encouragera et inspirera leurs pairs à faire de même.

Deux des priorités du plan stratégique 2016-2020 de Chester Beatty identifient l'accessibilité et le partage des connaissances, et sont en outre réitérées en tant que telles : améliorer l'accès aux collections, physiquement et numériquement, pour des publics divers, ainsi que promouvoir le dialogue et l'apprentissage interculturels. Le Service de médiation et d'éducation de Chester Beatty propose un large éventail de façons de découvrir ses collections. Le programme public d'événements et de formation professionnelle pour les enseignants, les éducateurs et les créatifs, offre des possibilités d'explorer les cultures du monde que l'on trouve dans les collections islamiques, asiatiques et européennes de Chester Beatty. Comme mentionné ci-dessus, la directrice du Service de médiation et de l'éducation a travaillé pendant plusieurs années à explorer les moyens d'impliquer les écoles primaires et secondaires ainsi que les enseignants à travailler avec les collections, ce qui lui permet maintenant de proposer son premier programme de musée interculturel pour les écoles en 2020.

Mots-clés : pensée créative et critique, voix de l'enfant, dialogue interculturel, musées en tant que lieu d'apprentissage, éducation

Resumen

En La rica colección de Chester Beatty proviene de Asia, Medio Oriente, África del Norte y Europa juega un papel clave en su misión y alienta a los visitantes a comparar, contrastar y explorar los aspectos históricos, culturales, científicos y religiosos de sus colecciones. El Jefe de Aprendizaje y Educación ha desarrollado una serie de iniciativas piloto para comprender la diversidad cultural en el aula y el museo irlandeses. Todo esto se ha logrado a través de colaboraciones y asociaciones con el sector de la educación formal. En respuesta a los contextos cambiantes de la reforma demográfica y curricular irlandesa en las escuelas primarias y post-primarias, el Jefe de Aprendizaje y Educación comenzó un proyecto de 18 meses (2018-2020) para investigar y desarrollar un programa de aprendizaje intercultural para las escuelas. Los socios incluyen universidades de enseñanza de tercer nivel, el Servicio de Educación Intercultural de Irlanda del Norte y una consultora de educación independiente del Reino Unido. La investigación identificará la práctica actual en educación intercultural en escuelas irlandesas, museos, así como el desarrollo profesional para maestros.

Este documento es una continuación de una presentación en la conferencia ICOM CECA en Kyoto, septiembre de 2019. Propone analizar cómo los museos pueden abordar la diversidad cultural a través de sus Colecciones; cómo se puede empoderar a maestros y estudiantes para aprovechar herramientas de pensamiento creativo y crítico utilizando estrategias de pensamiento visual (*Visual Thinking Strategies*) y aprendizaje basado en objetos (*Object Based Learning*). También considerará a los museos como un espacio de aprendizaje que ofrece enfoques innovadores para el currículo cruzado y el aprendizaje basado en museos. La voz del niño y el maestro alentará e inspirará a sus compañeros a hacer lo mismo.

Dos de las prioridades clave del Plan Estratégico 2016-2020 de Chester Beatty identifican la accesibilidad y el intercambio de conocimientos, y se repiten como tales: para mejorar el acceso a las Colecciones, física y digitalmente, para audiencias diversas, así como para promover la interculturalidad diálogo y aprendizaje. El Departamento de Aprendizaje y Educación de Chester Beatty ofrece una amplia gama de formas de aprender y participar con sus Colecciones. El programa público de eventos y capacitación profesional para maestros, educadores y creativos, ofrece oportunidades para explorar las culturas del mundo tal como se encuentran en las colecciones islámicas, asiáticas y europeas del este de Chester Beatty. Como se mencionó anteriormente, el Jefe de Aprendizaje y Educación ha trabajado durante varios años explorando formas de involucrar a las escuelas primarias, postprimarias y maestros con la colección y dar como resultado la oferta de su primer programa de museo intercultural para escuelas en 2020.

Palabras clave: pensamiento creativo y crítico, voz del niño, diálogo intercultural, museos como espacios de aprendizaje, educación

Epistemologies and learning: primary school pupils' learning experiences at national museums in Zimbabwe

Simbarashe Shadreck Chitima

Introduction

Museums are an important educational resource that can be used for the cultural and socio-economic development of communities, empowering pupils as well as vehicle for achieving world and national education standards (Milovanov et al., 2017). National museums in Zimbabwe have a long tradition of providing educational programming to primary school pupils but very little is known about how they learn from these programmes. There are few publications that provide information or feedback about national museums and school pupils (Mawere & Sigauke, 2015; Pwiti, 1994).

Pwiti (1994) indicates that museum education service in Zimbabwe is characterised by the provision of libraries, publications, demonstration classes and guided tours. When the country attained political independence in 1980, visitors to museums increased by 80% (Pwiti, 1994). National museums gained popularity while providing a place for learning which is complementary to formal education. As in the 1990s teachers seconded by the Ministry of Primary and Secondary Education were appointed to work in national museums as education officers (Pwiti, 1994).

Mawere and Sigauke (2015) indicate that national museums are not visible to the rural school population and many rural schools find it challenging to undertake museum trips due to constrained resources. All this literature communicates the nature of museum education service and the perceptions of teachers and pupils towards museums. However, very little is known about how and the extent to which primary school pupils learn from museums. This study investigates the success of museum Structured Class Visits (SCV) and School-Museum Visits (SMV) in facilitating effective learning of curriculum related content amongst primary school pupils. SCV is a structured educational programme where primary schools visit the museum on specific dates based on a calendar developed by museums. Pupils under SCV learn mainly through study sheets and films. SMV provides opportunities to primary school pupils to voluntarily visit museums at any day and to learn mainly through guided tours and self-tours. The major research questions posed in the study are:

- What and how are primary school pupils learning from museum educational programming?
- Which outcomes or competencies are pupils displaying after experiencing museum educational programming?

Primary school pupils involved in the study are the Grade 1-7 pupils and these are mainly of 7-12 years old. This study documents the learning occurring among pupils, hence

there is a need to define what learning is. There are many definitions of learning that have been put forth, some of which are grounded in political, cultural, psychological and developmental frameworks. This study adopts the definition of learning put across by the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation (UNESCO). UNESCO (2017) has developed four pillars of learning that include learning to know, learning to do, learning to be and learning to live. The emphasis from these four pillars is that learning occurs when pupils make meaning of the world, acquire knowledge, physical and social skills as well as affective competencies. These competencies assist pupils to define their learning identities, have ability to comprehend the world, its complexities and to actively participate in the global economy and society.

Learning theories

There are three major learning frameworks that include behaviourism, cognitive and sociocultural. Behaviourism measures observable behaviours produced by a pupil's response to stimuli. The learner is viewed as a *tabula rasa* or blank slate that needs to be deposited with information by an instructor (Carbonell, 2012). This learning framework has been criticised for focusing on the instructor whilst the learner would be considered as a passive recipient of information. On the contrary, cognitive theories emphasise that the learner is an active participant in meaning construction and that learning is a mental schemata activity (Zarmati, 2012). Cognitive theories have also been criticised for focusing on two factors which affect learning: the mind and the pupil him/herself. Some research has been carried out on other factors affecting learning in the museum. Sociocultural frameworks are the most applicable learning frameworks that thrive in informal learning institutions like museums.

Sociocultural framework: learning is mediated by culture, language, environment socialisation, interaction, and a Zone of Proximal Development

Sociocultural frameworks are grounded on the fact that learning is mediated by culture, language, environment, socialisation, interaction and the Zone of Proximal Development. This Zone of Proximal Development occurs when someone with knowledge of something assists those without knowledge of it to comprehend or do something on their own. Therefore, learning happens with others where learning content is approached through multimodal formats so as to allow people with different learning needs and styles to learn.

Methodology

This study implemented qualitative and quantitative research approaches. It is based on hermeneutic phenomenology as research design in order to get a full understanding of the perception, breadth and depth of pupils' learning in museums. Data was solicited from 2.561 participants that involved 1.500 primary school pupils, 1.000 teachers, five museum directors, eight curators, 38 tour guides, six museum education officers including the senior education officer and one display designer as well as three provincial education officers from the Ministry of Primary and Secondary Education. The study was undertaken over a period of 41 months at five national museums, namely the Zimbabwe Military Museum

(ZMM), the Natural History Museum (NHM), the Zimbabwe Museum of Human Science (ZMHS), the Great Zimbabwe World Heritage Site (GZWHS) and the National Museum of Transport and Antiquities (NMTA).

In order to measure the type of learning competencies displayed by pupils, this study implements the Generic Learning Outcomes framework developed by the University of Leicester in 2003. It assessed the learning occurring through SCV and SMV because these are the most established educational programmes for primary school pupils in Zimbabwe and because they are provided throughout the year unlike the rest of the programmes which are seasonal.

Data was collected from school pupils, teachers, provincial education officers and museum staff through interviews, questionnaires, focus group discussions, observations and written compositions of the museum trip. The study also analysed the impact of the museum facilities, environment, the structure of educational activities and museum exhibitions have on pupil's learning.

Results

This study was set to investigate how and the extent to which primary school pupils are learning curriculum content from national museums in Zimbabwe. This section therefore is thematically arranged under:

- the learning process,
- the learning competencies displayed by pupils.

School pupils' learning process

SCV is an educational programme developed in 1989 and is mainly provided at the ZMM. The museum has designed a calendar to accommodate primary schools on specific dates. The educational programme involves pupils answering study sheets and watching a museum film. The ZMM provides films for each grade level. Upon entry at the museum, pupils are randomly divided into groups of four and are given study sheets to answer.

The SMV is an educational programme provided in all the five national museums. Upon entry in the museum pupils are provided with a guided tour or proceed with self-guided tours.

There are four contexts that affect school children's learning: the pupil him/herself, the museum, their parents and their teacher(s) context.

Contexts affecting learning: pupil, museum, parents and teachers.

The pupil context

The pupil context involves the personal dispositions and willingness to learn. School teachers who formulated and articulated the trip objectives to their pupils contributed to effective learning compared to pupils who just visited museums for leisure or recreation. School pupils who received pre-orientation prior to the museum visit were observed to be intrinsically motivated and very attentive to detail, they brought notebooks and pens with them. Pupils who did not receive any pre-orientation at school prior to the museum trip were observed to be wandering about in galleries, tagging and wrestling each other and were not able to indicate what they really learnt in detail. The prior experiences to the museum also influenced the pupils' learning. The study showed that school pupils who had bad experiences along their way to the museum were demotivated to learn. For

example, 56 Grade 5 pupils indicated that they were delayed at a police road block on their way to the ZMM. Consequently, they had a bad day that affected both their motivation and their morale, they experienced fatigue and hence learnt less effectively than other pupils.

The teachers' context

The teachers' characteristics affect pupils' learning as well. Teachers who are enthusiastic about heritage issues contributed positively and effectively to their pupils' learning. Teachers who made prior visits and research before bringing pupils to the museum were better prepared to facilitate learning among pupils. Further 234 teachers who accompanied their pupils during guided tours helped tour guides link the museum's content with school work. On the contrary, 766 teachers left their pupils in the hands of tour guides whilst they themselves conducted private business or sat by the reception for example, to relax or to mark pupils' assignments or homework. The comparison of learning efficiency clearly favours the first group of motivated teachers.

The museum context

The museum context also has an influence on pupils' learning. The majority of exhibitions in national museums in Zimbabwe have been created during the colonial period, thus the content is not relevant to the current educational dispensation. Museums embrace Western museology; hence what pupils are learning there is museum based and general knowledge. The permanent exhibitions are therefore out of sync with the curriculum

Exhibitions still colonial, overloaded, not connected to curriculum, with inappropriate language.

learning needs of current primary school pupils. Most of the permanent exhibitions have inadequate documentation and use scientific language and jargon that makes it challenging for primary school pupils to comprehend. Furthermore, the permanent exhibitions are cabinets of curiosity crowded with artefacts and long texts, which

leads to visual discord and information overload. However, exhibitions which have been refocused to include displays of indigenous cultures have greatly contributed to more effective learning.

Tour guides who were pleasant, courteous and responsive to pupils' questions contributed to effective learning as well, whereas those who did not bother to ascertain the knowledge gap and give room for pupils' questioning negatively affected learning. Tour guides who took the time to attend to pupils' questions, to explain and to link the museum content to the school content greatly facilitated effective learning.

The study also showed that pupils learn effectively when the educational activities involve the manipulation of collections or interactivity. Pupils who were given the opportunity to manipulate collections learnt more about the artefacts. School pupils particularly enjoyed getting into the Vickers Viscount (a type of civilian aircraft) or armoured vehicles at the ZMM and the train engines at the NMTA. It also came out that pupils learnt effectively through live animals, life sized artifacts, familiar artifacts and films. The ZMM and the NMTA are the only museums which provide films as part of SCV and SMV. Museum films have been cited by 620 pupils interviewed as an effective content delivery method as they involve motion, picture and sound.



Picture 1 – A class of Grade 4 pupils getting inside the Vickers Viscount plane
photo: Simbarashe S. Chitima

Study sheets as another method of content delivery provided room for pupils to interact, discuss, collaborate and learn from each other. The major challenges gathered are that study sheets limited pupils' choice and control of the exhibits they wished to view, intellectually inaccessible as many of them made use of English and there was room for guess work. The multiple-choice study sheets developed by the ZMM and ZMHS provided room for some pupils to make guess work or to copy other pupil's responses. Some pupils who were put in groups simply followed their friends in other groups hence destroying the cohesiveness between the remaining group members. The study also gathered that slow learners and those with cognitive disabilities were usually isolated by classmates as they were viewed as slowing down progress hence leading to exclusion of some pupils.



Picture 2 – A group of pupils collaborating to answer study-sheets at the ZMM
photo: Simbarashe S. Chitima



Picture 3 – A pupil isolated by his classmates at the ZMM
photo: Simbarashe S. Chitima

The research also showed that pupils learn effectively when they are afforded some rest and food breaks. In many instances, museum guided tours were observed to take at least two hours. Hence, by the time pupils completed the gallery tours, they experienced fatigue. As such, many pupils felt tired, disoriented and demotivated to learn. Their attention collapsed at some point if the educational activity took more than two hours.

Learning Competencies

Knowledge gain and understanding

Knowledge gain and understanding as a result of the museum visit can be measured as strong, medium or weak. Strong indicators of knowledge gain and understanding are where pupils are able to mention what they think they learnt in detail. Medium indicators are when pupils are able to mention the major ideas they learnt from an exhibition whilst weak indicators are when pupils say they learn, but are not able to explain clearly what they say they learnt.

More than half of the pupils have only a medium gain of knowledge and understanding thanks to the museum visit.

The majority (53%) of 1.500 pupils who responded to the survey displayed medium indicators of knowledge gain and understanding, 33% of pupils displayed weak indicators of knowledge gain and understanding and only

13% displayed strong indicators of knowledge gain and understanding.

Enjoyment and inspiration

The largest part of the pupils (37%) enjoyed curriculum related objects and history, followed by familiar and live exhibits (30%). Fewer pupils enjoyed tactile (19%) or life-sized objects (14%). Almost all the pupils (90%) indicated that they were inspired to come back to museums and learn and to do school work as well as that the museum visit had shaped the career they were going to take. The study also showed that for 58% of the pupils, their parents had an influence on what they enjoyed in the museum. Parents influenced their children through telling them their life experiences and their perceptions of museums.



Picture 4 – A Grade 6 pupil “driving” an armoured vehicle
photo: Simbarashe S. Chitima

Skills

Half of the pupils (49%) had improved capacity in intellectual skills, 38% had improved social skills and a smaller proportion of 13% was aware of how to do something.

Attitudes and values

A large proportion (81%) of pupils had positive perceptions about museums, whereas the remaining 19% mentioned that museum exhibitions and educational programmes were becoming monotonous.



Picture 5 – A live snake display at NHM
 Picture 6 – Life sized specimens on display
 at NHM
 photos: Simbarashe S. Chitima



Picture 7 – Pupils dancing 'Mhande' at the GZWHS
 photo: Simbarashe S. Chitima

Activity, behaviour and progression

Under this strand, 82% of the pupils indicated that they would like to visit museums again whilst 18% said they would not. Most of those who said they would not bother to visit again consider museum exhibitions as now boring because they do not change and because the educational activities remain the same. Nearly each of the pupils (99%) involved in this study mentioned that they were going to share their museum experience with their teachers, family and friends.

Discussion

The museum education service is grounded on the behaviourist learning framework. Museum tour guides are the focal point whilst pupils are viewed as passive recipients of pre-packed knowledges. Through guided tours, tour guides control the learning process and little effort is put at ascertaining the knowledge gap that exists between them and school pupils. Exhibitions are used to arouse awe and curiosity. It is assumed that all pupils learn the same way (operant conditioning). However, school pupils have different learning styles and needs. Thus, it is important to offer learning content through multimodal formats.

Museum education service is grounded on the behaviourist framework, which is not appropriate for efficient learning in museum exhibitions.

Another behaviourist trait is that SCV and SMV promote routine learning and memorisation of information either given by the tour guide or written on display captions. This limits critical thinking and analysis of information. The majority of pupils found it challenging to comprehend most of the museum's permanent displays that make use of jargon and scientific language. This therefore contributed to intellectual inaccessibility of educational content. When Zimbabwe attained political independence in 1980, little effort has been made to change or refocus displays and to include topical and relevant material or information understood by museum audiences. Therefore, SCV and SMV create a situation where primary school pupils become epistemological slaves, existing only to be deposited with information.

Decolonising museum education service in Zimbabwe is imperative. The decolonisation should touch the learning framework, the museum displays, the content, the language used and the methods of content delivery. The behaviourist framework is restrictive to learning and hence museums can benefit by employing sociocultural learning frameworks that considers the personal, contextual, sociocultural and time contexts as factors that affect learning in informal settings (Falk & Dierking, 2000; Bangura, 2005). Effective learning does not only occur in the mind (cognition), nor is it only a change in behaviour (behaviourism). Instead, it is a negotiated social process that leads to soft and hard outcomes. Until now, the government and museums made little effort in changing colonial narratives in exhibitions. Museum displays that are the major vehicle for SCV and SMV therefore, can be viewed as an extension of the colonial arm.

Decolonise the museum: language, balanced narratives, indigenous histories, hands-on exhibits, more inclusiveness, more relevance.

The results of this research can be used as signposts towards a decolonised and more effective museum service. There is a need for balanced narratives and for inclusion of relevant as well as indigenous histories. The language in use now is inaccessible to primary school pupils. Pupils learn effectively when tour guides make use of both English and indigenous languages. It is

important to note that school pupils learn effectively when educational content involve manipulation of material, experimentation, gaming, song and dance (Talboys, 2011). These methods of content delivery enable all types of learners to learn without exclusion.

Primary school pupils are people with diverse physical, emotional and intellectual capabilities. Any educational programming should take into consideration the physical, developmental, emotional and cognitive capacities of pupils. Piscitelli et al. (2003) have found out that pupils of the ages 6-9 years (Grade 1-4) are very energetic and like to learn through play and activities that involve bodily engagement, through touching and manipulating as compared to logical problem solving or concrete thinking. The Grade 1-4 pupils have an attention span of 20-30 minutes where they will be very attentive to things. Anything that goes beyond that without a break or not working with interactives leads to a relapse of attention among this age group. The Grade 5-7 pupils are physically, emotionally and cognitively developed, so that they can comprehend abstract thinking, engage in complex problem solving and use language in sophisticated ways (Piscitelli et al., 2003). Therefore, learning activities that incorporate problem solving, arouse critical thinking, collaborative work and communication are adequate for the 10-12 years-old pupils.

Primary school pupils learn effectively when school curriculum content is embedded into museum content. School teachers have a big role to assist in pupils' learning by providing pre-orientation and by playing an active role during guided or self-tours. School pupils who receive cognitive and process orientation learn more than those that are not given orientation (Meiers, 2010). Meiers (2010, p. 10) highlights that pre-orientation assists to reduce the novelty factor. Parents have an enormous influence on their children's education for several reasons, but most importantly because they are their children's first teachers (Gratz, 2006). The study established that parents contributed to what pupils viewed or took interest in. The majority of parents shared their experiences about certain subjects or issues that influenced their children's perceptions of exhibits in the museums. Therefore, home kits help to conscientise parents about cultural heritage – though it may be a long way to cultivate a taste for heritage and culture.

Talboys (2011, p. 134) asserts that pupils enjoy museum experiences when tour guides have pleasant customer care skills. Internal training is aimed at familiarising staff members with internal structures and procedures in the museum as well as increasing their confidence and working efficiency more quickly (Talboys, 2011). All museum staff should be kept abreast with the latest developments in education, so that they understand what is going on when pupils visit (Talboys, 2011, p. 134). Study sheets should be designed in a manner that allows pupils to interface with exhibits. This may happen by including questions that ask pupils to analyse exhibits, as the NMTA does for example. To analyse the effectiveness of study-sheets museums may employ a study sheet analysing instrument. Nyamupangedengu (2009) developed a study sheets analysis instrument, looking at ten characteristics that include: task density, orientation cues, information source, level of choice, cognitive level, response format, question format, classroom connection, social interaction and site specificity.

Conclusion

Museums are important in providing complementary learning opportunities to school pupils. Effective learning of curriculum content requires the effort of the parent, the pupil, the schoolteacher and museum personnel. Museums in Zimbabwe are impacting more on the social and environmental studies curriculum. There are fewer opportunities for pupils to learn content related to Mathematics, Indigenous Languages, English, Sports, Mass Display, Information Communication Technology, Performing Arts, Visual Arts, Agriculture, Science and Technology and Physical Education and these constitute the new curriculum of primary schools. Furthermore, there is need to decolonise museum education service in order to provide effective learning of curriculum content among school pupils.

References

- Bangura, A. K. (2005). Ubuntu pedagogy: An African educational paradigm that transcends pedagogy, andragogy, ergonagy and heutagogy. *Journal of Third World Studies*, 22(2), 13-53.
- Carbonell, B. M. (2012). *Museum Studies: An anthology of contexts*. West Sussex: John Wiley and Sons.
- Chipangura, N. (2014). Rethinking the practice of collecting and displaying ethnographic objects at Mutare Museum. In R. Omar, B. Ndhlovu, L. Gibson, L. and S. Vawda (eds), *Museums and the Idea of Historical progress* (pp. 189-203). Cape Town: Iziko Museums Publications.
- Falk, J., & Dierking, L. (2000). *Learning from Museums*. Walnut Creek: Altamira Press.
- Gratz, J. (2006). The Impact of Parents' Background on their Children's Education. *Educational Studies*, 268, 1-12.
- Mawere, M. & Sigauke, J. (2015). Museums and formal education curriculum: The utilisation of museums by rural primary school pupils in Zimbabwe. In M. Mawere, H. Chiwaura, and P. T. Thondhlana (eds.), *African Museums in the Making. Reflections on the Politics of Material and Public Culture in Zimbabwe* (pp. 315-338). Bamenda: Langaa.
- Meiers, N. J. (2010). *Trends in Field Trip Attendance the Perspectives of Zoo and Aquarium Educators*. Accessed on the 18 March 2017 at http://middlab.middlebury.edu/files/2010/08/100516_meiers_surveyreport.pdf.
- Milovanov, K. Y., Nikitina, E. Y., Sokolova, N. L., & Sergeyeva, M. G. (2017). The creative potential of museum pedagogy within the modern society. *Revista ESPACIOS*, Vol. 38, 1-8.
- Nyamupangedengu, E. (2009). *Worksheets and learning in South African Museums*. Unpublished Master of Science thesis, University of the Witwatersrand, South Africa.
- Piscitelli, B., Everett, M., & Weier, K., (2003). *Enhancing Young Children's Museum Experiences: A manual for museum staff*. doi: 10.13140/RG.2.2.31023.33443.
- Pwiti, G. (1994). Prehistory, archaeology and education in Zimbabwe. In P. Stone and B. Molyneux (eds.), *The Presented Past. Heritage, Museums and Education* (pp. 338-347). London: Routledge.
- Talboys, G. (2011). *Museum Educator's Handbook*. United Kingdom: Taylor and Francis Ltd.
- UNESCO. (2017). *Learning to Live together*. Retrieved on 23 August 2016 from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227208>
- Zarmati, L. (2012). *Teaching History in Australian Museums: Pedagogy and Praxis*. PhD Thesis, Deakin University, Australia.

Summary

National museums in Zimbabwe have a long tradition of providing educational programming to primary school pupils since the late 1900s. This study investigates the success of Structured Class Visits and School-Museum Visits in facilitating effective learning of curriculum related content amongst primary school pupils. The study is grounded on a sociocultural learning framework. It employed qualitative and quantitative research approaches as well as a hermeneutic research design. The research methodology enabled to get a full understanding of the perception, breadth and depth of pupils' learning in museums.

Data was solicited from 2.561 participants that involved 1.500 primary school pupils, 1.000 school teachers, five museum directors, eight curators, 38 tour guides, six museum education officers including the senior education officer, one display designer and three provincial education officers from the Ministry of Primary and Secondary Education. The study was undertaken over a period of 41 months at five national museums, namely the Zimbabwe Military Museum, the Natural History Museum, the Zimbabwe Museum of Human Science, the Great Zimbabwe World Heritage Site and the National Museum of Transport and Antiquities.

It is established that national museums are contributing to national education goals by impacting mainly on the social and environmental studies curriculum. Museums are to a large extent promoting soft outcomes such as change in attitudes, perceptions, inspiration, enjoyment and creativity more than hard outcomes such as knowledge gain and understanding and skills. The primary school curriculum is examinable at the end of the Grade 7 level. The Zimbabwe School Examinations Council examines the competence of pupils mainly looking at hard outcomes (knowledge gain and understanding) of curriculum issues and concepts.

The council that administers examinations is biased towards the display of hard outcomes as an indicator of excellence in academia. Therefore, the educational programmes in museums are not effective in facilitating the learning of hard outcomes which are viewed as indicator of learning by the national examinations' council. Primary school pupils face structural, physical and intellectual learning barriers. The educational philosophy and some of the instructional media used to impart knowledge to pupils in museums still carry the remnants of the colonial education service. Museums base their educational programming on the behaviourist educational framework, which is restrictive to effective learning in informal settings. Behaviourism being employed by museums has created a situation where primary school pupils become epistemological slaves only to be deposited with information. The study concludes that there are few opportunities in museums for primary school pupils to effectively learn curriculum content. There is a strong need to decolonise the museum education service that touches on the educational philosophy, museum exhibition design, exhibition narratives, language in use and interpretations as well as methods of content delivery.

Key words: learning, behaviourist framework, pedagogy of the oppressed, learning barrier

Résumé

Les musées nationaux du Zimbabwe proposent des programmes d'éducation muséale aux élèves des écoles primaires depuis les années 1990. L'étude présentée ici cherche à mesurer le succès des programmes dits de « visite scolaire structurée » (*Structured Class Visits*) et de « visite école-musée » (*School-Museum Visit*). Ces programmes s'adressent aux élèves de classes primaires et ont pour objectif de renforcer l'apprentissage des contenus des programmes scolaires. Conçue dans une approche socio-culturelle de l'apprentissage, cette étude s'appuie sur des données à la fois quantitatives et qualitatives selon un protocole de recherche herméneutique. Cette méthode permet ainsi d'avoir une vue d'ensemble complète de la perception, de l'étendue et de la profondeur des apprentissages des élèves en visite au musée.

Les données ont été récoltées auprès de 2.561 répondants et participants : 1.500 élèves de primaire, 1.000 professeurs des écoles, cinq directeurs de musée, huit conservateurs, 38 guides de musées, six médiateurs culturels dont un chef du service de médiation, un scénographe et trois médiateurs provinciaux du Ministère de l'éducation primaire et secondaire. Cette étude s'est déroulée sur une durée de 41 mois dans les cinq musées nationaux du Zimbabwe : le Musée Militaire du Zimbabwe, le Musée d'Histoire Naturelle, le Musée des Sciences Humaines du Zimbabwe, le Grand Site Zimbabwéen du Patrimoine Mondial et le Musée National des Transports et des Antiquités.

Les résultats de l'étude montrent que les musées nationaux contribuent à atteindre les objectifs nationaux d'éducation, et ce en particulier dans les matières liées au social et à l'environnement. Les musées sont plus efficaces pour développer les « compétences souples » (*soft outcomes*) : changement d'attitudes ou de perceptions, l'inspiration, le plaisir ou la créativité. Ils sont moins efficaces pour les « compétences dures » (*hard outcomes*) telles que l'accroissement des connaissances, la compréhension ou les savoir-faire.

Les examens en fin de 7^e année d'école primaire sont supervisés par le Conseil zimbabwéen des examens. Les épreuves portent essentiellement sur l'accroissement des connaissances et la compréhension. Le Conseil confère une grande importance à ces compétences dures, qu'il considère comme des facteurs d'excellence académique. De ce fait, les programmes d'éducation muséale, plus enclins à renforcer les compétences souples, ne sont pas considérés comme très efficaces. Les élèves du primaire sont confrontés à des barrières d'apprentissages structurelles, physiques et intellectuelles. La philosophie d'éducation et les instruments de médiation, sensés transmettre des connaissances aux scolaires dans les musées, sont toujours largement marqués par les réminiscences des services d'éducation coloniaux. Les musées ont élaboré leurs programmes de médiation dans un cadre d'éducation behaviouriste basé sur le comportement, ce qui limite fortement l'efficacité de l'apprentissage non-formel. Le behaviourisme employé dans les musées a entraîné une situation dans laquelle les élèves sont devenus des esclaves épistémologiques, les réduisant au rôle de récipiendaires de l'information.

L'étude conclut que les musées n'offrent que peu d'opportunités d'apprentissage effectif des matières de leur programme scolaire aux élèves de primaire. Décoloniser le service des musées est un besoin pressant. Cela concerne non seulement le service éducatif, mais aussi la philosophie éducative, la conception et les contenus des expositions, la langue utilisée dans les expositions, les interprétations qui y sont proposées ainsi que les méthodes et les contenus de la médiation.

Mots-clés : apprentissage, approche behaviouriste, pédagogie de l'opprimé, barrières d'apprentissage

Resumen

Los museos nacionales de Zimbabwe ofrecen programas de educación museística a los alumnos de la escuela primaria desde los años de 1990. El estudio que se presenta aquí trata de medir el éxito de los programas conocidos como «visitas escolares estructuradas» (*Structured Class Visits*) y «visitas escuelas-museos» (*School-Museum Visit*). Estos programas están dirigidos a los alumnos de la escuela primaria y tienen por objeto reforzar el aprendizaje de los contenidos de los programas escolares. Diseñado con un enfoque sociocultural del aprendizaje, este estudio se basa en datos cuantitativos y cualitativos según un protocolo de investigación hermenéutica. Este método por lo tanto, proporciona una visión completa de la percepción, el alcance y la profundidad del aprendizaje de los estudiantes que visitan el museo.

Se reunieron datos de 2.561 encuestados y participantes: 1.500 alumnos de escuelas primarias, 1.000 docentes de escuela, cinco directores de museos, ocho conservadores, 38 guías de museos, seis mediadores culturales, incluido un jefe del servicio de mediación, un escenógrafo y tres mediadores provinciales del Ministerio de Educación Primaria y Secundaria. El estudio se llevó a cabo durante un período de 41 meses en los cinco museos nacionales de Zimbabwe: el Museo Militar de Zimbabwe, el Museo de Historia Natural, el Museo de Humanidades de Zimbabwe, el Gran Sitio del Patrimonio Mundial de Zimbabwe y el Museo Nacional de Transporte y Antigüedades.

Los resultados del estudio muestran que los museos nacionales contribuyen al logro de los objetivos educativos nacionales, en particular en temas sociales y ambientales. Los museos son más eficaces en el desarrollo de «competencias flexibles» (*soft outcomes*): cambios en las actitudes o percepciones, inspiración, placer o creatividad. Son menos eficaces para las «competencias duras» (*hard outcomes*) tales como el aumento de los conocimientos, la comprensión o la pericia.

Los exámenes al final del séptimo grado en la escuela primaria son supervisados por el Consejo de exámenes de Zimbabwe. Las pruebas se centran esencialmente en acrecentar el conocimiento y la comprensión. El Consejo confiere gran importancia a estas competencias duras, que considera como factores de excelencia académica. En consecuencia, los programas de educación museal, que se inclinan más por la formación de habilidades sociales, no se consideran muy eficaces. Los estudiantes de la escuela primaria se enfrentan a barreras al aprendizaje estructurales, físicas e intelectuales. La filosofía educativa y los instrumentos de mediación, que se supone que imparten conocimientos a los escolares en los museos, siguen estando marcados en gran medida por las reminiscencias de los servicios educativos coloniales. Los museos han desarrollado sus programas de mediación en el marco de una educación behaviorista y basada en el comportamiento, lo que limita en gran medida la eficacia del aprendizaje no formal. El behaviorismo empleado en los museos ha llevado a una situación en la que los estudiantes se han convertido en esclavos epistemológicos, reduciéndolos al papel de receptores de información.

El estudio concluye que los museos ofrecen pocas oportunidades para el aprendizaje eficaz de las materias de su programa de estudios a los estudiantes de la escuela primaria. Descolonizar el servicio del museo es una necesidad urgente. Esto concierne no sólo al servicio educativo, sino también a la filosofía educativa, el diseño y los contenidos de las exposiciones, el lenguaje utilizado en las exposiciones, las interpretaciones ofrecidas y los métodos y contenidos de la mediación.

Palabras claves: aprendizaje, enfoque behaviorista, pedagogía del oprimido, barreras al aprendizaje

Representaciones sociales de experiencias educativas infantiles (Ciudad Juárez, México)

José Luis Ramos R.

Experiencia educativa museística

Son tres aspectos que me interesa atender en este apartado: la reducción o poca claridad del concepto de educación en el ámbito de los museos, la liga entre educación «formal» y «no-formal», cerrando con una propuesta conceptual de educación para entender y atender analíticamente la de carácter museístico.

En la literatura referida a la educación en museos, varios autores anuncian hablar de ella, pero sólo remiten con detalle al aprendizaje; ocurre un tránsito conceptual sin que exista ninguna aclaración al respecto. De manera implícita manejan los dos términos como sinónimos, cuando el aprendizaje junto con otros elementos forma parte de la educación.

Por ejemplo, Eloísa Pérez (2000) al brindar un panorama histórico de los estudios de público, destaca la investigación denominada «educativa» (desarrollada por diversos autores), sin notar que termina enfocando su mirada en determinados objetivos didácticos, de aprendizaje o conducta observable. De manera similar, al referirse exclusivamente a museos y docentes de Historia, Natalia Alarcón (2012) destaca el papel educativo de asistir a un museo, para derivar y concentrarse en la reproducción del conocimiento o aprendizaje de ciertos contenidos curriculares. Dejan fuera otros aspectos educativos, que acotaré con la definición que ofreceré de educación.

Con respecto a la educación «formal» y «no-formal» ocurre otro desplazamiento. De ser dos tipos de educación, los autores establecen una jerarquía ubicando en un nivel superior al de carácter escolar por encima del «no-formal». La manera más frecuente de hacerlo es supeditar, pautar o evaluar lo que ocurre en los ámbitos no formales a partir de los objetivos de la educación escolar.

Otro problema es que la educación escolar genera discriminación institucional al dar existencia social a los reprobados, rezagados y desertores de la escuela, esto no significa que deba desaparecer, pero representa una contradicción difícil de resolver. El principal instrumento empleado son los exámenes, forma cuantitativa de evaluar, de conocer lo que está aconteciendo con los aprendices. A la par, surgen instituciones de prestigio (la mayoría son colegios privados) frente a otras estigmatizadas (frecuentemente públicas), provocando que los padres de familia busquen las primeras y procuren evitar las segundas, en la medida de sus posibilidades económicas. Panorama negativo que no ocurre con la misma intensidad en la educación no-formal.

Insisto son dos modalidades distintas, aunque complementarias en la formación de nuevos ciudadanos de una sociedad. Aceptar esta doble condición, posibilita que los

La educación escolar y la educación no-formal son complementarias en la formación de nuevos ciudadanos.

profesionales de la educación escolar puedan aprender de lo que ocurre en los espacios no formales o revisar y reflexionar sobre lo que está sucediendo en sus propios lugares.

Para ayudar a este posible diálogo ofrezco una definición conceptual explícita de educación – desde un enfoque antropológico –, al considerarla como un proceso sociohistórico organizado de transmisión, adquisición y apropiación cultural (Ramos, 2010). Proceso compuesto por interacciones organizadas entre sujetos sociales (activos) en diversos lugares y tiempos específicos, incluyendo una dimensión socioafectiva. Entendiendo a la cultura como un conjunto de ideas, normas y valores que le dan sentido a la vida social. Así, el contenido específico cultural a intercambiar dependerá de los ejes espacial y temporal, de los lugares físicos y posiciones sociales de los sujetos (actores sociales), de la situación sociohistórica en que ocurre la experiencia educativa (interaccional). Por ejemplo, las ideas de educación, museo, patrimonio, identidad, etc., serán distintas conforme a la posición que guarden los sujetos (jerarquía, capital, prestigio, etc.), las prescripciones conforme a los propios actores, su comportamiento, expectativas etc., serán diversas; de igual manera para los valores a promover. Lo que en una situación sociohistórica específica es válido, recomendable, deseable, en otra será diferente, incluso opuesto su sentido. Vemos por ejemplo que se valora más la educación escolar por encima de las modalidades de educación no-escolar, éstas quedan supeditadas en su funcionamiento, objetivos y tareas para consolidar la primera. Es menos imaginable que los logros en la educación museística puedan ser aprovechados en las instituciones escolares.

Representaciones sociales, estudios de público y cultura

En los estudios de público es frecuente el uso de la encuesta para cuantificar algunos ítems: número de asistentes, edad, sexo, recurrencia en las visitas, etc. Otras pesquisas atienden a la percepción, recepción, imaginarios y representaciones, por ello me incliné a indagar sobre el último ítem.

Otra fuente, que evidencia la falta de atención respecto a las experiencias educativas en los museos, es la ausencia de indicadores en los estudios de público realizados en museos pertenecientes al Instituto Nacional de Antropología e Historia, en México (INAH, 2020). Entre 1998 y 2016 se realizaron 75 estudios en varios museos del Instituto, manejando 60 variables diferentes, presentes de manera diferenciada en cada trabajo, ya que no siguieron un mismo esquema. De ellas sólo pude reconocer nueve posibles para brindar una idea de la experiencia educativa, que señalo conforme al peso de su presencia: motivo de visita, información previa, comprensión de la información (que aparecen en el 62 % de los estudios), tema de interés, conocimiento adquirido (48 %), librería/biblioteca, libros comprados, materia favorita y vínculo escuela-museo. Destacan las referenciadas al aprendizaje: la comprensión, incluida en el 49 % de estudios y al conocimiento en un 39 % de los 75. Las variables más frecuentes fueron sexo, edad, etc.

El conocer la dimensión más subjetiva de los públicos es posible gracias a las investigaciones de corte más académico, donde discurren sobre la recepción, el consumo

cultural, imaginarios y representaciones. Por haber trabajado previamente con representaciones sociales (RS) en otros temas (Ramos, 2011), decidí emplear esta oferta teórica para acercarme a los públicos desde otra arista.

Después de una búsqueda bibliográfica acerca de las RS en museos, descubrí que prácticamente no existen referencias lo que acrecentó mi interés por esta perspectiva teórica y metodológica para estudios de público. Un ejemplo es la base de datos sobre la bibliografía que concentra el ICOM (Consejo Internacional de Museos). Al operar el buscador sobre las representaciones sociales como tema o título no reporta ninguna referencia bibliográfica. Lo mismo ocurrió al indagar en el catálogo virtual de la biblioteca de la Escuela Nacional de Conservación y Restauración (México), en donde a nivel de posgrado incluyen en su currículo los estudios de público.

Elegí la orientación estructuralista – inaugurada por Abric (2000) – que permite atender dos niveles del pensamiento social, uno superficial (periférico) de carácter más inmediato y otro (nuclear) conectado a una profundidad histórica. Concibo a las RS como una forma estructural y jerárquica de pensamiento social, cultural e histórico que sirve de guía en la vida cotidiana de los sujetos (Ramos, 2012).

Incluir la dimensión cultural en las RS permite contemplarlas como una forma cultural específica. Retomando a Thompson (1993) que concibe a la cultura como un sistema de formas simbólicas, históricamente contextualizadas, considero que las RS junto con otras formas (mitos, cosmovisión, etc.) configuran un sistema cultural. Además, encuentro a las ideas, normas y valores directamente emparentadas con los componentes básicos de las RS, según Moscovici (1979): información, prescripciones, actitudes y afectos. Esto posibilita entender a la cultura museística como un sistema de RS (ideas, normas, valores y afectos) concerniente a los museos, es el contenido del proceso educativo. Sin olvidar que las RS (forma particular cultural) guían las prácticas sociales de los sujetos. Con ello, muestro la reducción que han realizado en los estudios de público, cuando mencionan la función educativa de los museos, pero que terminan enfocándose sólo en el aprendizaje o conocimiento escolar, cuando la cultura transcurre no sólo al interior de las aulas. El conocimiento curricular es sólo una variedad de ideas, pero las hay sobre otros asuntos de la vida social y de carácter distinto: imaginarios, fantasías, creencias, cosmovisiones, ideologías, identidades, teorías nativas, etc.

Los componentes básicos de las representaciones sociales son: información, prescripciones, actitudes y afectos.

Ciudad Juárez: su historia y museos

Ciudad Juárez, urbe fronteriza ubicada en el norte del país, colinda con los Estados Unidos de América (USA), específicamente con Texas y Nuevo México. Esta de importancia nacional por diversos sucesos históricos y contemporáneos. Benito Juárez llegó al Paso del Norte (hoy Ciudad Juárez) con un gobierno itinerante a mediados del siglo XIX. Durante la Revolución Mexicana ocurrió una batalla importante en la ciudad. A mediados del siglo XX inicia el auge de la industria maquiladora, eje económico de la región, ocupando principalmente mano de obra femenina. Pero, también han sucedido eventos muy desafortunados, a finales del siglo pasado empezaron los feminicidios, mujeres asesinadas denominadas «las muertas de Juárez». Entre los años del 2008 y 2012 fue considerada

como la ciudad más peligrosa del mundo, en el contexto del narcotráfico, por encima de aquellas donde existían abiertos conflictos armados (medio oriente).

La población de la ciudad oscila con alrededor de un millón y medio de habitantes. Hace una década (2010), los niños representaban un tercio del total de la población (el 39 %), sumaban 515 873 de 1 332 131 de ciudadanos juarenses (INEGI, 2010).

En la actualidad Juárez cuenta con cuatro museos, de carácter arqueológico, histórico, de arte y para niños. El Museo de la Revolución en la Frontera (Muref) inauguró la exposición museográfica permanente en el año de 2011. Apertura que permitió conmemorar el hecho histórico de la toma de Ciudad Juárez, ocurrida durante la revolución mexicana, en 1911. Otorgaron un nuevo perfil al museo, de ser sobre Historia (de la región) lo acotaron al evento histórico de principios del siglo pasado. Cambio que está asentado en el nuevo nombre del museo (ver figura 1). Se encuentra localizado en el centro histórico de la ciudad, que en la época de la violencia fue un lugar muy peligroso, razón por la cual hay ciudadanos que todavía evitan visitarlo, en fechas recientes.



Figura 1 – Vista exterior del Muref.
Foto: José Luis Ramos R.

Representaciones sociales infantiles de su experiencia educativa museística

En los primeros cinco años del Muref, los niños (85 736) representaron un 75 % del total de asistentes (116 367) que recibieron visita guiada (ver figura 2). La mayoría son de educación Primaria (de 6 a 12 años), en menor grado de Secundaria (12 a 15 años) y Bachillerato (15 a 18 años). Por ello me interesó lograr obtener un acercamiento a las experiencias educativas infantiles.

En el mes de mayo de 2016 un grupo de niños y niñas de 5º grado de la Escuela Primaria Estatal José María Morelos y Pavón, localizada en la Colonia Industrial, visitaron al Muref. El tiempo de recorrido en autobús hacia el museo fue de aproximadamente 20 minutos. En la visita guiada, los niños/as únicamente vieron seis de las nueve salas, las salas que conforman la exposición permanente del museo, en un tiempo aproximado de una hora y 15 minutos. El recorrido del guía inició por la sala número seis que incluye una fotografía monumental donde aparecen varios de los protagonistas. Con esa información gráfica se trasladaron a la sala de los antecedentes de la Revolución Mexicana.



Figura 2 – Visita guiada a estudiantes de Primaria en el Muref.
Foto: José Luis Ramos R.

En total asistieron 27 estudiantes, cuya edad oscila entre los diez y once años, aunque hubo dos alumnos de 12 y 13 años. Los niños/as ya habían visto en clase el tema de la revolución mexicana, sus consecuencias en el periodo y la transición de México. Con el permiso de la profesora y la aceptación de los niños/as para colaborar en el estudio, les entregué el instructivo con las indicaciones para redactar su relato personal acerca de su visita al museo. A la semana siguiente los niños/as entregaron sus manuscritos. Los capturé, sin realizar ninguna corrección a los relatos, y entregué dos copias impresas para los niños/as y la maestra para que le dieran el uso didáctico que decidieran. De un grupo de 27 estudiantes que visitaron el museo, once escribieron sus relatos respecto a la experiencia de su visita, convirtiéndose en el corpus general de trabajo.

Enfoque cualitativo: 11 relatos escritos por los niños forman el corpus de análisis.

Señalé previamente la escasez de pesquisas de RS sobre museos. Otra limitante ocurre en las investigaciones sobre ellas, la mayoría emplea una ruta estadística y en menor medida emplean un enfoque más «cualitativo». Y quienes lo llevan a cabo se amparan teóricamente en Moscovici (1979); en cambio, yo elegí la orientación estructuralista de Abric (2001) porque me permitiría distinguir lo profundo (nuclear) de lo superficial (periférico). Ante tal ausencia ofrezco una propuesta metodológica al adaptar el esquema de análisis semántico y semiótico de Magariños (1998) para acercarme a la estructura formal de la representación social de cada niño, ya que originalmente este modelo no fue concebido para trabajar con RS.

Ruta de trabajo que posibilitó acercarme al pensamiento social de los niños/as, particularmente para atender a la interrogante del estudio: ¿cuál es la representación social que tiene un grupo de niños y niñas de Primaria sobre el museo, que visitaron?

El modelo de Magariños (1998) está compuesto por cuatro operaciones analíticas. En la normalización se eliminan las comas, puntos, etc. del texto. Luego distingue y separa los enunciados básicos en orden: sustantivo, verbo y sustantivo (la segmentación). Enseguida, identifica la acción que realiza o recae en cada sustantivo (definiciones contextuales). Por último, categoriza cada elemento definido en ejes conceptuales, resultando una estructura semántica y semiótica de cada componente. Adapté el patrón de Magariños, su estructura con la forma estructural de una representación social. Cada sustantivo corresponde al descriptor (cognema) y las definiciones contextuales contenido

cultural. Para identificar el subsistema nuclear (profundo) y periférico (superficial) – siguiendo a Abric – consideré el número de correlaciones de un sustantivo en el relato. Los descriptores con más ligas son los elementos nucleares, los demás serán periféricos.

NUCLEAR	NOSOTROS	YO	GUÍA	F. VILLA	MUSEO
ACTOS	(80/Sujeto)	(64/Sujeto)	(35/Sujeto)	(31/Personaje)	(30/Espacio)
Emocionarse	✓	✓	✓	✓	✓
Uso espacio	✓	✓	✓	✓	✓
Accionar	✓	✓		✓	✓
Seguir normas	✓	✓	✓	✓	
Percibir	✓			✓	✓
Comunicar	✓		✓	✓	
Educar	✓	✓	✓		
Conocer	✓	✓			
Uso tiempo		✓			
Identificarse	✓				
Valorar	✓				
Simbolizar				✓	
Poseer				✓	
Comerciar				✓	

Tabla 1 – Acciones y elementos nucleares de las RS infantiles.
Fuente: Elaboración propia

Los resultados del análisis aparecen en la tabla 1. Los elementos nucleares ocupan la línea horizontal superior (NUCLEAR) y los referentes socioculturales la vertical (ACTOS). Al combinar estos aspectos puedo reconocer el sentido otorgado por los niños a su experiencia educativa museística de haber visitado el Muref. Son cinco descriptores nucleares, conforme al número de ligas con otros elementos en el conjunto de textos infantiles. Destacando el sustantivo «nosotros» con 80 interconexiones. Entre paréntesis señalo el tipo de descriptor, sobresalen los subjetivos: «nosotros», «yo» y «el guía», por encima del personaje («Francisco Villa») y espacio («museo»). A través de los verbos los niños/as cumplen con algunas funciones de las RS: informar, explicar, legitimar valores y expresar afectos acerca de su visita al Muref, como podrá leerse más adelante.

Son diversas las fuentes para configurar una RS, destacan la cultura e historia de la colectividad, familia, escuela, comunicación y un contacto directo con el objeto de la representación (Abric, 2001). En el caso que nos ocupa, los estudiantes no reconocen a la escuela como una de ellas, nunca la mencionan como antecedente, a pesar de que ya habían trabajado el tema en el salón de clases (como informó su profesora). Tampoco aluden a su familia, ni a los medios de comunicación masiva; por ello, la experiencia directa con el objeto de representación (el museo que es visitado) será la clave de sus RS.

A través de las RS de estos niños y niñas de 5º de primaria (con edad de 11 años), es posible apreciar cómo conciben su experiencia educativa, proceso educativo vivido dentro del museo. Retomando el concepto antropológico de educación podemos entender como el museo – en un primer momento – a través del montaje museográfico (objetos, fotos, videos y cédulas) transmite información histórica, patrimonial e identitaria a los estudiantes. A lo que se añade la exposición oral del guía, quien informa, explica, pregunta, compara y emplea metáforas para consolidar el proceso de transmisión. Además, el edificio mismo comunica parte de ese discurso, por tratarse de una edificación histórica y emblemática de la ciudad.

Cultura patrimonial que es recibida por los niños y niñas, para cumplir con el proceso de adquisición. Lo hacen viendo los objetos, escuchando al guía, preguntando y, finalmente, aprendiendo parte del discurso transmitido, sobre los sucesos históricos y sus personajes. Otra manera de adquirir la cultura museística es a través de su cuerpo, desplazándolo por el espacio, realizando diversas acciones kinésicas y proxémicas. Además, incluyen lo emotivo (admirarse, divertirse) dentro de esta fase del proceso educativo. Por último, se apropian de la cultura museística al sentirse identificados con la historia contada en y a través del museo, valorar su historia y el patrimonio que representa el museo. Logran apropiarse de esa cultura de una manera afectiva. La experiencia educativa museística es compleja e intensa.

A la pregunta de qué piensan (representan) los niños con respecto al museo, la respuesta en términos culturales es que remite a un espacio que contiene objetos del propio patrimonio cultural, pero lo más importante es que emerge como un lugar donde los sujetos (individual y colectivo) se comunican, aprenden, sienten afecto, transitan y se divierten; hay un reconocimiento total de estar ahí. La visita al Muref es pensada (representada) como una experiencia educativa «no-formal» compleja (subjetiva, afectiva, espacial, cognitiva, comunicativa, valorativa e identitaria), con respecto a la cultura patrimonial y la historia local-nacional. Los niños y niñas se reconocen y valoran como actores sociopedagógicos que convierten un espacio museístico en un lugar educativo, su ausencia le quita sentido al museo. Lo más destacado es que la cantidad de conexiones en los componentes subjetivos (Nosotros: 80 y Yo: 64) lo reflejan. Incluso la comunicación con el Guía (35 referencias).

El museo: un lugar donde los sujetos se comunican, sienten, aprenden, muestran afecto, transitan y se divierten; hay un reconocimiento total de estar ahí.

La visita no sólo implicó una experiencia educativa (informativa y cognitiva), también tuvo un carácter social para reestablecer la convivencia en espacios públicos, considerando el contexto de violencia que vivieron una década atrás los habitantes de la ciudad y ante el resquemor contemporáneo en torno al centro histórico de Juárez. Los niños/as se apropian de un lugar patrimonial para resignificar ese espacio urbano otrora violento. La sociabilidad que posibilitan los museos adquiere un matiz especial en el caso del Muref.

Experiencia educativa museística de la que pueden retomarse varios aspectos para enriquecer los procesos educativos escolarizados, invirtiendo la mecánica de mirar lo educativo «no-formal» conforme a los cánones de lo escolar. Al ser revaloradas las experiencias educativas «no-formales» por la complejidad que brindan y asumen un valor propio para evitar que sigan siendo consideradas como un apéndice de lo escolar.

Conclusiones

La jerarquía existente entre lo escolar y otras modalidades educativas ha provocado que para el caso de la educación museística deba lidiar con diversos problemas que exhiben una falta de articulación entre museo-escuela. Por ejemplo, los profesores no visualizan la importancia educativa de los museos, que se expresa en su inasistencia directa a ellos. Y, en el caso de los profesores que sí llevan a sus alumnos no trabajan la pre y post visita. Otro fenómeno es que los mentores escolaricen el museo cuando prescriben que los estudiantes vayan solos al museo, provocando que los alumnos sólo copien o tomen fotos de los objetos y las cédulas, con sus celulares o tabletas. No viven la experiencia educativa. Los resultados, de este ejercicio de investigación, permiten reconocer el impacto educativo, social y afectivo en estos niños y niñas que visitaron el museo de su ciudad.

Referencias bibliográficas

- Abric, J. C. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. México: Ediciones Coyoacán.
- Alarcón, N. (2012). Nuevos escenarios educativos para la práctica docente del residente del profesorado de historia. Los desafíos del Museo en el proceso de enseñanza y aprendizaje. *Historia Regional*, Sección Historia, ISP nº 3, Año XXV, nº 30, 203-214.
- INAH. (2020). www.estudiosdepublico.inah.gob.mx. Última visita en abril de 2020.
- INEGI. (2010). *Censo General de Población y Vivienda*. México: INEGI.
- Magariños, J. (1998). Manual operativo para la elaboración de «definiciones contextuales» y «redes contrastantes». *Signa. Revista de la Asociación Española de Semiótica*, nº 7, 233-254.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.
- MUREF. (2011). *Cedulario*, sle.
- Pérez, E. (2000). *Estudios de visitantes en museos: metodología y aplicaciones*. España: Trea.
- Ramos, J. L. (2010). Juego, Educación y violencia. *Revista de Antropología Experimental*. N° 10, Especial Educación 5: 49-56, Universidad de Jaén (España). Recuperado de <http://revista.ujaen.es/rae>
- Ramos, J. L. (2012). *Identidad socioétnica de maestros indígenas en México. Representaciones sociales y cultura*. Madrid: Editorial Académica Española.
- Rubiales, R. (2012). *Modelo Educativo*. Ciudad Juárez: Museo de la Revolución en la Frontera.
- Thompson, J. (1993). *Ideología y cultura moderna. Teoría crítica social en la era de la comunicación de masas*. México: UAM-Xochimilco.

Summary

In this text, I expose advances about the research on the social thought of boys and girls who visited the Museum of the Revolution on the Border (Muref), located in Ciudad Juárez (Mexico). I attend four questions that haven't been worked on enough in other studies about visitors in museums. Initially, I offer a clear definition of education – from an anthropological perspective – understood as a social historical process of transmission, acquisition and cultural appropriation. This allows us to understand that “education” is much more than only delivered at school.

This understanding makes it possible to consider the visit to a museum as a non-formal educational experience, even though it is often under-evaluated compared to the formal school education. Non-formal and formal education are different from one-another and both are complementary in the formation of young citizens. Unfortunately, the non-formal aspect is discredited when teachers and parents are too much concerned about the pedagogical objectives that must be covered during the visit, as a support for the school performance of the students.

In order to figure out the meaning of these experiences, I present in this text some results of a research where the subjects, in this case the children, are the ones who directly tell the importance of their visit to the museum and what it means to them. As an example, a primary school group which attended Muref is taken as object of study. To carry out the research, I combined two aspects rarely used in visitor studies. These are the theory of social representations in its structuralism orientation on the one hand, and a semiotic analysis of children's stories for a more qualitative point of view on the other hand.

With those elements, I was able to approach the complexity of the non-formal educational experience that occurs when we visit a museum. In the case of the boys and girls in this study, the impact caused by their attendance inside the museum space, where the didactic dimension was present, was evident. The visit was mainly an educational event of a subjective, affective, spatial, communicative, cognitive, evaluative and identity nature that occurred, regarding the cultural and historical, local and national heritage that they offer in the museum. In summary, there are two relevant items that appear in the research. First, the children identify and recognize themselves and thus give a meaning to the museum thanks to their presence. Second, there is the importance of the work of the Muref, helping to restore the sociability of Ciudad Juárez downtown, a place of high risk in the times of strong violence experienced by the citizens of Ciudad Juárez, just a decade ago.

Key words: museum education, culture, social representations, educational experience, children's stories

Résumé

Dans ce texte, je présente les avancées de la recherche sur la pensée sociale des enfants qui ont visité le Musée de la Révolution à la Frontière (Muref), situé à Ciudad Juárez (Mexique). Je m'intéresse à quatre aspects peu étudiés jusqu'à présent dans les études de publics. Dans un premier temps, je propose une définition claire de l'éducation – d'un point de vue anthropologique – comprise comme un processus socio-historique de transmission, d'acquisition et d'appropriation culturelle ; ce qui nous permet d'apprécier que l'enseignement va bien au-delà de l'école.

Cette idée permet d'envisager la fréquentation d'un musée comme une expérience éducative non-formelle, souvent dévaluée par rapport à l'enseignement scolaire, alors que les enseignements formels et non-formels sont simplement différents mais néanmoins complémentaires dans la formation de jeunes citoyens. La dépréciation de l'éducation non-formelle survient lorsque les éducateurs et les parents sont préoccupés par des objectifs pédagogiques qui doivent être couverts lors de la visite pour soutenir les performances scolaires de l'élève.

Et pour connaître le sens de ces expériences de visite, je présente dans ce texte quelques résultats de recherche, où les personnes analysées comme sujets d'étude sont précisément celles qui racontent directement l'importance de leur visite dans un musée. Prenons comme exemple un groupe d'élèves d'une école primaire qui s'est rendu au Muref. Pour mener à bien la recherche, j'ai combiné deux aspects rarement utilisés dans les études des publics : la théorie des représentations sociales dans son orientation structuraliste d'une part, et une analyse sémiotique des comptes-rendus écrits par les enfants pour une vision plus qualitative d'autre part.

Avec ces éléments, j'ai pu aborder la complexité de l'expérience éducative non formelle qui se produit lors de la visite d'un musée. Dans le cas des enfants de l'étude, l'impact de leur fréquentation de l'espace muséal, où la dimension didactique était présente, était évident, mais principalement un événement éducatif de nature subjective, affective, spatiale, communicative, cognitive, évaluative et identitaire. Cela se rapporte au patrimoine culturel et historique, local et national présenté dans le musée. En résumé, deux éléments particulièrement pertinents se dégagent de la recherche. Il y a d'abord la reconnaissance que les enfants font d'eux-mêmes, de donner du sens au musée grâce à leur présence. Il y a ensuite l'importance du travail du Muref, qui contribue à restaurer la sociabilité dans le centre historique de Ciudad Juárez, un lieu à haut risque lors d'un déferlement de violence subi par les habitants de Juarez il y a seulement une décennie.

Mots-clés : éducation muséale, culture, représentations sociales, expérience éducative, comptes-rendus enfantins

Resumen

En el presente texto expongo avances de la investigación sobre el pensamiento social de niños y niñas que visitaron el Museo de la Revolución en la Frontera (Muref), localizado en Ciudad Juárez (México). Atiendo cuatro cuestiones poco trabajadas en los estudios de públicos en museos. De inicio ofrezco una definición clara de educación – desde una perspectiva antropológica – entendida como un proceso sociohistórico de transmisión, adquisición y apropiación cultural; la que permite apreciar que lo educativo es más amplio que lo escolar.

Idea que posibilita considerar la asistencia a un museo como una experiencia educativa no-formal, que con frecuencia es devaluada frente a la educación escolar, cuando aquella es distinta y complementaria en la conformación de nuevos ciudadanos. Demérito que ocurre cuando los educadores y padres de familia están preocupados por los objetivos pedagógicos que deban ser cubiertos en la visita, como apoyo al desempeño escolar de los estudiantes.

Y para conocer el sentido de esas experiencias expongo en el presente texto algunos resultados de investigación, donde sean los sujetos quienes directamente narren la importancia que significó su visita a un museo. Tomando como ejemplo a un grupo escolar de nivel Primaria que asistieron al Muref. Para realizar la pesquisa combiné dos aspectos escasamente utilizados en los estudios de público. La teoría de las representaciones sociales en su orientación estructuralista y un análisis semiótico de los relatos infantiles (conforme a una mirada más cualitativa).

Con estos elementos pude acercarme a la complejidad que encierra la experiencia educativa no-formal que ocurre cuando visitamos un museo. En el caso de los niños y niñas del estudio es patente el impacto que logró su asistencia al espacio museístico, donde estuvo presente la dimensión didáctica, pero principalmente ocurrió un evento educativo de carácter subjetivo, afectivo, espacial, comunicativo, cognitivo, valorativo e identitario, con respecto al patrimonio cultural e histórico, local y nacional que ofertan en el museo. En síntesis, son dos los rubros más relevantes que aparecen en la investigación; en primer término, el reconocimiento que hacen de sí mismos los niños/as, de otorgarle significado al museo gracias a su presencia. Y, segundo, la importancia de la labor del Muref, que ayuda a recuperar la sociabilidad en el centro histórico de Ciudad Juárez, lugar de alto riesgo en los momentos de fuerte violencia que vivieron los juarenses, apenas hace una década.

Palabras claves: educación museística, cultura, representaciones sociales, experiencia educativa, relatos infantiles

Market of ideas

Foire aux idées

Mercado de ideas



Musées et éducation informelle au Burkina Faso

Jean-Paul Koudougou

Au Burkina Faso, le rôle des musées au processus d'éducation citoyenne des publics n'est plus à démontrer. En effet, au fil des années, les musées, à travers leurs activités de médiation culturelle, sont devenus de véritables outils éducatifs, des espaces de démocratisation du patrimoine culturel, offrant à tous leurs publics l'opportunité d'apprendre ou de découvrir. C'est une éducation qui entre comme le disent si bien Lucette Colin et Jean-Louis Le Grand dans le paradigme de l'éducation tout au long de la vie. Foyer de vie culturelle et scientifique, le musée, à travers ses actions d'animation et de médiation, met l'homme en contact avec l'objet, l'interroge, construit, renforce et fortifie les connaissances.

L'éducation muséale n'est donc pas une éducation classique au sens académique du terme. C'est plutôt un champ d'expression, d'interprétation, d'appropriation et de renforcement des acquis de l'école.

Les musées au Burkina Faso développent depuis plusieurs années maintenant de nombreuses activités pédagogiques *intra-* ou *extra-muros*, dans une démarche participative entre les responsables du monde éducatif et les professionnels des musées. Les activités pédagogiques *intra-muros*, destinées essentiellement aux scolaires, débutent généralement par des visites guidées selon un « parcours jeune ». Ces visites sont suivies par des apprentissages et initiations dans des « niches culturelles ». Il s'agit généralement d'ateliers de confection de petits objets en argile, d'initiation au jeu des instruments de musique traditionnelle (flutes traversières, balafons, djembé...) et de contes. Les activités hors les murs des musées s'articulent autour de la circulation de mallettes pédagogiques qui permettent de réaliser des mini expositions, des projections de films éducatifs, des séances de conte, etc. dans les écoles.

« *Nous avons beaucoup appris et découvert des choses de notre patrimoine culturel !* » disent généralement les élèves bénéficiaires de ces activités muséales. De 2007 à 2010, avec le soutien du ministère français des Affaires étrangères, l'Ecole du Patrimoine

Source mappemonde : [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Burkina_Faso_\(orthographic_projection\).svg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Burkina_Faso_(orthographic_projection).svg)
page Wikipedia du Burkina Faso, image sous licence Creative Commons Attribution-ShareAlike 3.0 Unported (CC BY-SA 3.0), original par Martin03230, modifié par Flanker et Flappieh, ajout du cercle et du texte pour cet article.

Africain (EPA) de Porto Novo au Bénin a piloté, au profit des nombreux musées africains, le programme MSD (Musée au Service du Développement). A cet effet, le Musée National du Burkina, le Musée de la Musique Georges Ouédraogo à Ouagadougou et le Musée Provincial Sogossira Sanou, à Bobo-Dioulasso, ont développé un grand projet d'animation culturelle et pédagogique avec les scolaires pour faire du musée une autre école. Des milliers d'élèves des Circonscriptions d'Enseignement de Base (CEB) ont bénéficié de ce programme.

De nos jours, dans les pays de la bande sahélo-saharienne, la dégradation du climat sécuritaire du fait de la récurrence des attaques terroristes a dégarni les musées et autres équipements culturels d'une partie non négligeable de leurs visiteurs, dont les publics d'expatriés, et impacté négativement leur fréquentation. En réponse à cette situation, les musées ont réorienté la plupart de leurs activités et renforcé le développement d'actions de médiation culturelle vers les jeunes publics locaux, notamment les scolaires.

Ces activités drainent des milliers d'élèves qui ont l'occasion de voir ou de découvrir des objets culturels en vrai, de connaître leur utilité et de comprendre l'apport de chaque communauté et groupe humain à l'œuvre d'édification de la nation, renforçant ainsi leur conscience citoyenne.

Mais là où le bât blesse, c'est l'exploitation limitée des expositions muséales, notamment des expositions dites permanentes du fait de leur obsolescence, et la faible réalisation d'expositions temporaires qui ne permettent pas de diversifier les thèmes et les angles d'approche des différentes thématiques. En outre, de nombreux musées souffrent de l'absence de service pédagogique formel qui ne facilite pas une organisation efficiente des activités et une exploitation judicieuse du temps consacré aux dites activités. La mise en place de ce service soutenu par la formation des guides à l'accueil et à la médiation des groupes scolaires en tenant compte de l'âge mental et des besoins pourrait permettre une meilleure rencontre entre le musée et le public scolaire. Au vrai, pour l'atteinte de résultats probants et durables, un renforcement du dialogue et des synergies d'action entre les patrimoniateurs et les pédagogues s'avèrent nécessaires pour intégrer véritablement la dimension patrimoniale dans les processus d'apprentissage et aussi dans les programmes scolaires. Il s'agira, *in fine*, d'adapter les activités du musée aux tendances et besoins actuels en prenant en compte les thématiques sociales et civiques en cours telles que la démocratie, le respect des droits de l'homme ou l'interculturalité, afin de faire des institutions muséales de véritables espaces de promotion de la cohésion sociale, de promotion de la diversité des expressions culturelles, du vivre ensemble dans un contexte national et international de plus en plus marqué par les crises identitaires, la stigmatisation et les conflits intercommunautaires.



Mini-exposition hors les murs
Photo : Jean-Paul Koudougou

DOORS. PLEASE TOUCH

Museum	Museum of Modern and Contemporary Art MACAM
City, country	Alita-Byblos, Lebanon
Cooperation partners	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Omero Tactile National Museum of Italy ▪ Lebanese Ministry of Culture ▪ Italian Cultural Institute ▪ Red Oak Organization
Aim of the project	to offer special needs groups an interactive visit
Target group(s)	blind and visually impaired
Time frame	permanent programme
Contact details	Cesar Nammour, Museum Director
Email	management@macamlebanon.org



Picture credits: Museum of Modern and Contemporary Art

The *DOORS. PLEASE TOUCH* project was initiated on the 29th of October 2018 by Red Oak, in partnership with the Lebanese Ministry of Culture, the Omero Tactile National Museum of Italy, and the Italian Cultural Institute. The project aims at “leaving no one behind” by providing accessibility to museums in Lebanon for the blind and visually impaired through a tactile guidance system, a training to museum facilitators and educational inclusive tactile art activities, like clay workshop. The project’s objective is to promote the social and educational value of cultural heritage through an innovative approach, based on a tactile experience. The programme focuses primarily on the cultural and social inclusion of special needs individuals, mainly children and teenagers (8-16 years old) in addition to multi-sensory museum paths accessible by the visually impaired visitors.

The programme was implemented in three museums: the National Museum of Beirut (NMB), the Modern and Contemporary Art Museum (MACAM) and the Sursock Art Museum. It followed three different phases:

- training of museum facilitators,
- developing the necessary tools and technologies: braille labels and specially designed hands-on activities, and
- implementation phase in collaboration with special needs schools and centers.

In January 2019, the NMB and MACAM started including *DOORS. PLEASE TOUCH* in their permanent educational programme and many groups had the opportunity to benefit from it.

Though a similar occasional experience had been initiated in 2014 at the Lebanese Museum of Prehistory with a specially designed programme for visually impaired children, the *DOORS. PLEASE TOUCH* programme is the first complete permanent initiative tackling both the training of the museum professionals, the mediation tools and the implementation process.

By heart

Museo	Museo del Camino de la Seda
Ciudad, país	Takamatsu, Japón
Socios de cooperación	varias instituciones y sitios que conservan el patrimonio local
Objetivo del proyecto	mejorar la calidad de vida de las personas que viven con demencia y sus cuidadores por medio de programas artístico-educativos
Grupo(s) destinatario(s)	personas que viven con demencia leve y sus cuidadores
Tiempo	el programa se ofrece de forma permanente y gratuita
Datos de contacto	Atilio Orellana Rojas
Email	atilioorellanarojas@gmail.com



Picture credits: Atilio Orellana Rojas

El programa consiste en 10 sesiones en las que se visita un espacio patrimonial donde un educador museístico presenta bienes culturales tales como pinturas, esculturas, instalaciones, fotografías, arte efímero, etc. que se ajustan al tratamiento del tema central: infancia, hogar, vida familiar, etc. Luego se verbalizan las emociones y recuerdos generados en los participantes, mientras que en la etapa creativa se los expresan a través de acuarelas, dibujos, fotografía, etc. La retroalimentación sirve para evaluar la sesión y ajustarla a las posibles necesidades de participantes futuros.

Como ejemplo valga la actividad llamada *Con los guantes puestos* sobre la vida laboral de posguerra: se visitan pinturas del neodadaísta Ushio Shinohara hechas con guantes y una instalación de Yuichi Onagi para continuar hablando sobre la vida en las fábricas regionales de guantes en la posguerra. Los participantes eligen entre un centenar de pares de guantes colocados en la sala de exposiciones los que más les gustan. Comparten las razones de su elección y los recuerdos que les despiertan. Luego crean un collage con papeles de diferentes colores para representar un momento memorable de su adolescencia en el que usaron guantes. Al finalizar se presentan los resultados y se evalúa la actividad.

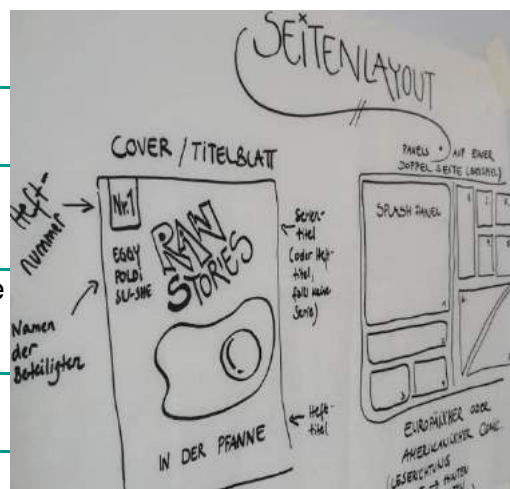
Las creaciones son conservadas en una Caja de los Recuerdos, cuyo contenido sirve para organizar exposiciones dos veces al año en centros culturales rurales, llevando así cultura y bienestar a otros sectores de la sociedad.

Las investigaciones sobre este proyecto evidenciaron que los participantes se enriquecen con nuevos conocimientos, logran mejoras en su calidad de vida, estado de salud y capacidad comunicativa, lo que acrecienta su autoestima al saberse respetados, aceptados y valorados por la sociedad.

Las sesiones se llevan a cabo en museos y sitios que atesoran el patrimonio local, y también en residencias para personas mayores que por diferentes razones no pueden ir a un museo, con lo que se logra su inclusión en la vida cultural.

Comic workshop: *Turn a Museum Thing into a Super(s)hero!*

Museum	Vorarlberg Museum
City, country	Bregenz, Austria
Cooperation partners	University of Art and Design Linz, Institute of Art and Education
Aim of the project	explore the collections of the museum and connect with them by producing comics
Target group(s)	pre-teens and teens
Time frame	special project, planned for summer 2021
Contact details	Dr. Barbara M. Eggert
Email	barbara-margarethe.eggert@ufg.at



Picture credit: Barbara M. Eggert

Anthropomorphic animals and heroic humans or humanoids – these used to be the main characters in most comic books until the 1970s. But the world of comics has long since gone beyond Marvel, DC and Disney's Comics: it also encompasses comic journalism, comic biographies, and comics about everyday experiences in which real people are the main characters and have to develop (super)powers to cope with the demands of everyday life. Very few comics focus on inanimate objects, though this would make sense in several contexts, for example in museums.

Many formats of museum education are about “making objects speak” in one way or other by supplying information in oral or written form. If museum objects could speak for themselves, they would be able to tell fascinating stories about their uses and functions, their former context(s), their previous owner(s), their acquisition by the museum and how they were handled since getting there.

The comic workshop *Turn a Museum Thing into a Super(s)hero!* is all about giving a voice to objects as well as to the perspective of young creators. In order to find (s)heroes for their comics, the children and teens explore the collection of their museum. They do research on the object(s) of their choice by using media provided by the museum (catalogues, labels, audio or multimedia guides etc.) to learn more about their object(s). In a second step, they create individual museum comics which give voice to the chosen object(s) and show their museum-specific superpowers. The young creators transform the findings of their research into some material for the medium comics. By giving the objects a human or animal shape (anthropomorphization or animalification), they show them in a new light.

The Young Choose

Museum The Gallery of Matica srpska

City, country Novi Sad, Serbia

Cooperation partners

- Foundation Novi Sad 2021 – European Capital of Culture
- OPENS 2019 – Novi Sad European Youth Capital

Aim of the project

- promote young people as cultural actors
- create future audience

Target group(s) youth, 14-18 years

Time frame Special project
Sept. 2018 - February 2020

Contact details Jelena Ognjanović

Email j.ognjanovic@galerijamaticesrpske.rs



Picture credits: Gallery of Matica srpska

This programme had two main objectives:

- to promote young people as important cultural actors while developing their creativity and critical attitude towards art and culture,
- to create future audiences and offer a platform where young people are active participants in the creation of the programme.

Teenagers as young curators created an exhibition called *Young Choose* presenting the art collection of the Gallery of Matica srpska from their point of view. It was the result of five months training of secondary school students in the workshops *Museology for Beginners*, where they met the museum staff and found out about the museum work behind the scenes.

After learning about the museum professions and processes of collection research and exhibition making with all its activities, they got the opportunity to visit museum storages and explore the collection. After days of thinking, discussing, expressing their ideas about art and important issues of their world, they brought together an exhibition dedicated to four notions: entertainment, the position of youth in the past and present, the topic of horror and devastation made by humans, and the issues of identity and finding their place in the society.

They made museum experts and the audience rethink about the possibilities of art, curating and of museum in the 21st century society. As a final result, the Gallery of Matica srpska formed a Youth Club, published a *Manual* and organized an international conference *Museums, Youth, Activism* with the aim of sharing experience among museum educators.

GRASSI unterwegs

Museum	GRASSI Museum für Völkerkunde zu Leipzig
City, country	Leipzig, Germany
Cooperation partners	e.g. DOK Leipzig, Leselust im August, Polnisches Institut Leipzig, Deutsches Kleingärtnermuseum, Vielfalt ohne Grenzen Festival
Aim of the project	provide encounter, dialogue and interaction in the city
Target group(s)	different target groups
Time frame	permanent programme
Contact details	Christine Fischer Sabine Wohlfarth
Email	christine.fischer@skd.museum sabine.wohlfarth@skd.museum



Picture credits: GRASSI Museum Festival “Diversity without borders”

GRASSI unterwegs – Engaging an ethnographic museum within the urban society of Leipzig

The GRASSI Museum für Völkerkunde in Leipzig is undergoing a fundamental change, culminating in a new permanent exhibition to be opened in 2023. Furthermore, international cooperation with source communities is increasing, visitor orientation and satisfaction come more into focus and new educational programmes implement the opening process of the museum towards different social realities in Leipzig.

The programme *GRASSI unterwegs* (“GRASSI on its way”) is a vivid example for the engagement of the Grassi museum with local communities and partners. Over more than a year, the museum regularly experiments with different events in the city and provides a space for encounter, dialogue and interaction. Within the special exhibition *Re:Orient – The Invention of the Muslim Other*, for example, the museum introduced a discussion about xenophobia and racism in Saxony by showing films with questions and answers in hotspots of the city. To achieve this, we closely worked together with local associations and with the international film festival *DOK Leipzig*.

Tackling the topic of climate change, the museum organised table talks and workshops on urban / guerilla gardening hosted by local gardening projects. In this event series, the museum sought to provide a platform for protagonists working in the field of alternative agriculture, exchange knowledge and bring together different groups of audiences. The museum also regularly participates in non-profit festivals such as the children's event *Reading pleasure in August* and addresses topics of intercultural learning and political education.

GRASSI unterwegs shows how a museum can engage permanently with different social groups in its surrounding. The sustainable synergy between the Leipzig cultural scene and the museum brings enormous benefits to both sides: the cultural landscape receives active support for its actions and projects while the museum gets a lot of impact on multi-perspectivity and participation of social groups for its curatorial practice.

Communities hyperconnected to museums

Museum

City, country	Maputo-Province, Mozambique
Cooperation partners	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ICOM-Moçambique ▪ CAINF
Aim of the project	transmit basic notions about the educational action of museums
Target group(s)	communities
Time frame	permanent programme
Contact details	Lopes Massango
Email	Lopes.massango@gmail.com



Picture credits: Lopes Massango

The *Communities Hyperconnected to Museums* programme aims to encourage community participation in the main museums in Mozambique, through the activity of the museum's educational service. Its goal is to transmit basic notions about the educational action of museums, based on the reflection of the new definition of the International Council of Museums discussed at the 25th ICOM General Conference in Kyoto-Japan.

The CAINF (Comunidade de Aprendizagem do Infulene "A", a group of young volunteers of the neighbourhood of Infulene "A") is structuring this programme to encourage the academic community to give more importance to museums in the teaching and learning process. Currently, some of country's museums are mentioned in the social science manuals, but teachers have no specialized training in museology and cultural heritage, which makes the fulfilling of the curricular plan more difficult. Therefore, the coordinator in charge of monitoring the future development of the educational service decided to support schools, helping them to integrate the cultural heritage and the museums in their teaching and learning process, valuing and disseminating knowledge about the way museums can serve as learning places outside the class-room. Thus, guided tours were scheduled in several museums in the city of Maputo and Matola, among which the Museum of Mozambique's Railways and the Natural History Museum.

La EsquiNAH Violeta

Museo	Museo Regional de Sonora
Ciudad, país	Hermosillo, Sonora, México
Socios de cooperación	Observatorio Raquel Padilla Ramos
Objetivo del proyecto	reflexionar, con perspectiva de género, sobre el pasado y presente regional
Grupo(s) destinatario(s)	público de todas las edades
Tiempo	programa permanente con fechas especiales cada mes



Picture credits: Fotografías del Colectivo MujerINAHs

Datos de contacto Mtra. Ana Marcela Villalpando Aranda

Email ana.mar.v5@gmail.com
esquinahvioleta_outlook.com

El Colectivo MujerINAHs (trabajadoras del Centro INAH Sonora y del Museo Regional de Sonora) inauguró *La EsquiNAH Violeta* el 8 de marzo del 2020, como un espacio para acceder a las narrativas del museo con perspectiva de género. Este proyecto fue inspirado por el Observatorio Raquel Padilla Ramos.

La EsquiNAH Violeta se compone de cinco espacios:

1. Área introductoria: explica el proyecto y presenta homenaje a Raquel Padilla Ramos.
2. Tema violeta: presenta temas regionales y nacionales narrados con perspectiva de género, cifras oficiales de la violencia hacia mujeres y biografías de mujeres reconocidas.
3. Área participativa: se diseñaron actividades que conectaran el espacio con las salas de exposiciones temporales. Las primeras acciones fueron:
 - Ponte las Gafas violetas: a partir de la Guía de Museos Violeta que lanzó el Observatorio RPR, se colocaron preguntas de la guía en cédulas dentro de las salas, donde se invitaba al visitante a reflexionar acerca de las presencias femeninas en la exposición.
 - Mensajes ocultos: Actividad complementaria, con mensajes a los cuales solo se accede a través de gafas con filtros rojos, que presentaban preguntas detonadoras cuestionando roles de género del cotidiano, estas preguntas se relacionan y adaptan a las piezas que las rodean.
 - Tendedero violeta: espacio dentro de *la EsquiNAH Violeta* para compartir respuestas y reflexiones de las preguntas generadas en las salas de exposición. Las respuestas son documentadas semanalmente para así poder evaluar las actividades realizadas.
4. Sanitarios violetas: en los baños del museo se muestran infografías sobre igualdad de género, violentómetro, biografías de mujeres destacadas y un directorio de instituciones y casas de ayuda a mujeres que sufren violencia.
5. *La EsquiNitAH*: espacio infantil con actividades lúdicas y material de lectura que enfatiza la igualdad de derechos de niñas y niños.

El espacio continuará tras la contingencia y se invita a recrear este proyecto en otros museos.

Voluntades: artes y oficios tradicionales

Museo	MUUA Museo Universitario Universidad de Antioquia
Ciudad, país	Medellin, Colombia
Socios de cooperación	Universidad de Antioquia
Objetivos del programa	divulgar los patrimonios de las colecciones del MUUA por medio de la extensión solidaria desde la formación.
Grupo(s) destinatario(s)	adultos y mayores de la ciudad de Medellín y municipios aledaños
Tiempo	programa permanente desde el año 2002 hasta la fecha
Datos de contacto	Gloria Stella Cano García coord. Área de Educación
Email	coordinacioneducacionmuseo@udea.edu.co



Museo Universitario Universidad de Antioquia

Picture credits: Museo Universitario
Universidad de Antioquia

El Museo Universitario MUUA actúa como depositario y custodio del patrimonio cultural de la región, con alrededor de 60.000 bienes patrimoniales distribuidos en sus cuatro colecciones se da apertura continua de servicios de investigación, docencia y extensión a la comunidad universitaria y ciudadanía, para aportar a la preservación y sensibilización frente a todas las manifestaciones materiales e inmateriales que constituyen el patrimonio ancestral y contemporáneo.

Voluntades: artes y oficios tradicionales hace parte de uno de los programas de difusión, educación cultural y extensión solidaria que tiene como objetivo de divulgar los patrimonios materiales e inmateriales de las colecciones del MUUA – artes, antropología, ciencias naturales e historia – y la educación y didácticas del arte y la cultura, a través de cursos semestrales relacionados con las artes y los oficios tradicionales. Es un programa dirigido a personas de la ciudad de Medellín y municipios aledaños que, en sus dieciocho años de formación continua, atiende de manera anual a 800 personas aprox. Ha sido un programa que se caracteriza por tener en su gran mayoría a mujeres adultas, que conviven con situaciones sociales complejas y condiciones de salud en tratamiento, o bien, son cuidadoras de personas en situación de vulnerabilidad, condiciones que suman a su aislamiento social y de producción económica.

El programa tiene la característica de ser impartido por aproximadamente 20 personas que voluntariamente donan su tiempo y conocimientos de manera anual. Las docentes voluntarias han aprendido el oficio que enseñan por la transferencia familiar, este grupo de docentes a su vez son capacitadas por el MUUA en temas relacionados con el arte, la cultura, la educación y didácticas y el bienestar, pues ellas son quienes hacen directamente la labor de transferencia del conocimiento y al mismo tiempo son mediadoras de procesos significativos que incluyen nuevos aprendizajes de socialización y validación de sus propias capacidades.

La Escuela-Taller de Restauración

Museo	MAPI – Museo de Arte Precolombino e Indígena
Ciudad, país	Montevideo, Uruguay
Socios de cooperación	Ministerio de Desarrollo Social (MIDES)
Objetivo del proyecto	capacitación en restauración arquitectónica, puesta en valor de un Monumento Histórico Nacional e integración cultural
Grupo(s) destinatario(s)	personas desocupadas en situación de extrema vulnerabilidad socioeconómica
Tiempo	2011 a la actualidad
Datos de contacto	Facundo de Almeida
Email	contacto@mapi.uy



Picture credits: MAPI

La Escuela-Taller de Restauración es una iniciativa del Museo de Arte Precolombino e Indígena de Montevideo, asociado al Ministerio de Desarrollo Social del Uruguay.

Tiene como objetivos capacitar en oficios tradicionales a personas que se encuentran desocupadas y en situación de alta vulnerabilidad socioeconómica, permitiéndoles reinsertarse en el mercado laboral y subsidiariamente, recuperar dichos oficios, muchos de los cuales se han ido perdiendo paulatinamente: yesería, herrería artística, restauración de maderas, moltería, entre otros.

Se trata de una iniciativa cuya principal característica es “aprender haciendo” y una oportunidad para la puesta en valor y mantenimiento del edificio sede del museo, construido en la segunda mitad del siglo XIX, y declarado como Monumento Histórico Nacional desde 1986. Asimismo, promueve la integración cultural de personas que se encuentran excluidas de gran parte de la vida cultural y, en ese sentido, el trabajo durante 6 meses en el museo es la oportunidad de integrarse, ellos y sus familias, a diversas actividades: visitas guiadas, talleres, cursos, que incentivan el conocimiento y valoración del patrimonio arquitectónico y de los bienes culturales que conserva y exhibe el museo.

El MAPI puso en marcha este proyecto en 2011, desarrollándose en forma ininterrumpida hasta la actualidad, con grupos que se renuevan cada año, integrados por mujeres y hombres en forma equitativa, variando entre 30 y 70 integrantes cada uno.

La Escuela Taller ha significado la puesta en valor y rehabilitación de más de 3000 metros cuadrados del edificio y la integración a la propuesta cultural del MAPI de más de 400 personas en situación de extrema vulnerabilidad, e indirectamente de sus familias, lo que supone unas 2000 personas que, en total, se han apropiado de sus espacios y contenidos. La mayor parte de los participantes del programa y sus familiares, era la primera vez en su vida que entraban a un museo, y muchos de ellos pasado el programa se transformaron en visitantes frecuentes.

Un Museo Para Todos

Museo	Museo del Canal Interoceánico de Panamá
Ciudad, país	Panamá
Socios de cooperación	
Objetivo del proyecto	brindar accesibilidad a las personas con discapacidad visual, ofreciendo un espacio cultural y de aprendizaje a la historia
Grupo(s) destinatario(s)	personas con discapacidad visual
Tiempo	programa permanente, 2001 – hasta el 2019
Datos de contacto	Margie Muñoz
Email	margie@museodelcanal.com



Picture credits: Museo del Canal Interoceánico de Panamá

El Derecho a la Cultura es parte integrante de los derechos humanos, y se debe garantizar su acceso a las personas y a las comunidades sin distinción. Para garantizar esta participación a la cultura y al conocimiento, el Museo del Canal realiza el programa *Un Museo Para Todos* desde el año 2001, implementándose anualmente. Su ejecución, se desarrolla en tres fases:

1. la investigación y capacitación del personal;
2. la identificación de piezas para el programa que puedan ser palpadas, la fabricación de réplicas, e impresiones en braille;
3. la atención guiada al visitante, sin distinción de edades, que se desarrollan en una modalidad de visitas participativas que rescatan el aporte subjetivo de cada persona, donde puede manifestarse, relacionarse con los otros y ser protagonistas de su experiencia en el Museo.

El programa *Un Museo Para Todos* se ha convertido en un medio de comunicación, de traducción, e interpretación, eliminando esa barrera que impide la interacción entre el visitante y la información de las exposiciones del Museo; ofreciendo accesibilidad a: estacionamiento, rampas, elevador, y sillas de ruedas. Estas facilidades brindan un espacio seguro y cómodo, agilizando el acercamiento a las personas con discapacidades visuales.

La visita previamente planificada cuenta con una atención personalizada con guías capacitados que los conducen por las exposiciones. Los visitantes tienen la posibilidad de palpar las piezas con ayuda de guantes libres de polvo, dándoles la oportunidad de sentir la historia y reforzar el aprendizaje a través de documentos impresos en braille. En el Museo encuentran un espacio de puertas abiertas, donde reciben conocimientos sobre la historia de Panamá y la construcción del Canal; permitiendo el desarrollo de la educación inclusiva, reconociendo los derechos de las personas con discapacidades y motivando el disfrute de la visita al Museo del Canal.

Habitar el Museo – Habitar la Ciudad

Museo	Museo de la Ciudad
Ciudad, país	Quito, Ecuador
Socios de cooperación	adultos mayores del grupo “Memorias del Ayer”
Objetivo del proyecto	generar una experiencia de curaduría colaborativa entre adultos mayores y el equipo del Museo de la Ciudad
Grupo(s) destinatario(s)	adultos mayores
Tiempo	proyecto especial 2019-2021
Datos de contacto	Paulina Vega, mediadora comunitaria
Email	casiopaupv@gmail.com



Picture credits: Paulina Vega, Museo de la Ciudad de Quito

Habitar el Museo – Habitar la Ciudad: proyecto curatorial con adultos mayores es un proyecto de curaduría colaborativa con adultos mayores que pone en diálogo varios conceptos como lo patrimonial, lo museológico, la ciudad, la memoria y atraviesa necesidades tangibles como el rol del adulto mayor en la sociedad contemporánea y sus necesidades más cercanas en torno a la ciudad como espacio para habitar, para desplazarse, para crear, para conocer, etc.

Por medio de talleres sobre memoria, museología, museografía, fotografía, derivas, mapeos y visitas a otros museos, se pone en discusión el tema de la ciudad y la senectud. Se busca un abordaje desde distintos puntos de vista; lo urbano-moderno en contraste con lo patrimonial y la visión íntima de cada participante, sobre un espacio de la ciudad que sea significativo para ellos ya sea por sus experiencias personales o su relación con el mismo.

A través de fotografías y textos que surjan de estas reflexiones, se hará un montaje expositivo virtual(no se cuenta con los recursos para hacerlo en físico), que plasme los sentires de este grupo de personas que es excluido de la toma de decisiones en la construcción de la ciudad y en el mundo cultural de la misma.

Este proyecto constituye un ejercicio curatorial con el grupo “Memorias del Ayer”, un grupo de diez adultos mayores que han formado parte de la oferta educativa y artística del Museo de la Ciudad desde 2014. Mediante este proyecto, también pondremos en discusión el sentido del museo como articulador de espacios de encuentro, como lugar para ser habitado desde la construcción colaborativa y desde la posibilidad de ser un agente de cambio social al co-producir experiencias curatoriales con grupos que son excluidos del marco cultural de la ciudad.

Este proyecto inició en enero de 2019 y se proyecta hasta 2021.

Educalabado

Museo	Museo de Arte Precolombino Casa del Alabado
Ciudad, país	Quito, Ecuador
Socios de cooperación	
Objetivos del programa	transmitir conocimientos sobre el pasado precolombino y promover la inclusión
Grupo(s) destinatario(s)	públicos infantiles
Tiempo	permanente
Datos de contacto	Elisa Ullauri Lloré
Email	educación@alabado.org



Picture credits: Cortesía del Museo de Arte Precolombino Casa del Alabado Quito, Ecuador

Educalabado es un programa educativo y cultural integral, destinado a la difusión del patrimonio precolombino en espacios de aprendizaje diversos, que busca aprovechar el potencial educativo y vivencial del museo. El programa ha sido diseñado de acuerdo a los conceptos, objetivos y destrezas, áreas y ciclos de aprendizaje que exige el currículo educativo ecuatoriano, en diálogo con la colección de arte precolombino que custodia el Museo.

Para esto, el Museo se desplaza física y virtualmente a las escuelas, colegios, centros socio-culturales en donde se adecúa un espacio-museo con los recursos necesarios para llevar adelante dinámicas, juegos y talleres, generando una experiencia de aprendizaje transformadora. Los contenidos y herramientas pedagógicas han sido adaptados para generar experiencias dirigidas a cada nivel educativo: desde el nivel preparatorio a bachillerato. Cada experiencia se enmarca dentro de una temática general, vinculada a la arqueología, arte, antropología e historia contemporánea, que permite reflexionar sobre conceptos del pasado precolombino y sus puentes con el presente.

Educalabado se apoya en un aula virtual que contiene múltiples recursos pedagógicos como trivias, mapas geocronológicos interactivos, videos pedagógicos, fichas técnicas, mitos, sonoridades, línea del tiempo, talleres manuales y glosarios.

Es así que, a través de diálogos interdisciplinarios entre los ejes del currículo escolar nacional y los contenidos del museo, se establecen vínculos sólidos entre el pasado precolombino y valores fundamentales para el futuro de nuestra sociedad, promoviendo una cultura inclusiva, responsable y empática, dentro y fuera de las aulas. Los contenidos promueven el pensamiento crítico, integran una visión de conciencia ambiental, abordan la interculturalidad, la diversidad espiritual y el respeto al otro, y exploran cómo se construye la memoria y la identidad.

Con este programa educativo, el Museo Casa del Alabado aspira a adaptarse a las necesidades del sistema educativo, brindando herramientas de alta calidad, generando espacios de diálogo, aprendizaje y reflexión, como un aporte a la sociedad, frente a la crisis provocada en el contexto de la pandemia.

Museo y Comunidad: Arpilleras de La Liga

Museo	Museo La Liga
Ciudad, país	La Liga, Chile
Socios de cooperación	
Objetivo del proyecto	promover el rescate y puesta en valor de memorias locales invisibilizadas y olvidadas, a través del arte de las arpilleras
Grupo(s) destinatario(s)	mujeres
Tiempo	permanente desde el 2016.
Datos de contacto	Darío Aguilera
Email	darioagui@gmail.com



Picture credits: Museo La Liga

Arpilleras de La Ligua nace en julio del 2016, de un taller realizado en el marco de la exposición itinerante *Las Arpilleras y la movilización social* del Museo de la Memoria y los Derechos Humanos de Santiago de Chile, exhibida en el Museo de La Ligua. De ese entonces, el grupo, compuesto sólo mujeres, viene realizando, junto al equipo del museo, una genuina labor, que se enmarca en la relación “Museo y Comunidad”, que apuesta por:

- rescatar memorias locales invisibilizadas y olvidadas – pueblos originarios, migrantes, mujeres, infancia – para su puesta en valor en espacios museales y comunitarios;
- promover espacios de sana convivencia y encuentro de las personas con su memoria de vida y comunitaria;
- visibilizar los problemas socioambientales que afecta a la provincia de Petorca, de la región de Valparaíso-Chile, especialmente lo que dice relación a la problemática del agua. Todo ello, a través del arte de las arpilleras.

Dentro de su labor artística destacan sus exposiciones itinerantes *Oficios Patrimoniales de mi Tierra* y *Canto a Violeta Parra* del año 2017, esta última realizada en homenaje al centenario de Violeta Parra, que han sido exhibidas en toda la región. El 2018 confeccionan un libro en arpilleras sobre los Bailes Chinos de Valle Hermoso, expresión de religiosidad popular de Chile, que el año 2014 fue declarado como Patrimonio Inmaterial de la Humanidad por la Unesco. Pero sin duda, su gran aporte a nuestra comunidad, es su obra *El clamor del Agua*, mural de arpillera de gran tamaño (4,7 x 2,2 m) que se exhibe actualmente en la sala Comunidad del museo. La obra interpela al visitante para que tome conciencia de la grave crisis que sufre nuestra provincia debido a la escasez hídrica, ocasionada por una larga sequía presente en la zona por más de 15 años, el cambio climático y el robo de agua, lo que ha afectado seriamente la vida cotidiana de las comunidades.

Actualmente se está trabajando en una nueva exposición, que aborda el rol de las mujeres en el ex-campamento minero de La Patagua, de la comuna de La Ligua, Chile.

Té para el arte

Museo	Museo de Artes Visuales MAVI
Ciudad, país	Santiago, Chile
Socios de cooperación	Servicio Nacional del Adulto Mayor SENAMA CHILE
Objetivo del proyecto	<ul style="list-style-type: none"> ▪ fortalecimiento de la salud mental de los mayores ▪ incorporar los en el acceso al arte y la cultura.
Grupo(s) destinatario(s)	adultos mayores
Tiempo	programa permanente
Datos de contacto	Paula Caballería A.
Email	pcaballeria@mavi.cl



Picture credits: Freddy Ibarra

“Una gran mesa dispuesta con tazas de té, teteras, galletas y ricas masas en la sala de exhibición junto a una anfitriona, nuestra mediadora senior, es la imagen que anuncia todos los miércoles que el museo espera la llegada de los adultos mayores”.

Procurando aproximar a los adultos mayores al arte contemporáneo, se desarrolla este programa que a la fecha cumple 6 años, donde cada miércoles por la tarde un grupo de 40 adultos mayores se acerca a vivir una tarde distinta en el museo, orientados y acompañados por nuestra Mediadora Senior y un rico *té para el arte*.

El programa que partió como visitas mediadas nos regaló la posibilidad de integrar a una mujer adulta mayor que había sido integrante de los grupos de adultos que nos habían visitado. Es ella quien nos condujo en el proceso, hacia la articulación del programa como una herramienta de salud mental para sus pares, convirtiéndose en una experiencia significativa donde los adultos mayores han pasado de sentirse públicos ignorantes, pasivos, con miedo a hablar y opinar, a públicos escuchados, activos, hablantes, críticos de la sociedad y capaces de crear sin miedo interacciones complejas entre el arte y la vida actual.

La metodología se compone de dos etapas; una de conversación a partir de la apreciación de las obras y el uso del arte contemporáneo como herramienta de mediación cultural comprendiendo y haciendo vínculos entre el arte y la sociedad, y luego de degustar un ameno té donde el dialogo siempre continúa, se pasa a una segunda etapa donde el proceso creativo y el ejercicio artístico como mediación artística se torna una herramienta para mantener la memoria activa.

Té para el arte es un trabajo colaborativo entre una institución privada (el museo) y una institución pública (SENAMA), quienes se unen para entregar bajo un enfoque de derechos el acceso al arte y la cultura, en un espacio para la conversación, que conecta a los públicos con la obra y posibilita situaciones y lugares para el aprendizaje, el conocimiento y el debate bajo un pensamiento de reflexión, donde la opinión surge como resultado de una conspiración entre la emocionalidad y la experiencia de cada uno de los participantes. De esta forma fomentamos no solo la participación democrática, sino la riqueza de la diversidad sin discriminación de edades, ideas y opiniones.

Todos Hacemos Historia

Museo	Museo Histórico Nacional
Ciudad, país	Santiago, Chile
Socios de cooperación	Instituto Psiquiátrico José Horwitz, Alsino, COSAM (Corporaciones de salud mental)
Objetivo del proyecto	mantener el vínculo entre las personas con discapacidad psiquiátrica y la historia
Grupo(s) destinatario(s)	personas con discapacidad psiquiátrica
Tiempo	programa permanente, desde el 2013



Picture credits: Patricio Coggiola, 2019, Instituto Psiquiátrico José Horwitz

Datos de contacto Marcela Torres, Grace Standen, Mauricio Soldavino y Pablo Soto

Email educativo@mhn.gob.cl

Todos Hacemos Historia forma parte del programa *Museo sale del Museo* del Área de Educación, Mediación y Ciudadanía, cuyo objetivo es llegar a personas que, por distintos motivos – económicos, discapacidad física y/o mental, privación de libertad, etc. –, no pueden visitar museos. Este proyecto, se enfoca específicamente en las comunidades que presentan alguna dificultad de salud mental, acudiendo a distintos centros y hospitales psiquiátricos desarrollando actividades con pacientes y médicos, que les permitan acercarse a la historia y el patrimonio a través de los objetos.

Ejemplo de este trabajo es la actividad que se desarrolló con pacientes del Instituto Psiquiátrico José Horwitz, con el objetivo de contribuir a que las personas con discapacidad psiquiátrica puedan reconocerse como sujetos históricos, testigos y constructores de la historia de nuestro país, valorando sus propias historias. La actividad les brindó la oportunidad de interactuar con objetos de la Colección del Área, para su uso y aprendizaje, a través de la «objeto terapia patrimonial». Con esta denominación, nos referimos a la vinculación que se genera entre los objetos de la Colección, los recuerdos y las vivencias de los pacientes, que en la mayoría de los casos, les evocan momentos gratos del pasado. Así, se trabaja la historia y la memoria, utilizando objetos cotidianos, que ayudan a generar instancias de goce, emociones y respeto.

Se llevaron objetos para ser instalados en 3 estaciones: 1) Pueblos Originarios, 2) Sombreros y Carteras de Época (se les facilitó un espejo para que se vieran) y 3) Objetos de la Vida Cotidiana. Los pacientes fueron divididos en grupos para interactuar con los distintos objetos de las estaciones y participar de la actividad *Cajas de Recuerdos*, donde escribían o dibujaban un recuerdo que les haya surgido de la experiencia vivida en un papel que dejaban en una caja. A través de este contacto directo, lograron emocionarse y recordar experiencias propias, atesorando nuevas vivencias y aprendizajes que formarán parte de su repertorio de historias.

Apostamos por la inclusión de grupos discriminados por la sociedad y la historia.

ConSentidos del Che

Museo	Museo Casa Ernesto Che Guevara
Ciudad, país	Alta Gracia, Argentina
Socios de cooperación	
Objetivo del proyecto	lograr conciencia en la accesibilidad y empatía
Grupo(s) destinatario(s)	público en general, a partir de los 10 años
Tiempo	proyecto especial. Semana del Che, mes de Junio



Picture credits: Museo Casa Ernesto Che Guevara

Datos de contacto Rossanna Irma Villagra

Email rosana19201@hotmail.com

Desde el año 2016 en la Casa Museo Ernesto Che Guevara se recibe a instituciones de niños con discapacidad visual, brindándoles un recorrido abierto a las necesidades de los pequeños. Encontramos una buena experiencia de trabajo y dentro de la institución un trabajo mancomunado. Coincidimos en proyectar una actividad que creara conciencia en la accesibilidad.

Se organiza la visita guiada especial *ConSentidos del Che*. El visitante pueda recorrer el museo y ubicarse en la situación de una persona con discapacidad visual. Utilizamos los recursos con que el Museo ya cuenta como, el equipo de audio. Maqueta para poder tocar y descubrir el diseño y la arquitectura de la casa museo. La escultura del “niño Ernesto” pudiendo palpar y tocar. La sala dormitorio, se libera del cordón de seguridad para circularla y acceder a libros, cama, escuchar niños jugando, anécdotas de las aventuras sumando el relato de la guía que acompaña en todo momento. Se sentirán a bordo de la “poderosa”, la moto del viaje, atravesaran ríos y selva.

La visita los lleva por la historia revolucionaria en Cuba, siendo participes del enfrentamiento armado. En esta sala, el sentido del olfato les anunciará que están ubicados en lo que fue el comedor de la casa y cercanos a la cocina. El final de la historia llega, con la lucha del Che en Bolivia, el estruendo de un disparo interrumpe el silencio del visitante y la canción *Hasta siempre comandante* en voz femenina, apoya al guión de la guía que hace el cierre de la visita e invita al público a quitarse las vendas de los ojos. Emocionados, asombrados conocieron la historia de vida del Che, desde otros sentidos. El grupo no debe exceder las 10 personas, destinada a todo público a partir de los 10 años de edad. En mi experiencia siendo guía del museo y habiendo realizado la visita en el marco de *La XVI Semana del Che*, en junio 2019, fue gratificante recibir una buena devolución.

Bruzzone-Castagnino, dos miradas, una época

Museos

- Museo-Casa Bruzzone
- Museo Municipal de Arte Juan Carlos Castagnino

Ciudad, país Mar del Plata, Argentina

Socios de cooperación

Objetivo del proyecto generar un vínculo permanente entre ambos museos

Grupo(s) destinatío(s) niños y niñas de 4 a 12 años

Tiempo Programa permanente desde 2018

Datos de contacto María Bruzzone
Roxana Forlino

Email mariadelcampo7@hotmail.com
roximuseo@gmail.com



Picture credits: Roxana Forlino

Alberto Bruzzone y Juan Carlos Castagnino fueron dos artistas plásticos contemporáneos, amigos y vivieron en la misma ciudad. El proyecto implica presentar vida y obra de ambos, trazando paralelismos a través del diálogo y diferentes recursos lúdicos; poniendo en juego distintas posturas del cuerpo, los sentidos e interactuando entre educadoras y participantes. Se toman cuatro obras de cada artista, de temáticas similares: autorretratos, retratos, paisajes de la playa y paisajes con tren. Se cuenta con reproducciones de obra de Castagnino y un teatro de sombras que relata su infancia. Para el caso de Bruzzone, se cuenta con obras originales y materiales y herramientas de su taller. Se finaliza con una actividad plástica, vinculada a los temas vistos, utilizando pasteles y carbonillas, presentes en la obra de ambos artistas.

El proyecto se realiza desde 2018 de manera itinerante, en ambos museos y en distintas instituciones educativas de la ciudad. Es flexible y adaptable a los diferentes ámbitos en que se pueda presentar. Surgió por ideas en común y coincidencias en la modalidad de trabajo de las educadoras y la necesidad de crear un puente entre las áreas educativas y trabajar de manera articulada.

Al ser uno de los museos municipal y el otro privado, las realidades son distintas. En el caso del museo municipal, la educadora cuenta con un sueldo fijo y se maneja dentro de su horario de trabajo. En el caso del museo privado, la educadora no cuenta con un sueldo y adapta su horario al de su compañera.

En cuanto a los insumos de trabajo necesarios, no hay un presupuesto asignado para financiar el proyecto, el cual tiene un mero fin educativo y busca llegar de manera gratuita, a diferentes sectores de la comunidad. En caso de obtener un aporte o subsidio, será para optimizar la propuesta con recursos materiales y hacerlo aún, más inclusivo, sumando instituciones periféricas de la ciudad y localidades vecinas.

Jornada Abierta de Arqueología

Museo	Museo Histórico Fuerte Independencia Tandil
Ciudad, país	Tandil, Argentina
Socios de cooperación	Arqueólogo Lic. Fabián de Haro
Objetivo del proyecto	generar una experiencia de vinculación entre la comunidad académica y la comunidad local, bajo la concepción de la Comunicación Pública de la Ciencia
Grupo(s) destinatario(s)	público familiar local
Tiempo	evento puntual el 31/03/2019, con actividades replicadas posteriormente por pedidos
Datos de contacto	Lic. Bárbara Sosa
Email	barbara.sosa04@gmail.com



Picture credits: Nicolás Carbone, Archivo Institucional MUHFIT

En el marco de un proyecto de difusión más extenso, se desarrolló una experiencia con actividades participativas y charlas pensadas especialmente para todo público, dando la oportunidad de que las investigaciones científicas en Arqueología puedan llegar a un público no académico. Las distintas actividades se complementaron con una muestra de temática afín y con paneles que narraban de manera sencilla las tareas de investigación sobre la colección arqueológica propia y las TICs aplicadas a estos estudios.

En el exterior, adultos y niños disfrutaron de actividades experimentales en los espacios verdes del museo. La talla lítica de puntas de flecha realizada en vivo y la preparación de pigmentos para pintura rupestre dieron la oportunidad de participación y experimentación al público de todas las edades. Un lugar central tuvo la cuadrícula experimental, semejante a la que se realiza en una excavación arqueológica, que también se realizó y se explicó en vivo. Los expertos compartieron de manera amena sus conocimientos y experiencias en excavaciones y en otras investigaciones arqueológicas. Se trataron temas tales como las estrategias de caza de grupos cazadores-recolectores, las representaciones rupestres, arqueología espacial, arqueología histórica en fuertes y fortines, entre otros. Las familias tomaron también una visita guiada por la colección de piezas de arqueología que se conserva en el museo, y lo hicieron en diálogo con un antropólogo que explicó también los avances en el trabajo de catalogación de la colección.

Para el Área Educativa del MUHFIT, esta propuesta permitió construir puentes entre la comunidad científica y las comunidades que conforman el público local del museo. La estrategia utilizada fue la comunicación a través de los sentidos, el enfoque a un público familiar y el diálogo como eje central de todas las actividades. El resultado fue una emotiva experiencia en el largo camino de la democratización del conocimiento.

POLLO, una sabrosa identidad

Museo	Museo de la Colonia y la Avicultura
Ciudad, país	San Justo, provincia Entre Ríos, Argentina
Socios de cooperación	Secretaría de Cultura de Entre Ríos
Objetivo del proyecto	generar una herramienta participativa que difunda el patrimonio avícola
Grupo(s) destinatario(s)	comunidades diversas
Tiempo	diciembre 2018 – octubre 2019



Picture credits: Museo de la Colonia y la Avicultura

Datos de contacto Patricia Leonor Viganoni

Email museodelacolonia@gmail.com

El Museo Municipal de la Colonia y la Avicultura relata la fundación de San Justo por Dolores Costa, viuda de Urquiza. A su vez, aborda la vida de los inmigrantes que la poblaron en el siglo XIX-XX. En este proceso de crecer y albergar contenidos contemporáneos de la historia de la comunidad se amplía el guión museológico incorporando la historia avícola.

La muestra itinerante *POLLO, una sabrosa identidad* recorre distintos momentos en la historia de la avicultura en la Costa del Río Uruguay. Desde los inicios con la cría y engorde de aves domésticamente por inmigrantes – siglo XIX –, pasando por sus distintas instancias, hasta llegar a transformarse en la «Fábrica perfecta» – siglo XX – y posicionar a Entre Ríos como una de las principales provincias productora de carne aviar de Argentina.

- La muestra fue desarrollada mediante variados dispositivos que interpelen los sentidos:
- desarrolla el proceso histórico mediante banners: *POLLO una sabrosa identidad – Los comienzos – Avicultura semi industrial – Inicio de la avicultura industrial – Departamento Uruguay – Consolidación de la avicultura industrial – Globalización – Instituciones vinculadas;*
 - juegos interactivos que construyen la realidad actual de la avicultura: *Los números del pollo – Del huevo a la mesa – Lo que necesita el pollo – El pollo viajero – Las empresas del pollo – Las rutas del pollo – Historia pollo;*
 - video que relata la historia de la comunidad de San Justo y su identidad avícola;
 - audios con anécdotas que constituyen la memoria oral de los principales actores avícolas.

Este proyecto permite acercar el patrimonio cultural material e inmaterial a distintos ámbitos educativos, sociales y culturales; permitiéndoles a los visitantes conocer no sólo la historia de la actividad y su desarrollo sino la importancia para la región en el pasado, presente y futuro; posibilitando a su vez, la democratización de la colección acercándola a diferentes públicos y aggiornando al Museo con nuevos vínculos y posibilidades de crecimiento.

El museo va a la escuela rural

Museos	<ul style="list-style-type: none">▪ Museos de La Plata▪ CECA Argentina
Ciudad, país	La Plata, Argentina
Socios de cooperación	museos y escuelas rurales de La Plata
Objetivo del proyecto	propiciar la llegada del museo a la escuela rural
Grupo(s) destinatario(s)	niños y niñas de 6 a 14 años
Tiempo	período lectivo



Picture credits: Susana Bautista Hualde

Datos de contacto Susana Bautista Hualde

Email susanaba2013@gmail.com

En Argentina, país de extensos territorios, diversos y diferenciados en regiones donde cada una forma una unidad geográfica, social, cultural y económica, la deserción escolar es notoria en zonas alejadas de los centros urbanos. Es en el sector rural donde las crisis económicas y el éxodo escolar son evidentes, de acuerdo a datos de la Red de Comunidades Rurales.

¿Cómo llegar a estos niños y niñas, cómo ayudar a ellos y a sus docentes a conectar con un mundo globalizado? El museo debe expresarse más allá de sus puertas, debe abrirse por medio de sus departamentos educativos. Es así que a partir del CECA Argentina llevo adelante el proyecto *El museo va a la escuela rural*.

El proyecto es un vehículo de conocimientos, testimonio y memoria de los pueblos, un medio para implementar y complementar tareas áulicas a través de estrategias pedagógicas para cada museo que visite la escuela. Los alumnos no pueden ir al museo pues el museo va a la escuela. El grupo escolar es entre 6 y 14 años. Muchos de ellos nunca han visitado un museo. Mediante el apoyo del ICOM CECA, desde 2008 hasta la actualidad, lo llevo adelante, contando con la colaboración de museos de la ciudad de La Plata, organizando talleres durante el ciclo escolar, generando saberes compartidos, renovadas visiones con nuevas disciplinas que ofrezcan posibilidades de aprendizaje formal y no formal, y que por efecto multiplicador llegue también a las familias. Dicho proyecto incluye asimismo, la idea de ir tomando notas, historias, recuerdos entre alumnos, familias y vecinos, con el propósito de formar el museo de la escuela. En la región, ya se dio inicio el primer museo escolar virtual de la centenaria escuela primaria 12 en la localidad de City Bell, Partido de La Plata, Provincia de Buenos Aires (Argentina).

En 2010 el Proyecto fue declarado "Proyecto Innovador en la Red Unesco" de proyectos innovadores para la currícula escolar.

Research award

Prix de la recherche

Premio de investigación

Estadísticas de género en los museos de arte de la Argentina

– Una propuesta para trabajar la equidad de género en las colecciones

Mariel Carrubba y Leticia Orieta

Justificación

El presente trabajo toma como punto de partida el análisis patrimonial del Museo Sívori, cuantificando las obras que corresponden a artistas mujeres y artistas varones y sus modalidades específicas de ingreso. Estos resultados se encuentran contrastados con los de otros museos de arte del país, de los cuales se puede observar una contundente sub-representación (Ballesteros Doncel, 2016) de la obra de mujeres en las colecciones. Si bien se inicia con la colección del Museo Sívori, fue fundamental el aporte que brindaron los demás museos, pues proporcionó al trabajo la contundencia de los números de la región.

El análisis que se propone aquí, utiliza la perspectiva de género, entendida como una categoría analítica que permite dar cuenta de las desigualdades que se generan en los sistemas culturales y sociales (Gamba, 2008; Tubert, 2003). Asimismo, como instrumento que impregna de modo concreto lo jurídico y lo institucional, con el ideal de igualdad entre los diversos géneros (Miranda-Novoa, 2012). Esta perspectiva, como herramienta de análisis, sirve a las distintas disciplinas, en el derecho, la antropología, etc. (Staff Wilson, 2000).

Las estadísticas de género constituyen la forma más adecuada para visibilizar las diferencias e inequidades del estado de situación en los diversos aspectos de la vida entre mujeres y hombres (United Nations, 2016). Aunque son unas herramientas muy útiles, es frecuente encontrar dificultades en la aplicación inapropiada de los estándares, para lo cual la UNESCO elaboró un manual específico (UNESCO, 2012).

Actualmente, son numerosas las investigaciones en EEUU y Europa que trabajan con este tipo de herramientas en espacios académicos (Acker, 2006) para comprobar que, a pesar de los años de lucha feminista y los cambios producidos, aun se sigue manteniendo la brecha de género, especialmente en los ámbitos científicos y educativos que han demostrado ser muy resistentes al cambio (Husu, 2013).

Asimismo, este enfoque se enmarca dentro de la propuesta de la nueva museografía que, desde sus comienzos ha abogado por cambios en la función social del museo y su democratización, incorporando los reclamos generados ya en los años sesenta para una mayor apertura del museo hacia la participación de la mujer y las feminidades (Gómez Martínez, 2006). La trayectoria de la nueva museografía incidió en la integración y apertura del museo a los cambios sociales de su tiempo (Alonso Fernández, 1999).

Los datos concretos de las colecciones de los museos del país se obtienen por medio de herramientas estadísticas que, en primera instancia, se ciñen al objetivo de analizar la colección del Museo Sívori. Esta elección se debe al específico conocimiento que se tiene de este museo y de su extenso y heterogéneo patrimonio, que permite ser tomado

como un ejemplo concreto de análisis. Del mismo modo se considera fundamental el cotejo de las estadísticas de género de las colecciones de otros museos de arte del país para identificar sus problemáticas, sus puntos de encuentro y elaborar estrategias adecuadas que permitan equilibrar la situación en cada acervo patrimonial.

El estudio de las colecciones y las estrategias que se proponen en este trabajo, posibilitan la construcción de un relato de la historia del arte argentino más acabado, y en aquellos casos en que se presente una disparidad de género (Fraser, 2012), revertirla. Otro de los objetivos fundamentales es que dichas estrategias puedan extrapolarse a otros museos de arte, generando así una transformación concreta en las políticas museísticas argentinas actuales. Para ello, fue fundamental conocer las valoraciones y opiniones de las/os participantes de este trabajo, ya que tanto las/os especialistas como las/os visitantes de museos conforman la comunidad artística, un agente (Bourdieu, 2000), que no sólo influye, sino que participa de la constitución de los patrimonios, por ejemplo a través de la adquisición de las obras premiadas.

Antecedentes de la temática

En 1971, el ensayo de la historiadora del arte Linda Nochlin *¿Por qué no han existido grandes artistas mujeres?* inaugura los estudios de género en el arte, proponiendo un cambio de paradigma. Transparenta las desigualdades del sistema artístico, que históricamente han limitado el acceso de las mujeres a la formación y ejercicio de la profesión. También cuestiona la noción de la figura del genio como instrumento creado a la medida de los hombres (Nochlin, 1971); concepción que ha colaborado en la expulsión de las mujeres del gran relato individualista de la historia del arte (Parker y Pollock, 1981).

Estos cuestionamientos son el puntapié inicial para el desarrollo de una corriente crítica fundamental en la interacción de la historia del arte con los debates intelectuales de la escena contemporánea (Malosetti Costa, 2013). Así pone en cuestión la continuidad del canon en el sistema del arte (universidades, museos, críticos, artistas etc.), que perpetúa las reglas del modelo como mecanismo de poder y exclusión (Pollock, 2013).

Las producciones teóricas del feminismo continúan deconstruyendo la supuesta neutralidad de las decisiones del campo artístico, develando que se originan desde un punto de vista que, lejos de ser imparcial, es masculino, blanco y occidental, al tiempo que proponen significados contra hegemónicos (Richard, 2008; Pollock, 2010). En la actualidad, esta perspectiva teórica continúa propagándose en revistas científicas, artículos de divulgación y en redes sociales.

En los últimos años, los museos del mundo han implementado diferentes estrategias desde la perspectiva de género proponiendo exhibiciones temporales e incrementando la cantidad de obra de las artistas de las muestras permanentes, y reflexionando en pos de una museografía más inclusiva (Vilariño, 2015). Sin embargo, no dejan de ser estrategias aisladas de cada institución, pues globalmente el campo artístico no reconoce la disparidad como una problemática existente (Giunta, 2018; Barba, 2016). Tal es el caso del Museo Reina Sofía con la muestra *Feminismo. Una mirada feminista sobre las vanguardias*, visto con optimismo por ciertos sectores, pero también criticado como un cambio superficial e insuficiente que evita un cambio de paradigma (Alario Triguero, 2009; Rivera Martorell, 2013; Riaño, 2018). En 2016 el Museo del Prado dedicó muestras individuales a Sofonisba Anguissola y Lavinia Fontana, del mismo modo la Galería Uffizi en 2017 mostró parte de la gran colección que tiene de artistas mujeres, gracias al apoyo de la fundación Advancing

Women Artist Foundation (Gómez Melenchón, 2018). Asimismo, se repiten estas propuestas a lo largo de América, como el caso de Chile, que propone herramientas para aplicar la perspectiva de género en sus muestras (Macarena Ruiz y Loreto Ledezma, 2017; Krebs Kaulen, 2012).

En Argentina, la formación de los primeros grupos feministas se produjo contemporáneamente: en 1969 la Unión Feminista Argentina y en 1971 el Movimiento de Liberación Femenina, que realizó performances que cuestionaban el rol de la mujer en la sociedad patriarcal (Rosa, 2008). La especialista en arte argentino, Dra. Malosetti Costa afirma que si bien a partir de los noventa la historia del arte había atravesado cambios, no impactaron lo suficiente en los estudios de género (Malosetti Costa, 2011a; 2011b). Aunque en los últimos años se cuenta con las producciones críticas que aportan reflexiones e investigaciones sobre artistas mujeres como los trabajos de María Laura Rosa, Georgina Gluzman, Andrea Giunta, Laura Malosetti Costa y Graciela Hasper, entre otras.

Socialmente, la temática en torno al feminismo se hizo masiva a partir del colectivo *Ni una menos* (2017): un movimiento social surgido para denunciar la violencia cotidiana y visibilizar el número escalofriante de femicidios, que convocó a masivas movilizaciones que se replicaron en todo el país y el mundo. Este contexto se difundió en los medios de comunicación que dieron una mayor apertura y debate a la lucha del feminismo por la igualdad de género. Recientemente, se creó la Asamblea Permanente de Trabajadoras *Nosotras proponemos* (2018) que “*busca crear conciencia sobre las formas patriarcales que, como una membrana invisible, moldean el ejercicio del poder en el mundo del arte*”.

Estadísticas en las artes

En lo referente a las estadísticas de género en las artes, la institución National Museum of Women in the Arts (EEUU), se ocupa entre otros aspectos, de divulgar distintos censos recopilados sobre la inequidad de género en el arte. Se puede citar entre algunos ejemplos, el censo de artistas mujeres (National Endowment for the Arts, 2011) y el análisis de la desigualdad económica entre distintos sexos (Kaplan, 2016). Respecto de las colecciones permanentes, los resultados arrojan que de 10.000 obras sólo un 13% pertenece a obras de artistas mujeres¹. En el mismo sentido en España, si bien en el año 2007 se aprobó la Ley de Igualdad de Género con un artículo sobre la creación y producción artística en general (España, 2007, artículo 26), los informes del Observatorio *Mujeres en las Artes Visuales* (MAV) arrojan el mismo resultado: 13% para la autoría de obras patrimoniales² y aportes de estudios universitarios (Ballesteros Doncel, 2016).

Las *Guerrillas Girls*, grupo artístico activista, dieron mayor visibilidad a las estadísticas de género en las artes. En 1986 realizan una acción donde presentaban carteles que contabilizaban menos del 4% de artistas mujeres en el patrimonio del MOMA, contra un 76% de las obras que contenían desnudos femeninos. En 2017, 30 años después, actualizan los datos y exponen el envío de encuestas a 383 museos y galerías europeas, de las que

¹ “A recent data survey of the permanent collections of 18 prominent art museums in the U.S. found that out of over 10.000 artists, 87% are male, and 85% are white” (Topaz et al., 2019).

² Sólo hay un 13% de autoría femenina en las colecciones de arte, en cambio un 52% tiene autoría masculina. En el MAC de Barcelona, sólo un 3,8% de las obras expuestas pertenecen a mujeres, una cifra muy parecida a la del Museo Nacional de Arte Reina Sofía (del 4%). En la feria ARCO, la participación de artistas femeninas ha disminuido desde el 7% del año 2010 a un poco más del 4% en 2013, una cifra que supone el regreso a los porcentajes de la primera edición de ARCO, en 1982.

respondieron sólo una cuarta parte, resultando ser 28% el mayor porcentaje de mujeres artistas en una colección (González, 2016).

El Estado argentino carece de estadísticas centralizadas, si bien existe un estudio reciente del Premio del Salón Nacional a lo largo de 100 años, que detalla entre las distintas disciplinas el bajo porcentaje de mujeres en las categorías de pintura y escultura (Giunta, 2018).

Dado el presente panorama, es relevante y necesario que el museo de arte como institución pueda abordar y hacerse eco de esta nueva realidad social, analizando y tomando medidas para revertir las desigualdades de género históricas que se reprodujeron en el sistema hasta la actualidad, como continuidad del relato histórico legitimado. Así, el ICOM convoca a la comunidad museística a presentar material relacionado con las actividades llevadas a cabo, entre otros temas, sobre la igualdad de género (ICOM, 2019).

Punto de partida de la investigación: análisis de la colección del Museo Sívori

Desde 1996, el Museo de Artes Plásticas Eduardo Sívori se ubica en el parque Tres de Febrero, uno de los pulmones verdes más grandes de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Su creación fue sancionada en 1933 con la intención de crear una colección de arte que contuviera una visión abarcadora del arte nacional, como documento de distintas épocas (Marrube, 2012). Con este objetivo, se incentivó la adquisición y puesta en valor de obras que relataran un contexto de arte nacional diverso.

En un principio, el crecimiento de su patrimonio dependió sólo de donaciones y adquisiciones por compras, hasta que en 1936 se creó el *Premio Municipal* dentro del *Salón Nacional de Bellas Arte*, con el fin de premiar a los artistas y recibir obras contemporáneas. En 1945 se independizó el *Premio Municipal* y años más tarde comenzó a llamarse *Salón de Artes Plásticas “Manuel Belgrano”* con las secciones de Dibujo, Pintura, Grabado, Escultura y Monocopia. A través de este premio, la colección crece año a año, llegando casi a las 3.300 obras. Desde 1980 se organiza la *Bienal del Salón de Arte Textil*, cuyos premios también incrementan la colección, al igual que las obras de los premios: *“Benito Quinquela Martín”*, *Artistas del Interior* y *Salón Anual de Manchas*, certámenes que no se llevan a cabo actualmente.

Origen del estudio de la colección del Museo Sívori

En 2012 se realizó el primer catálogo importante de la *Colección del Museo de Artes Plásticas Eduardo Sívori* (Larrañaga, 2012). Durante el proceso de selección de obras, por iniciativa de María Isabel de Larrañaga, la directora (1995-2015) de aquella gestión se agregó el ítem “Mujeres Artistas” a la base de datos del patrimonio del museo para agilizar el acceso a la ficha técnica de cada una. La inclusión de este nuevo criterio dinamizó la primera etapa del presente trabajo, que consistió en la elaboración del porcentaje de obra de artistas mujeres del patrimonio del Museo Sívori.

Modos de ingreso al patrimonio del Museo Sívori

El origen de las adquisiciones del acervo del museo es a través de premiaciones, compras y donaciones de obras. Del total del patrimonio, el 39,5% ingresó a través de distintos salones y el 60,5% restante se compone de donaciones y compras. Entre los salones se

encuentran varios premios, mencionados anteriormente, sin embargo, se ha diferenciado el ingreso a través del Salón Textil, ya que es un Salón con la particularidad de contar con mayoría de mujeres, tanto en la coordinación como en la participación. Por tal motivo sus premios adquisición favorecen el incremento de obras de artistas mujeres en la colección.



Gráfico 1 – Modo de ingreso de obras al patrimonio del Museo Sívori.

Porcentaje de obra de mujeres de la colección

Del presente patrimonio, el 16% de las obras es de artistas mujeres y el 84% de artistas varones. Una vez obtenidos los resultados del porcentaje de obras de mujeres en la colección, se analizaron los distintos modos en que las mismas habían logrado ingresar.

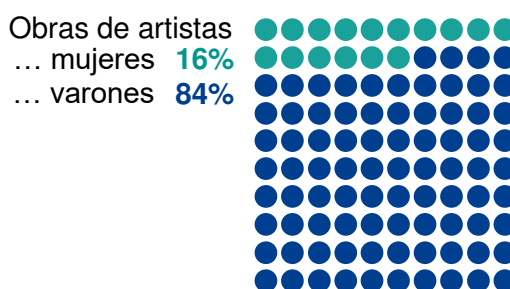


Gráfico 2 – Porcentaje de obras de mujeres y de hombres en la colección del Museo Sívori.

Modo de ingreso de obra de mujeres artistas a la colección

Los resultados arrojan que del 16% de la obra de artistas mujeres que posee el Museo Sívori, el 71% ingresó por premiación de distintos Salones. Este 71% está compuesto de un 54% de distintos premios y un 17% del Salón Textil, el cual se incorpora en los años ochenta.

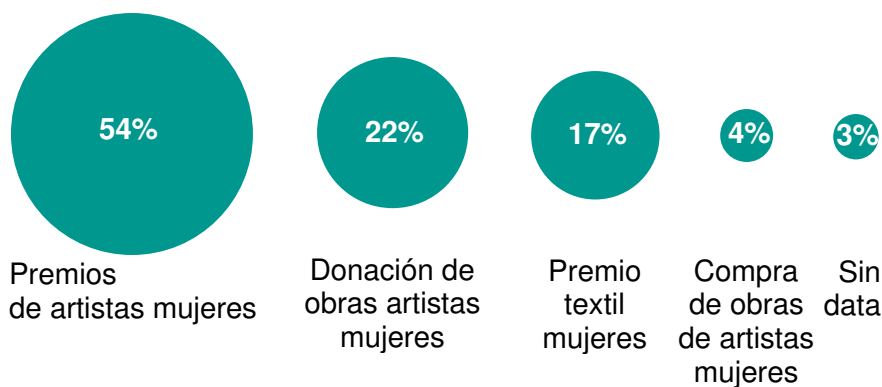


Gráfico 3 – Modo de ingreso de las obras de mujeres en la colección del Museo Sívori

Ingreso de obras de mujeres/varones por medio de salones

Al comparar el ingreso a través de salones de las obras de mujeres y varones artistas se observa que el de varones alcanza el 66%, mientras que el de mujeres sólo el 25%. A pesar de que el 8% de los premios del Salón Textil son para artistas mujeres y sólo el 1% para artistas varones, este margen no alcanza para equilibrar la diferencia.

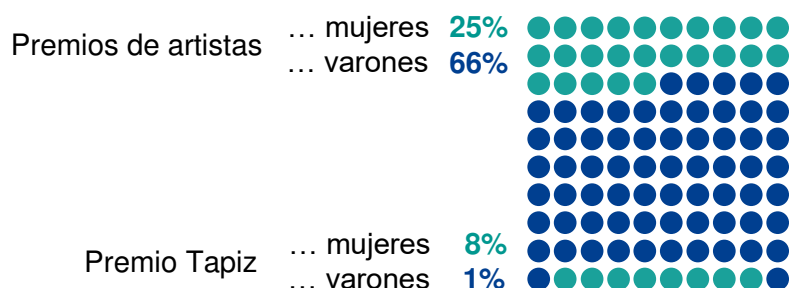


Gráfico 4 – Porcentaje de obras de artistas diferenciado por género a través de los distintos salones.

Modo de ingreso a través de los salones de arte por décadas

Se analiza con exclusividad los ingresos a través de premios, entre obras de artistas mujeres y varones, diferenciando el modo de ingreso para tener una clara dimensión del crecimiento del patrimonio a través de salones y su constitución década a década. Se aclara que se analizan exclusivamente las adquisiciones por medio de los premios del salón.

Ingreso de obra de mujeres por medio de Premios

Década	1930	1940	1950	1960	1970	1980	1990	2000	2010
Porcentaje	22%	17,7%	10,5%	18%	32,6%	36%	36,5%	45,2%	45%

Tabla 1 – Ingreso de obras de mujeres a través de Premios

En la década del treinta el porcentaje de premios para mujeres fue del 22%, bajando en los años cincuenta al 10,5% y ascendiendo durante la década de los setenta al 32,6%, donde comienza a observarse paulatinamente la disminución de dicha brecha. En los años ochenta, el porcentaje aumenta a 36% cuando se incorporan el Salón de Arte Textil. Dicho porcentaje se mantiene en la década del noventa, y durante el 2000 alcanza el 45,2% que se mantiene en la actualidad. Sin la inclusión del Salón de Arte Textil, este porcentaje de mujeres desde 1980 hasta 2009 sería un 10% menor.

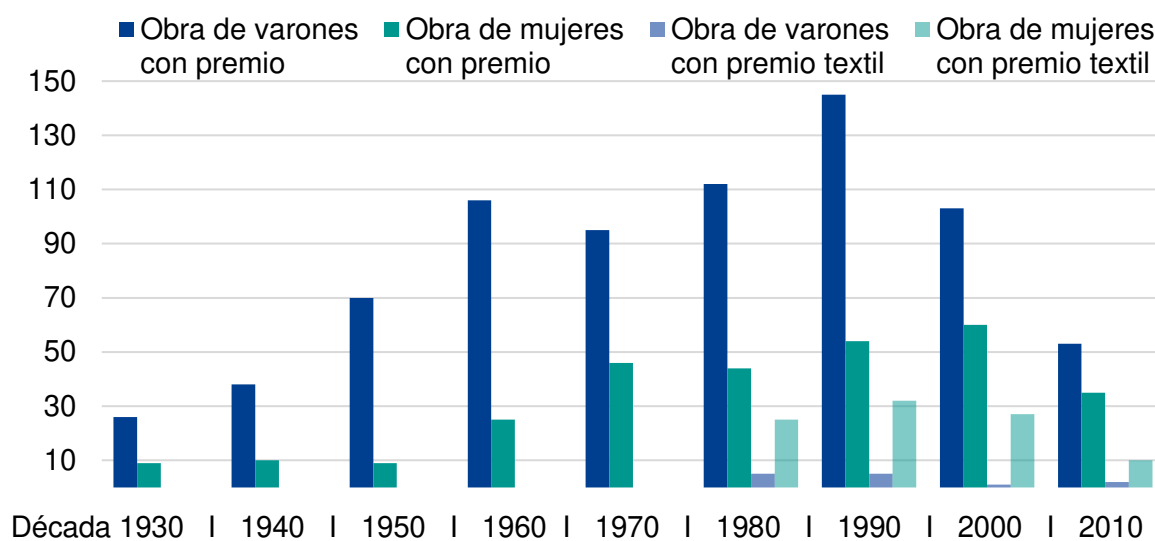


Gráfico 5 – Modo de ingreso de obras a través de Salones por décadas

Interrogantes que guían la investigación

Las inquietudes y planteos desarrollados en los antecedentes de la temática fueron el puntapié inicial de las preguntas que originaron este trabajo, lo que motivó conocer el porcentaje de obras de artistas mujeres en el Museo Sívori, ante la ausencia de una estadística de esta naturaleza. Al obtenerlo se buscó conocer el porcentaje de artistas mujeres y de allí surgieron los siguientes interrogantes: ¿cuál es la forma de ingreso más efectiva de obra de mujeres a la colección? ¿Permiten los premios equilibrar la brecha de género en el Museo Sívori?

Se considera insoslayable la importancia que poseen los salones en Argentina como instrumento activo en la conformación de las colecciones de los museos, que han sido capaces de aumentar su patrimonio de manera considerable, incorporando obras contemporáneas a través de las premiaciones. Los salones mantienen su instancia legitimadora aun cuando a partir de la década de los sesenta el mercado comenzó a tener un rol preponderante a medida que se posicionaba internacionalmente (Rossi, 1998). Entonces surgieron nuevas inquietudes: ¿los premios adquisición de la colección del museo están equilibrados entre obras de varones y mujeres? ¿Cómo es el ingreso de obra por medio de las premiaciones a través de las distintas décadas?

Simultáneamente, estas cuestiones llevaron a investigar las colecciones de otros museos de arte del país y a indagar sobre la opinión de visitantes, artistas y especialistas: ¿existe una brecha de género en otras colecciones? ¿Cuáles son las posibles causas de su sub-representación de la obra de mujeres en los museos? (Ballesteros Doncel, 2016) Asimismo, se tuvo en cuenta como antecedente la modificación del reglamento del Salón Nacional de Bellas Artes, a raíz de las distintas críticas realizadas por el bajo porcentaje de mujeres premiadas (Giunta, 2018; Nosotras Proponemos, 2018) – el cupo femenino figura como una de las medidas elegidas para modificar la brecha de género: desde 1911, año en el que se creó el Salón, hasta la actualidad el Gran Premio de Pintura se entregó a 97 artistas, de los cuales solo 5 fueron mujeres. De allí surge la pregunta fundamental: ¿qué estrategias podrían aplicarse para equilibrar esta situación en los demás museos?

Objetivos y variables

La finalidad principal de este trabajo es esclarecer el estado de la situación de los museos de arte de la Argentina desde una perspectiva de género y elaborar una estrategia adecuada que permita incluir las obras de mujeres artistas que se encuentren invisibilizadas en el guión curatorial del museo, equiparando así las brechas existentes y de esta manera, reeplantear el relato de la historia del arte argentino. Para el cumplimiento de dicho objetivo, el trabajo se centró en el estudio de la colección del Museo Sívori desde una perspectiva de género, con el fin de contar con una experiencia real que permitiera conocer las estrategias necesarias, que pudieran extrapolar a otros museos y generar así una transformación concreta en las políticas museísticas actuales. Se han identificado tres variables para este estudio, que se desprenden del objeto de investigación y de las cuales se ha obtenido información cuantitativa:

- el estudio de los porcentajes de obras de artistas mujeres en los museos de arte de la Argentina,
- las opiniones y experiencias de trabajadores/as y visitantes de museos de arte,
- los aportes específicos de especialistas del ámbito artístico.

Método y técnicas de recopilación de datos

El método se estructuró en base al objeto de estudio. Se ha realizado un análisis cuantitativo y cualitativo de la colección de obras del Museo Sívori, con el fin de cuantificar los datos y elaborar una estadística de los años y modo de ingreso de las obras de mujeres. Por un lado, se efectuó un estudio cuantitativo descriptivo tipo encuesta, dirigido a los museos de arte de la Argentina, para indagar sobre los porcentajes de obras de mujeres en sus colecciones e investigaciones y/o exhibiciones realizadas con perspectiva de género. Por otro lado, se han aplicado métodos cualitativos, teniendo en cuenta que las investigaciones de este tipo se basan en actitudes específicas *“de apertura hacia las personas y al objeto que se estudia, de flexibilidad para aproximarse al campo e introducirse en él”* (Flick, 2015, p. 34).

Se decidió combinar herramientas y técnicas, claras y comprensibles, de recopilación de datos. Se utilizaron cuestionarios y entrevistas semiestructuradas realizadas tanto personalmente, como por correo electrónico y vía telefónica. Se incluyeron preguntas abiertas y cerradas, así como también preguntas con respuestas codificadas, que facilitaron la interpretación y registraron aquellas informaciones relevantes para el estudio. Asimismo, preguntas de libre expresión, con la intención de que se pudieran responder abiertamente y dieran espacio a informaciones inesperadas. En algunos casos, esos datos fueron relevantes para esta investigación y permitieron conocer los puntos de vista, las valoraciones y opiniones de los encuestados, además de la posibilidad de obtener resultados más específicos.

Participantes

Con la intención de lograr un muestreo representativo que pueda captar la dimensión del tema y llegar a una descripción lo más detallada y completa posible, se decide realizar un muestreo no aleatorio e involucrar en la investigación al público al que va dirigido este estudio, relevando la heterogeneidad del campo artístico (Bourdieu, 1983). Los participantes de esta investigación son 244 personas en total.

Para las encuestas, se realizó un muestreo de un grupo de 201 participantes entre especialistas, trabajadores/as de museos, artistas y visitantes de museos de arte, a los que les fue enviada una encuesta online.

El 61% de las respuestas ha sido de participantes mujeres y el 39% de varones. En cuanto al perfil formativo, el 46% es universitario, el 25% posee estudios terciarios, el 17% alcanzó un posgrado, el 10% estudios secundarios, y el 1% estudios primarios.

En cuanto a su ocupación actual: el 24% es profesional de museos/espacios de arte (directores/as, encargados/as de colecciones, historiadores/as del arte, restauradores/as, conservadores/as, mediadores/as, investigadores/as, comunicadores/as, galeristas, gestores/as culturales, etc.), el 22% es profesional (arquitectos/as, diseñadores/as, periodistas, médicos/as, odontólogos/as, etc.), el 16% es artista (visual, musical, etc.), el 14% están empleados/as, el 13% ejercen como docentes y, el 20% desempeña otras ocupaciones.

Adicionalmente, se realizaron entrevistas semiestructuradas y se decidió que el muestreo fuera compuesto de artistas, jurados, organizadores/as, colaboradores/as de salones de arte, ya que estos certámenes constituyen una de las principales formas de adquisición de obras en muchos museos.

Las entrevistas fueron respondidas por 43 participantes: 23 mujeres y 20 varones. En cuanto a la edad, seis tienen entre 20 y 40 años, 19 entre 40 y 60 años y 18 tienen más de 60 años. Asimismo, cinco informadores participó de salones sólo una vez, y 38 lo hizo varias veces.

Proceso e inconvenientes

En una primera instancia, se debió realizar un análisis cuantitativo y cualitativo de la colección patrimonial del Museo Sívori. Se analizó la base de datos, realizando un estudio descriptivo del modo de ingreso de las obras patrimoniales, con el objetivo de cuantificar los datos y elaborar una estadística que incluyera el año y origen de las obras de las artistas mujeres en el museo. Estos datos permitieron llegar a un primer estado de la cuestión y conocer ciertas características de la colección.

En la segunda etapa se avanzó con el estudio cuantitativo descriptivo de otros museos de arte. Para cumplir este objetivo se elaboró especialmente un cuestionario para conocer los porcentajes de obras de artistas mujeres de sus colecciones, como así también la existencia de investigaciones y/o exhibiciones desde una perspectiva de género. De esta manera, se obtuvo información sobre las colecciones de otros museos de arte del país y una idea general de la composición de sus patrimonios.

En el país, existe un Registro de Museos Argentinos dependiente de la Secretaría de Cultura de la Nación que se encuentra en pleno proceso de relevamiento, en consecuencia, todavía no se conoce su totalidad. Por este motivo, se dividió la búsqueda por provincias y se confeccionó un listado que incluyó los museos de arte relevados, tanto municipales, provinciales, nacionales, como privados. Se contabilizaron 72 museos de arte en el país y se intentó comunicar con ellos a través de correo electrónico y por vía telefónica con los datos de contacto que se recabaron. Solo respondieron 38 museos (el 53%), de ellos únicamente cinco museos proporcionaron los links para acceder a su colección online, sin embargo, no fue posible conocer los nombres de los/as artistas que integran su colección y por lo tanto elaborar sus respectivos porcentajes. De todas maneras, todos los demás proporcionaron datos que les fueron solicitados para la investigación. Asimismo,

tres museos de los consultados no poseen patrimonio propio y cinco museos están trabajando en sus porcentajes actualmente. De esta manera, a pesar del intenso trabajo de campo realizado, ante la carencia de un listado actualizado de museos de arte argentino y la falta de información detallada sobre sus colecciones, solo se ha podido relevar el porcentaje de obras de artistas mujeres de 25 museos (por lo tanto, el 35% de museos de arte de Argentina).

Simultáneamente y con el fin de contar con un registro de información representativa de las opiniones sobre esta temática, se decidió emplear dos técnicas de recolección de datos: cuestionario-encuesta y entrevista. Se elaboró una encuesta específica con el título *Estudio sobre la igualdad de género en el patrimonio de los museos de arte argentino*, realizada en una plataforma web y enviada a través de correos electrónicos a trabajadoras/es, especialistas, estudiantes, artistas y visitantes de museos. Se aclaró que la respuesta a dicho sondeo era voluntaria y anónima y se distribuyeron por mail a 1 039 destinatarios, de los cuales respondieron 201, el 19,4%.

Asimismo, se realizaron 43 entrevistas a artistas, jurados, personas vinculadas a los salones de arte: 25 enviadas y respondidas a través de correo electrónico, 16 personalmente y dos por vía telefónica. Al comenzar con esta técnica, se destaca que en las entrevistas presenciales, los participantes solicitaron ampliar su opinión por correo electrónico. En tal sentido, se envió el mismo cuestionario por mail, donde se especificó las características de este trabajo y se aclaró su carácter anónimo y voluntario. En este tipo de entrevista, las respuestas fueron más extensas, cada participante pudo tomarse su tiempo en contestar, brindando aún más información. Sin embargo, de 120 entrevistas enviadas, solo respondieron 25 personas.

El objetivo de estas fases fue contar con una idea global de la situación. Luego de la lectura y análisis de los datos, surgieron aspectos generales, por un lado, relacionados con el conocimiento específico del ámbito artístico de los participantes encuestados y por otro, con los datos obtenidos de los museos. Esto permitió la posterior construcción de las descripciones que formaron parte del conjunto de categorías, como así también la identificación de las meta-categorías que emergieron durante el análisis de la totalidad de los datos.

En este trabajo se logró traspasar la etapa descriptiva de los datos para alcanzar la interpretación a través de la codificación y la categorización de la información obtenida (Coffey y Atkinson, 2003). Se realizó un análisis comparativo de los datos (Strauss y Corbin, 2002) ya codificados y agrupados en categorías que compartían las mismas características. Un aspecto clave del análisis cualitativo fue el proceso de: identificar, organizar, refinar, relacionar e integrar las categorías y llegar así a una interacción directa entre lo recabado en las entrevistas a las/os investigadoras/os y los datos.

Instrumentos y técnicas de recolección de datos

Los instrumentos utilizados para la obtención de datos nos permitieron llegar a los indicadores de las variables relevantes para este estudio.

Con el objetivo de recabar mayor amplitud de información, se diseñó especialmente un cuestionario para el personal de los museos de arte argentino, que contó con preguntas abiertas. Entre las preguntas que se realizaron, se destacan las siguientes: ¿conocen el porcentaje de obras de mujeres que posee su colección y su forma de ingreso? En caso

contrario ¿es posible acceder a los datos de las obras de su patrimonio para obtener el porcentaje?

Las encuestas fueron confeccionadas para conocer el perfil y las opiniones de las/os trabajadoras/es, especialistas, estudiantes, artistas y visitantes de museos. Contaron con 15 ítems estructurados en 4 aspectos: perfil social (sexo, edad, nivel educativo, ocupación), relación con los museos de arte (visitante, trabajador, participante activa/o en salones, exhibiciones, etc.), conocimiento sobre la falta de paridad en la cantidad de obra de mujeres y hombres en las colecciones de arte del siglo XX (causas posibles para que la obra de mujeres no alcance el 20%), importancia de este tipo de estudios como tema de investigación y estrategias posibles para una paridad de género en las colecciones de arte.

Asimismo, se elaboraron entrevistas semiestructuradas dirigidas a los artistas, jurados, organizadores y personas relacionadas con los salones de arte para conocer las opiniones y valoraciones de representantes implicados directamente en una de las instancias posibles de ingreso de obras a las colecciones. Se han realizado 8 preguntas en total, focalizando en los siguientes datos: perfil (sexo, edad), tipo de participación en los salones, conocimiento sobre la falta de paridad en la cantidad de obra de mujeres y hombres en las colecciones (la obra de mujeres no alcanza el 20% en las colecciones), si ha presenciado alguna situación en la cual se privilegió alguno de los sexos en particular, relevancia de este tipo de trabajos como tema de investigación, importancia de la paridad de género en las colecciones, y por último propuestas para lograr dicho equilibrio.

Se han identificado dos meta-categorías, cada una de ellas con categorías que atraviesan los datos obtenidos en las tres instancias, y que permiten analizarlos comparativamente, enriqueciendo así la investigación. Las meta-categorías son las siguientes:

- M1: Razones sobre la falta de equidad en las colecciones de arte.
- M2: Propuestas para modificar la brecha de género en el arte.

Análisis de datos

Esta fase analítica se caracterizó por la codificación axial, la cual se desarrolló mediante la identificación de las propiedades básicas de las categorías, dando lugar a la reagrupación en campos. De forma simultánea y dentro de cada uno de los campos, se identificaron similitudes y diferencias de las categorías en cuanto a características, lo cual dirigió el análisis hacia la reagrupación en meta-categorías. Los nombres de las categorías emergieron directamente de los datos obtenidos por la codificación realizada a través de la vía inductiva.

En un segundo momento se focalizó en la observación detallada de los datos, con la intención de deconstruir las categorías para integrarlas y relacionarlas entre sí. Para ello, durante el proceso de trabajo, se elaboraron mapas conceptuales (Strauss y Corbin, 2002), a fin de representar la información y visualizar de manera simultánea cada una de las meta-categorías con sus categorías. Asimismo, se vinculó la información cuantitativa con la información codificada y categorizada, permitiendo un análisis cualitativo y comparado de los resultados obtenidos (Gibbs, 2007).

Resultados obtenidos

Se ha realizado un análisis de la información recabada mediante las herramientas de recolección de datos. Dicho análisis revela los siguientes resultados:

1. Con respecto a la información obtenida de los museos a través de los cuestionarios, se puede deducir lo siguiente:

- 15,78% es el promedio general de obras de artistas mujeres que poseen los museos del país participantes en esta investigación (incluyendo el Museo Sívori del cual partió la observación), teniendo en cuenta su porcentaje mínimo (3,8% del Museo Quinquela Martín de Rosario de la Frontera, Salta) y su porcentaje máximo (49,6% del Museo de Arte Eduardo Minnicelli de Santa Cruz);
- 19% únicamente ha detallado el porcentaje de artistas mujeres de sus colecciones;
- 81% de los museos participantes organizan salones de arte, y solo el 19% de ellos tienen conocimiento que la mayoría de obra de mujeres ingresa a través de estos certámenes;
- 15% de los museos encuestados conoce que la mayoría de la obra de mujeres ingresó por donaciones, el 8% actualmente investiga cuál fue su forma de ingreso a la colección y el 62% de los museos no posee esa información;
- 4% no ha realizado exhibiciones ni estudios de género en su museo, del 62% no se ha obtenido información y el 35% ha efectuado trabajos o muestras de género.

Por lo tanto, como resultado de este sondeo se cotejó el porcentaje de obras de mujeres que posee el Museo Sívori con otros museos de arte del país. Se observó que, por lo general en los museos encuestados, este porcentaje tampoco es equitativo. El modo de ingreso de la mayoría de la obra de mujeres al Museo Sívori fue a través de las premiaciones de los salones (71%). Este resultado no se ha podido comparar con los museos restantes, dado que solo este tipo de ingreso, lo tienen 4 de los museos consultados. Consecuentemente, no fue posible establecer una hipótesis general respecto a este tema.

2. Con respecto a la información obtenida en las encuestas, los resultados revelan lo siguiente:

- 32% de los encuestados es (o fue) trabajador/a asalariado/a de un museo de arte y el 8% es (o fue) trabajador/a ad-honorem de un museo;
- 38% participa en concursos, salones y/o muestras de arte;
- 64% posee conocimiento que en las colecciones de los museos de arte no existe una paridad en la cantidad de obras de mujeres y varones, y el 89% considera que es un tema relevante para investigar;
- 70% de encuestados/as estima que es *muy importante* el estudio sobre igualdad de género, el 27% cree que es *importante*, el 3% que es *poco importante* y el 1% que es *nada importante* (las respuestas en este caso fueron codificadas previamente);
- en cuanto a las razones sobre por qué la obra de mujeres en las colecciones de arte del siglo XX no alcanza el 20%, las respuestas también fueron codificadas previamente. Se incorporó un campo para que el participante pudiera agregar la información que estimara pertinente. Los resultados fueron los siguientes: el 61% considera que se debe a una desigualdad de género en el sistema, el 15% no sabe, el 8% cree que es a causa de que una mayor cantidad de hombres se dedica al arte, el 7% entiende que es por discriminación, el 1% opina que es debido al diferente potencial artístico

entre hombres y mujeres, y un otro 8% estima que se debe a otros aspectos. En el campo agregado se sumaron respuestas: en su mayoría consignaron que es un tema cultural, que se encuentra en un proceso de cambio, ya que en casi todas las disciplinas artísticas existe mayoría de mujeres. Paulatinamente se visibilizan artistas que tuvieron una producción artística relevante, y que fueron ignoradas por la historia del arte;

- 84% de los participantes respondió cómo se podría equilibrar la cantidad de obras de artistas mujeres en los museos. La importancia del rol de la educación fue reiterada en la mayor parte de las respuestas: en el entorno familiar, en la educación formal desde el nivel inicial, en la instrucción de la sociedad sobre el tema, y se destaca la relevancia de la difusión de investigaciones de estudios de género.

Las respuestas se clasificaron, luego de ser analizadas, en las siguientes categorías:

- Concientización e implementación de estrategias: el 39% de las respuestas hace referencia a la importancia de la visibilización de este tema en particular, de la generación de instancias de reflexión y debate, del rol de la educación y la investigación; especialmente en la difusión y comunicación de la información y sus avances. Asimismo, se ha observado que casi la mitad de estas respuestas se complementó con estrategias concretas para equilibrar la cantidad de obras de hombres y mujeres en los museos, como por ejemplo: realización de relevamientos de patrimonios a nivel nacional e internacional, visibilización obras de artistas mujeres, entre otros.
- Reglamentaciones: el 29% de las respuestas hace mención a la necesidad de políticas de Estado en relación con la cultura tanto pública como privada, con objetivos claros a corto, mediano y largo plazo. Consideran que es posible llegar a un equilibrio a través de legislaciones con las que se garantice la participación igualitaria de mujeres y hombres en salones de arte, en espacios de exhibición, en espacios de decisión, y que asimismo sea un estímulo a la creación, a la compra de obras, al desarrollo de potencialidades y al perfeccionamiento de artistas mujeres. Se estima necesaria una regulación externa.
- No sabe: el 9% dio esta respuesta.
- Cambios culturales y sociales: el 8% opina que se equilibra naturalmente como consecuencia de los cambios sociales y culturales que se generan a lo largo de la historia, así como sucedió en la historia del arte, desde la Antigüedad hasta la fecha. La mayoría de las personas que dieron esta respuesta, afirmaron a continuación que en la actualidad las mujeres tienen más presencia en instituciones educativas, artísticas, salones, etc., y por otro lado, menos de la mitad considera que no se puede forzar situaciones de equidad, sobre todo haciendo referencia a las últimas modificaciones en relación a la igualdad de cupos en los salones de arte.
- Cambio de paradigma: el 8% se refiere a los cambios de modelos (por ej. patriarcado), a la importancia de desnaturalizar y deconstruir estereotipos (sociales, culturales, de género) en el ámbito artístico, sin mencionar estrategias específicas.
- No es necesario el equilibrio: el 4% estima que no es necesario llegar a un equilibrio en la cantidad de obras de hombres y mujeres en las colecciones. La calidad y la capacidad, por sobre el género son los conceptos reiterados en estas respuestas.
- Análisis de casos puntuales: el 3% contestó que es necesario el estudio de cada museo en particular.

3. En cuanto al análisis de los datos obtenidos de las entrevistas, se ha podido conocer la siguiente información:

- 72% de los entrevistados *sabe* que en las colecciones de los museos las obras de las artistas mujeres no alcanza el 20%, mientras que un 26% *no lo sabe* y 2% no le interesa responder.
- 61% de los participantes considera que es importante que se equilibre esta situación en las colecciones de los museos, y el 67% considera que es un tema relevante para investigar.
- 84% no ha presenciado situaciones en las que se haya privilegiado alguno de los géneros en particular, y sin embargo el 16% restante aclara que ha presenciado privilegios (“amiguismo”) en las votaciones, también en otros ámbitos no necesariamente ligados al arte. Algunas/os han señalado que las situaciones de privilegio no se dan expresamente, sino que, a través de apreciaciones de valor, como por ejemplo, *valorar más una obra en la que se destaque la fuerza de esculpirla, el traslado de materiales pesados, como si ellos fueran propio del hombre y se minimiza las obras etéreas, como si éstas no significaran esfuerzo y por lo tanto, son relacionadas con lo femenino y con menos valor* (un informador).

Luego de analizar las respuestas sobre cómo se puede equilibrar la falta de equidad en las colecciones, se las ha clasificado de la siguiente manera:

- 37% estima que este equilibrio puede lograrse a través de estrategias tales como: la compra de obras, la visibilización del tema, la reflexión, la concientización, a través de encuestas con perspectiva de género, del rescate de artistas olvidadas, entre otras respuestas.
- 20% considera que se llegará al equilibrio, ya que el proceso histórico está generando cambios.
- 17% opina que lo importante es la obra de arte y no el género de quien la realiza. En este caso, las/os encuestadas/os vincularon sus respuestas con las reglamentaciones existentes que estipulan la paridad de los cupos de los jurados y participantes de los salones de arte.
- 15% piensa que, a partir de la estipulación del cupo en los reglamentos y del nombramiento de jurados imparciales, se puede llegar a un equilibrio en cuanto a los certámenes de arte.
- 4% no le interesa responder a esta pregunta, 2% considera que primero debería darse el equilibrio en la sociedad, para que mujeres y hombres tengan las mismas oportunidades y el 2% restante no sabe.

Análisis comparativo de las categorías identificadas

Los participantes de este muestreo permiten enriquecer los resultados dado que intervienen en el campo artístico desde diversos roles. Es por ello que se ha decidido clasificarlos en tres grupos: visitantes de museos, trabajadores/as de museos y especialistas/artistas, con el objetivo de efectuar un análisis más verídico de sus respuestas. Se analizarán las meta-categorías y sus categorías, comparando las respuestas de los tres grupos.

Metacategoría 1: Razones sobre de la falta de equidad en las colecciones

Se han identificado dos categorías en las que se pueden clasificar los tipos de respuesta que han dado los participantes a la pregunta: ¿a qué se debe que las obras de artistas mujeres no alcance el 20% en las colecciones de arte del siglo XX? A su vez, cada categoría contiene subcategorías, que representan las respuestas más mencionadas.

La categoría de razones macrosociológicas (C1) incluye respuestas vinculadas con la historia, la cultura, las mentalidades.

La categoría de razones intrínsecas del campo artístico (C2) refiere a los motivos relacionados con los actores y factores propios del contexto artístico y se menciona el lugar de la mujer en el arte.

La totalidad de los trabajadores de museos dieron respuestas referidas con la categoría de razones macrosociológicas (C1): un 65% respondió que la razón del bajo porcentaje se debe a la desigualdad de género, un 16% estima que se debe al rol social que la mujer tenía asignado en el pasado y a los cánones del ideario social que cristalizaron la desigualdad femenina en el campo de la ciencia y el arte, un 12% a que una mayor cantidad de hombres se dedica a la actividad artística y un 7% a la discriminación.

En cuanto a las respuestas de los visitantes de museos que se incluyen en la categoría de razones macrosociológicas (C1): un 62% considera que es debido a la desigualdad de género, un 9% opina que es a causa de la lentitud de los procesos que llevan los cambios culturales, un 4% considera que es por el desarrollo de la historia y el patriarcado, y un 3% estima que se debe a que las mujeres comenzaron más tarde a dedicarse al arte. El porcentaje restante corresponde a la categoría de razones intrínsecas del campo artístico (C2): un 4% piensa que las mujeres artistas han sido invisibilizadas, un 3% afirma que el campo de arte estaba vedado para las mujeres, un 1% cree que en el pasado el campo del arte era dominado por los hombres, y un 14% desconoce.

La mayoría de las respuestas de los especialistas están vinculadas con las razones intrínsecas del campo artístico (C2): un 24% considera que es dada la disparidad histórica que ha condicionado la participación de la mujer en el ámbito de la cultura, un 21% de los participantes estima que es debido a la desigualdad de género, otro 21% afirma que la historia ha invisibilizado a la mujer, un 19% opina que es a causa de la imposibilidad de la mujer a participar en el arte, un 11% estima que se ha privilegiado una estética masculina, y por último, un 4% cree que a principios del siglo XX las mujeres no estudiaban en las Escuelas de Bellas Artes.

Categorías	Visitantes de museos	Trabajadores/as de museos	Especialistas / artistas
Razones macro-sociológicas (C1)	Desigualdad de género.	Desigualdad de género.	Desigualdad de género.
	El patriarcado.	Discriminación.	La historia ha invisibilizado a la mujer.
	Circunstancias de la historia.	Rol social distinto en el pasado.	
	Las mujeres comenzaron más tarde en el arte.	Cánones del ideario social desigualdad generalizada en la ciencia y el arte.	
Razones intrínsecas del campo artístico (C2)	La cultura cambia lentamente. "Ayer fue de una forma y mañana será de otra".		
	Las mujeres tenían vedado ese campo.		Se privilegiaba una estética masculina.
	Se ha invisibilizado a las mujeres artistas.		No se dejaba participar a la mujer en el arte.
	Hasta hace alrededor de 50 años el mundo del arte lo manejaban los hombres, condición que ha ido cambiando en casi todas las disciplinas.		Hasta el inicio del siglo XX las mujeres no estudiaban en las escuelas de B.A. La disparidad histórica condiciona la participación de la mujer en el ámbito de la cultura.

Tabla 2 - Análisis comparativo de las categorías identificadas.
Metacategoría 1: Razones sobre la falta de equidad en las colecciones de arte.

Metacategoría 2: Propuestas para modificar la brecha de género en el arte.

Como se mencionó anteriormente, los nombres de estas categorías emergieron directamente de los datos obtenidos en las respuestas:

Las opiniones de los especialistas se dividen en las siguientes categorías: más del 35% considera que es a través de la implementación de estrategias (C1) que se puede alcanzar el equilibrio tanto a través de la visibilización como de la concientización; el 18% estima que es por medio de reglamentaciones (C2) de los estatutos de los certámenes de arte. El 17% aproximadamente opina que se llegará al equilibrio a través de los actuales cambios culturales y sociales (C3). El 8% considera que se llegará con los cambios de paradigmas (C4), con la finalización del patriarcado y el empoderamiento de la mujer. El 15% de los especialistas opinan que no es necesario el equilibrio (C5), consideran la importancia de la obra y no el género del artista. El 5% considera que se tiene que analizar las situaciones puntuales (C6) y particulares. El resto de los especialistas entrevistados, respondió que no sabe, y otros que no le interesa responder.

En cuanto a las opiniones de los trabajadores de museos, casi el 40% opina que se llega a la equidad de género en las colecciones a través de la implantación de estrategias (C1): *“seleccionar igual cantidad de exhibiciones, muestras, obras”, “puedo asesorar en su adquisición, investigar y rescatar artistas mujeres”*. Por otro lado, un 15% aproximadamente piensa que es a través de las reglamentaciones (C2), *“con políticas públicas con el objetivo de erradicar esa diferencia, con capacitaciones a las/os trabajadoras/es para que entiendan la relevancia del problema, con más espacio y oportunidades a las mujeres trabajadoras/es de arte para mostrar sus producciones”*, también hacen referencia a las reglamentaciones de los certámenes. El 20% afirma que generará a través de los cambios sociales y culturales (C3), *“considero importante la igualdad de oportunidades para ambos géneros tanto en los espacios culturales y de arte como otros ámbitos de la vida”*. Un 14% aproximadamente opina que se producirá a partir del cambio de paradigma social (C4), y casi el 10% no considera necesario el equilibrio (C5) en la equidad de género, *“me interesa la calidad y verdad de la obra, sin discriminar si la realiza un hombre o una mujer”*. El resto de los trabajadores de museos respondió que no sabe cómo se puede modificar el porcentaje de las colecciones y equiparar la representación femenina.

El mayor porcentaje de visitantes de museos, aproximadamente el 32%, opina que es a través de la implementación de estrategias (C1): espacios de participación, convocatorias e investigaciones, que se puede alcanzar la equidad de género. Casi el 22% estima que por medio de las reglamentaciones (C2): *“primero tomando conciencia de este problema, luego cambiando prácticas y costumbres sociales, por último modificando las leyes”*. El 28% de los visitantes de museos piensa que será con los cambios sociales y culturales (C3), sobre todo a través de la educación desde la infancia. El 9% opina que con los cambios de paradigmas (C4), *“rompiendo estereotipos”*, y un 3% cree que no es necesario el equilibrio (C5), *“es un proceso natural, basta con observar que en la mayoría de los museos y salones, actualmente hay más mujeres en los puestos organizativos y directivos”*. El resto de los visitantes de museos afirmó no saber cómo contestar a esta pregunta.

Por lo tanto, se puede observar en cuanto a la implementación de estrategias (C1), que los tres grupos dieron respuestas muy similares que cubren varios aspectos y que pueden concretarse acciones: la visibilización de esta problemática, la importancia de las investigaciones con perspectiva de género, el “rescate” contemporáneo de mujeres artistas que no han sido reconocidas por la historia del arte, la compra de obras de artistas mujeres, entre otras respuestas.

Con respecto a la categoría reglamentaciones (C2), se puede notar una diferencia sobre todo entre el grupo de visitantes de museos y especialistas, los primeros hacen referencia a las reglamentaciones como políticas públicas para garantizar la equidad de género en las exhibiciones y colecciones en general, mientras que los segundos hacen mención a las normativas de los salones de arte.

Por su parte, los trabajadores de museos se refieren a ambos casos. En cuanto a la categoría de los cambios sociales y culturales (C3), las respuestas de las/os visitantes y trabajadoras/es de museos tienen mayores coincidencias al mencionar la importancia de la educación en todos sus aspectos. Las/os especialistas se centran más en la igualdad de oportunidades, y de espacios y tiempos para la creación.

En la categoría “cambios de paradigmas” (C4) y la categoría “no es necesario” equilibrar (C5) hay coincidencia en líneas generales en los tres grupos. Solamente el grupo de las/os especialistas da respuestas relacionadas con el análisis de casos puntuales (C6).

Categorías	Visitantes de museos	Trabajadores/as de museos	Especialistas / artistas
Implantación estrategias (C1)	Mayor espacios de participación.	Adquirir obra con igualdad de género.	Visibilizar la temática con investigaciones.
	Realizar convocatorias y becas.	Realizando estudios y relevamientos y difusión.	Valorar artistas olvidadas y actuales.
Reglamentos (C2)	Exhibiciones de mujeres olvidadas.	Jurados y equipos curatoriales integrados en paridad de género.	Realizar reuniones y plenarios.
	Realizar investigaciones y censos.	Analizar las producciones desde la perspectiva de género.	Investigar e incentivar compra de obra.
	Debatiendo.	Visibilizar artistas mujeres.	Generar conciencia.
	Realizando presentaciones a público no especializado.	Ejercicios reflexivos para el público.	Generar espacios de participación.
	Exhibiciones con paridad en las obras.	Trabajo en conjunto desde todo tipo de organizaciones (públicas, privadas y gubernamentales), con objetivos realistas planteados a corto, mediano y largo plazo.	Realizar muestras con perspectiva de género.
	Comprando obras de artistas mujeres.	Alentando a los directores a realizar exhibiciones con paridad en las obras.	
Reglamentos (C2)	Creando leyes que garanticen la equidad.	Con un cupo mínimo.	Poniendo condiciones en reglamentos.
	Con un porcentaje mínimo.	Paridad en el cupo en modos de adquisición.	Cupo de género en los salones.
	Paridad de género.	Políticas públicas sobre igualdad.	Denunciando discriminación.
	Políticas públicas, exhibiciones que incluyen todos los colectivos, amplíen las perspectivas.		

Tabla 3 - Análisis comparativo de las categorías identificadas.
Metacategoría 2: Propuestas para modificar las colecciones y equilibrar la representación.
(proxima página también)

Categorías	Visitantes de museos	Trabajadores/as de museos	Especialistas / artistas
Cambios culturales y sociales (C3)	<p>Con mayor educación.</p> <p>Resistencia desde frentes no convencionales.</p> <p>Educación desde la educación inicial.</p>	<p>Revisar los paradigmas desde los cuales se escribe la historia.</p> <p>Permitiendo la participación igualitaria en los espacios de decisión.</p> <p>Dialogando en el interior mismo de la familia.</p> <p>Dando tiempo para que pueda crear.</p> <p>Educando para la igualdad desde la infancia.</p> <p>Por medio de educación producir concientización sobre el lugar histórico de la mujer.</p>	<p>Equilibrar todos los espacios de poder.</p> <p>Igualdad de derechos y oportunidades.</p> <p>Facilitar tiempos para la creación.</p>
Cambios de paradigmas (C4)	<p>Considerando el cambio social y adecuarse.</p> <p>Fin del patriarcado.</p> <p>Rompiendo estereotipos históricos.</p>	<p>Desnaturalizando el patriarcado.</p> <p>Cambio de paradigmas socio-culturales.</p> <p>Que exista igualdad desde la niñez.</p>	<p>Fin del patriarcado.</p>
No es necesario equilibrar (C5)	<p>No hay que forzar algo que no se da naturalmente.</p> <p>No importa el género de quien realiza la obra.</p>	<p>Es importante la creación.</p> <p>Es un cambio social que se está dando.</p>	<p>Se va ir dando naturalmente el cambio.</p> <p>Las reglas impuestas no siempre an obras de arte de "calidad".</p> <p>Elegir por la obra / anonimato.</p> <p>Actualmente existe igualdad de oportunidades.</p>
Análisis de casos puntuales (C6)			<p>Elevar el nivel de sensibilidad de curadores y teóricos.</p>

Conclusión

Esta investigación destaca la relevancia de utilizar datos empíricos para analizar las colecciones de arte de los museos argentinos con herramientas que aportan resultados contundentes, en un contexto en el cual aún se pone en duda la existencia de la desigualdad de género.

El estudio de los porcentajes realizados desde una perspectiva de género en el Museo Sívori demuestra que los premios adquiridos a través de Salones constituyen la modalidad de ingreso más democrática a la colección. Dichos certámenes permiten una mayor incorporación de obras de mujeres artistas a través de un proceso de selección de varios jurados, y el ingreso de la obra ya no depende solo de las posibilidades concretas de compra o de la aceptación de la donación.

A través del análisis diacrónico (décadas) de la colección de dicho museo (Tabla 1), se pudo identificar que la colección equilibra sus porcentajes a partir del año 2000. Por lo tanto, las estrategias para equiparar el patrimonio deben concentrarse en los años '30 a los '90, dado que la desigualdad de género es mayor en estos años. Por ello se propone un estudio minucioso y pormenorizado de las artistas más representativas de cada período para incorporar sus obras y posibilitar un relato fidedigno de la colección, como fuera la idea fundacional del Museo Sívori.

Como mencionamos anteriormente, el actual contexto político y social ha visibilizado la importancia de la igualdad de derechos, proceso que los medios de comunicación han fortalecido. Así, el debate por la igualdad de género y las transformaciones que la sociedad debe encarar para su concreción se encuentra instalado en todos los estratos sociales y culturales. Este cambio social se pudo observar en las respuestas que extrajimos tanto de las encuestas como de las entrevistas, de las que se desprende un conocimiento global de esta temática, como señalan los siguientes resultados: un 87% de los/as encuestados/as considera que es un tema imprescindible para investigar, un 71% de las personas consultadas han ofrecido propuestas para equilibrar las colecciones en términos de igualdad de género, un 65% conoce que el porcentaje de obras de artistas mujeres es menor al 20% en las colecciones de los museos del mundo. Asimismo, un 63% de los museos brindaron el detalle del porcentaje de género de sus colecciones, un 13% se encuentra aún en proceso de elaboración y por otro lado, el 35% de los museos que participaron, mencionaron que ya han realizado estudios / muestras con perspectiva de género.

Por lo tanto, todos estos datos recabados manifiestan el interés por la temática en la comunidad artística y en las instituciones. Es importante destacar que se han considerado las dificultades expresadas por los museos que influyeron en la recolección de los datos: la carencia de personal especializado para analizar el patrimonio, la falta de precisión en la información de las colecciones que figura actualmente en las páginas web institucionales, y la ausencia de presupuesto e infraestructura para adquirir obras.

Acción cultural

El objetivo principal de este trabajo es difundir este modelo de análisis inicial en las colecciones de los museos de arte argentino, realizar un diagnóstico que determine la composición de sus colecciones en términos de equidad de género, para desarrollar luego estrategias similares a las que propone el presente trabajo: para que en caso que se

determine la ausencia de obras de arte o de artistas mujeres representativas en sus colecciones, se puedan completar entonces esos vacíos con donaciones, compras, y estimular el ingreso de obra, a través de convenios de cooperación entre museos. Estas propuestas, entre otras que plantean acciones a futuro, son estrategias concretas que pueden implementarse a corto plazo, son sostenibles en el tiempo y producen una transformación cultural. Dado el actual contexto, en el que la temática de arte y género se encuentran en pleno debate, se considera fundamental el aporte de los especialistas y el público que asiste a los museos, a quienes se dirige esta investigación, ya que todos ellos colaboran con su compromiso en la difusión del tema (Finlay, 2012).

Este trabajo de investigación propone una transformación cultural, que tiene su correlato en el actual contexto social y político argentino, que es posible materializar con las siguientes acciones:

- relevar la cantidad de salones de arte que se realizan en el país, pues los mismos constituyen una importante posibilidad de entrada a las colecciones de los museos, edificios municipales, provinciales y nacionales;
- avanzar con el diagnóstico de los museos argentinos, al cuantificar los porcentajes de género y la representatividad de las artistas mujeres que forman parte de las colecciones de los museos;
- generar una red de trabajo con quienes participaron y han manifestado interés en la temática, que difundirá la información recabada y los avances alcanzados a través de redes sociales. En relación a la comunidad de investigadores y especialistas, se prevé ampliar la convocatoria, fortaleciendo el intercambio de ideas y el enriquecimiento mutuo. Asimismo, convocar encuentros para debatir la temática e invitar a la comunidad a participar.

El presente trabajo pudo ser llevado a cabo gracias a un equipo de profesionales que colaboraron generosamente con su tiempo y brindaron información valiosa y detallada para la elaboración de este estudio.

Educación

Este trabajo estima la importancia del museo en la comunidad y su responsabilidad educativa, que se ve reflejada en la opinión de los visitantes de museos en un porcentaje que asciende al 28%. Este porcentaje considera a la educación como una herramienta que posibilita concretar los cambios sociales y culturales necesarios para equilibrar la representación de las artistas mujeres en las colecciones.

Según el Consejo Internacional de Museos (ICOM, 2017), un museo es

una institución permanente sin fines de lucro al servicio de la sociedad y de su desarrollo, abierta al público, que adquiere, conserva, investiga, transmite y expone el patrimonio tangible e intangible de la humanidad y de su entorno para la educación, el estudio y el deleite (p. 3).

Los museos deben adecuarse a los nuevos contextos y diversificar sus colecciones ajustándose a las nuevas necesidades que surgen en la actualidad, con miras a la formación de futuras generaciones.

Cabe destacar la opinión de Marian López Fernández-Cao (2014), que considera a los museos “*como lugares de la memoria*”, y opina sobre la diferencia de la percepción de los niños y niñas al entrar al mismo museo: los primeros tienen una determinada sensación al ver numerosas obras realizadas por una genealogía masculina y que ocupan un lugar

importante, mientras que las niñas tienen “*una absoluta sensación de contingencia*”, de que podrían no haber existido. Resalta también que el museo posee una responsabilidad educativa, social y política, dado que se puede “*pensar que a una niña le estamos negando las referencias de su pasado [ante la ausencia de obras de mujeres que muestren una historia del arte más verídica] para constituirse como sujeto*” (López Fernández-Cao, 2014).

Estamos viviendo un momento histórico, único, en el cual las autoridades de los museos tienen una gran oportunidad para replantearse una revisión de base, sin quedarse en lo superfluo, de crear un nuevo guión curatorial que presente una historia del arte más fidedigna a la realidad histórica acaecida.

Agradecimientos

Museo Eduardo Sívori y Museo de Arte Moderno de la Ciudad de Buenos Aires, Museo de Arte Contemporáneo de La Plata, Museo Municipal de Bellas Artes de Tandil, Museo de Arte Contemporáneo Argentino de Junín, Museo de Bellas Artes y Museo de Arte Contemporáneo de Bahía Blanca, Museo de Arte de Tigre, Museo Municipal de Arte “Juan Carlos Castagnino” de Mar del Plata, Museo de Arte Municipal de Mercedes, Museo Municipal de Bellas Artes “Fernán Félix de Amador” de Luján, Museo de Bellas Artes y Museo de Arte Contemporáneo de Salta, Museo de Arte “Quinquela Martín” de Rosario de la Frontera, Museo de Bellas Artes “Octavio de La Colina” de La Rioja, Museo Provincial de Bellas Artes “Timoteo Navarro” de San Miguel de Tucumán, Museo Provincial de Bellas Artes “Rosa Galisteo de Rodríguez” y Museo Municipal de Artes Visuales “Sor Josefa Díaz y Clucellas” de Santa Fe, Museo Municipal de Bellas Artes “Juan Sánchez” de General Roca, Museo de Arte “Eduardo Minnicelli” de Río Gallegos, Museo de Arte Moderno de Ushuaia, Museo Nacional de Bellas Artes de Neuquén, Museo Municipal de Arte Moderno de Mendoza, Museo de Bellas Artes “Emilio Caraffa” de Córdoba, Museo Municipal de Bellas Artes de Río Cuarto y Museo de Bellas Artes “Laureano Brizuela” de San Fernando del Valle de Catamarca.

Diseño de gráficos y tablas: Stéphanie Wintzerith, con datos de las autoras.

Referencias

- Acker, J. (2006). Inequality Regimes: Gender, Class, and Race in Organizations, *Gender and Society*. *Gender & Society*, 20, 441-464. doi 10.1177/0891243206289499
- Alario Trigueros, M. (2009). Sobre museos y museos. Un nuevo diálogo. *Herámus n° 3*, 21-26.
- Alonso Fernández, L. (1999). *Introducción a la nueva museografía*. Madrid: Editorial Alianza.
- Ballesteros Doncel, E. (2016). *Política y Sociedad. Los números cuentan. Sub-representación de la obra artística de mujeres creadoras en museos y centros de arte contemporáneos*. Madrid: Universidad Complutense Madrid.
- Barba, S. (2017, 16 de Mayo). Las mujeres y los museos. *Letras Libre*. Recuperado de <https://www.letraslibres.com/mexico-espana/las-mujeres-y-los-museos>
- Bourdieu, P. (2000). *Cosas dichas*. Barcelona: Gedisa.
- Bourdieu, P. (1983). Champ du pouvoir, champ intellectuel et habitus de classe, *Scolíés, Cahiers de recherche de l'Ecole Normale Supérieure*, pp. 7-26. París, 1971. Traducción de Jorge Dotti

- para la edición: Pierre Bourdieu, *Campo de poder, campo intelectual*, Buenos Aires, Folios, 1983.
- Coffey, A., & Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Colombia: Universidad de Antioquía.
- España. (2007). *Ley de igualdad de género de España*. Ley Orgánica 3/2007, de 22 de Marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres, artículo 26. Obtenido desde <https://www.asociacion-empoderarte.org/igualdad-en-el-arte>
- Finlay, A. (2012). *Cómo comunicar la investigación para influir: estrategias y desafíos para generar el cambio*. Sudáfrica: Asociación para el Progreso de las Comunicaciones.
- Flick, U. (2015). *El diseño de la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata y Fundación Paideia Galiza.
- Fraser, N. (2012). Feminist politics in the age of recognition: A two-dimensional approach to gender justice, *Studies in Social Justice*, 1 (1), 23-35. Traducido por Marta Postigo Asenjo, La política feminista en la era del reconocimiento: un enfoque bidimensional de la justicia de género. *ARENAL*, 19:2 Julio-Diciembre 2012, 267-286.
- Gamba, S. (2008). *¿Qué es la perspectiva de género y los estudios de género?* Obtenido desde <http://www.mujeresenred.net/spip.php?article1395>
- Gibbs, G. (2007). *Análisis de los datos cualitativos*. Nueva York: SAGE.
- Giunta, A. (2018). *Feminismo y arte latinoamericano. Historias de artistas que emanciparon el cuerpo*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gómez Martínez, J. (2006). *Dos Museologías – Las tradiciones anglosajonas y mediterráneas: diferencias y contactos*. Madrid: Ediciones Trea.
- Gómez Melenchón, I. (2018, 23 de Agosto). Las mujeres artistas ocupan los museos. *La Vanguardia*.
- González, J. A. (2016, 20 de Diciembre). El sexismo en el arte: el país con más obras de mujeres en museos y galerías es Polonia, con el 28%, *20 minutos*. Recuperado de <https://www.20minutos.es/noticia/2916124/0/sexismo-arte-guerrilla-girls/>
- Husu, L., & Strid, S. (ed.). (2013). *Conference Proceedings from GEXcI Themes Paradoxes in Changing Academic and Scientific Organisation(s) Conference Workshops*. Sweden: Institute of Thematic Gender Studies.
- ICOM. (2019). *Informe anual 2018*. Recuperado de https://icom.museum/wp-content/uploads/2019/07/ICOM_Informe-Anual_2018_ES-web-1.pdf
- ICOM. (2017). *Estatutos – Modificados y adoptados por la asamblea general extraordinaria, el 9 de junio de 2017 (París, Francia)*. Recuperado de https://icom.museum/wp-content/uploads/2018/07/2017_ICOM_Estatutos_SP.pdf
- Kaplan, I. (2016, 21 de Noviembre). *Nearly \$20,000 Wage Gap between Men and Women Working in the Arts, Study Finds, Art Sy*. Recuperado de <https://www.artsy.net/>
- Krebs Kaulen, M. (2012). *Guía para la incorporación del enfoque de género en Museos*. Santiago de Chile: Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos.
- Larrañaga, M. de (2012). *Colección del Museo de Artes Plásticas Eduardo Sívori*. (Coord. G. Limardo y C. Melo). Buenos Aires: Asociación del Museo de Artes Plásticas Eduardo Sívori.
- López Fernández-Cao, M. (2014). *Intervención sobre los desequilibrios de género que existen en los museos españoles*. Universidad Jaime I. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=Kja4xctKV6A>
- Malosetti Costa, L. (2013). Introducción. En G. Pollock (ed.) *Visión y diferencia. Feminismo, feminidad e historias del arte* (p. 11-18). Buenos Aires: Fiordo Editorial.
- Malosetti Costa, L. (2011a). *Perspectives for Feminist Art History in Argentina*. New York: College Art Association Annual Conference.

- Malosetti Costa, L. (2001b). *Primeros modernos: arte y sociedad en Buenos Aires a fines del siglo XIX*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Marrube, S. (2012). Historia de una colección pública. En M. de Larrañaga (ed.), *Colección del Museo de Artes Plásticas: Eduardo Sívori* (pp. 17-22). Buenos Aires: Asociación de Amigos del Museo de Artes Plásticas Eduardo Sívori.
- Miranda Novoa, M. (2012). Diferencia entre la perspectiva de género y la ideología de género. *Revista Dikaion*. N° 2, Colombia: Universidad de la Sabana.
- Museo Reina Sofía. (2012). *Feminismo. Una mirada feminista sobre las vanguardias*. Programa Educativo Museo Reina Sofía. Madrid: Fundación Santander.
- National Endowment for the Art. (2011). *Artists and Art Workers in the United States – Findings from the American Community Survey (2005-2009) and the Quarterly Census of Employment and Wages (2010)*. Recuperado de <https://www.arts.gov/publications/artists-and-art-workers-united-states-findings-american-community-survey-2005-2009-and-quarterly>
- Nochlin, L. (1971). ¿Por qué no han existido grandes artistas mujeres? En K. Cordero Reiman e I. Sáenz (ed.), (2007) *Crítica feminista en la teoría e historia del arte* (pp. 17-43). México: Universidad Iberoamericana-Universidad Nacional Autónoma de México.
- Nosotras Proponemos. (2018). *Nosotras proponemos*. Recuperado de <http://nosotrasproponemos.org/nosotras/>
- Parker, R., & Pollock, G. (1981). *Old Mistresses: Women, Art and Ideology*. New York: I.B. TAURIS.
- Pollock, G. (2013). *Visión y diferencia. Feminismo, feminidad e historias del arte*. Buenos Aires: Fiordo Editorial.
- Pollock, G. (2010). *Encuentros en el museo feminista virtual*. Madrid: Cátedra.
- Riaño, H. (2018, 11 de Abril). “Es una absoluta vergüenza” hablan las artistas invisibles para el Reina Sofía. *El Español*.
- Richard, N. (2008). *Feminismo, género y diferencia(s)*. Santiago de Chile: Palinodia.
- Rivera Martorell, S. (2013). El Arte feminista y su exhibición: la musealización de un conflicto. El caso del Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía. *Encrucijadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales* N°5, 106-120.
- Rosa, M. (2008). La cuestión de género. En E. Oliveras (ed.), *Cuestiones del arte contemporáneo: hacia un nuevo espectador del Siglo XXI* (pp.150-173). Buenos Aires: Emecé Arte.
- Rosa, M. (2006). Apuntes para el análisis del arte de género en Argentina. *Revista Nuestra América* N° 2, 182-197.
- Rossi, C. (1999). Como un hilo de agua en la arena. En M. Penhos y D. Wechsler (Coords.), *Tras los pasos de la norma. Salones Nacionales de Bellas Artes (1911-1989)*. Buenos Aires: Ediciones del Jilguero.
- Ruiz, M., & Ledezma, L. (2017). ¿Y dónde están las mujeres? Las artistas en la historia del arte. *Contextos, Revista de humanidades y ciencias sociales*, N° 37, 187-194. Chile: Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Staff Wilson, M. (2000). *La perspectiva de género desde el Derecho*. Obtenido desde bdigital.binal.ac.pa/DOC-MUJER/descarga.php?f=articulos/genero.pdf
- Topaz, C.M., Klingenberg, B., Turek, D., Heggseth, B., Harris, P.E., Blackwood, J.C., et al. (2019). Diversity of artists in major U.S. museums. *Plos ONE* 14(3): e0212852. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0212852>

- Tubert, S. (2003). Introducción. La crisis del concepto de género. En S. Tubert (ed.), *Del sexo al género: los equívocos de un concepto* (pp. 7-37). Madrid: Ediciones Cátedra.
- UNESCO Institute for Statistics. (2012). *Measuring Cultural Participation*. The UNESCO 2009 Framework for Cultural Statistics (FCS) Handbook No. 2, document UIS/2012/CUL/TD/11. Montréal: UNESCO Institute for Statistics. Recuperado de <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/measuring-cultural-participation-2009-unesco-framework-for-cultural-statistics-handbook-2-2012-en.pdf>
- United Nation. (2016). *Integrating a Gender Perspective into Statistics*. Studies in Methods, Series F No. 111. New York: United Nations. Recuperado de <https://unstats.un.org/unsd/demographic-social/Standards-and-Methods/files/Handbooks/gender/Integrating-a-Gender-Perspective-into-Statistics-E.pdf>
- Vilariño, B. G. (2015, 26 de Mayo). ¿Dónde están las mujeres (y otros discursos) en los museos? *Revista Online Pikara*. Recuperado de <https://www.pikaramagazine.com/2015/05/donde-estan-las-mujeres-y-otros-discursos-en-los-museos/>

Summary

This study quantifies women artists' works in the collection of the Eduardo Sívori Museum in Buenos Aires City (Argentina) and compares this result with 25 art museums in the country, in which the total average number of works by female artists does not reach 16% of their respective collection.

This research has been based on gender statistics, the only tool that allows to highlight the existing inequalities. Since the 70s feminist studies have shown that the organization of the art system is part of a social context of greater complexity: reproducing the inequality of opportunities depending on gender.

The analysis of collections and the strategies proposed here to make visible the existing production of woman artists will contribute to build a more truthful account of the history of Argentinian art. Likewise, these strategies could materialize in other museums and thus generate a concrete transformation in current museum policies, which is our greater objective. With this aim, we used a quantitative and qualitative methodology, for which surveys and interviews with visitors, art specialists and museum technicians were elaborated. This allowed us to investigate the community's notions of gender equity in art and possible actions to make it a reality, concepts that allow museums to rethink the curatorial script of their collections.

Keywords: female artists, museums of Argentina, equality, feminism, gender statistics

Résumé

Cet article présente une étude dans laquelle les œuvres créées par des femmes artistes et conservées dans la collection du Musée Eduardo Sívori de la ville de Buenos Aires (Argentine) ont été quantifiées. Le résultat a été comparé avec celui de 25 musées d'art dans tout le pays. Dans ces musées, la proportion moyennes d'œuvres créées par des femmes n'atteint pas 16% des collections.

Cette recherche est basée sur les statistiques de genres, le seul outil qui permette de mettre en évidence les inégalités existantes. Depuis les années 1970, des études féministes suggèrent que l'organisation du système d'art s'inscrit dans une situation sociale plus complexe qui reproduit l'inégalité des chances en fonction du genre.

L'analyse de cette collection et les stratégies proposées dans cette étude pour rendre visible la production artistique féminine existante permettront de construire un récit plus fidèle de l'histoire de l'art argentin. De plus, ces stratégies pourraient se concrétiser dans d'autres musées et produire ainsi une transformation concrète des politiques muséales actuelles, ce qui est notre objectif ultime. Pour atteindre cet objectif, nous avons utilisé une méthodologie quantitative et qualitative et nous avons conduit des enquêtes à l'aide de questionnaires et d'entretiens avec des visiteurs, des spécialistes de l'art et des employés des musées. Cela nous a permis d'identifier les représentations que la communauté possède sur la parité dans l'art et les actions envisageables pour y parvenir. Ceci devrait permettre aux musées de repenser leur politique de collection et d'exposition.

Mots-clé : femmes artistes, musées d'Argentine, égalité, féminisme, statistiques sur le genre

Resumen

En el presente trabajo se ha cuantificado la obra de artistas mujeres de la colección del Museo Eduardo Sívori de la Ciudad de Buenos Aires (Argentina) y se comparó este resultado con 25 museos de arte del país, cuyo promedio total de obras de mujeres en todos ellos no alcanza al 16%.

Esta investigación se ha basado en las estadísticas de género, única herramienta que permite evidenciar las inequidades existentes. Desde los años setenta los estudios feministas plantean que la organización del sistema de arte se encuentra inscripto en una situación social de mayor complejidad: reproduce la desigualdad de oportunidades dependiendo del género.

El análisis efectuado de dicha colección y las estrategias que se proponen en este estudio para visibilizar la producción artística femenina existente, permitirán construir un relato de la historia del arte argentino más verídico. Asimismo, estas estrategias podrían materializarse en otros museos y generar así una transformación concreta en las políticas museísticas actuales, que es nuestro objetivo por antonomasia. Con este objetivo, utilizamos una metodología cuantitativa y cualitativa, para lo cual se elaboraron encuestas, cuestionarios y entrevistas a visitantes, especialistas de arte y técnicos de museos. Todo ello permitió indagar en las nociones que la comunidad posee sobre la equidad de género en el arte y en las acciones posibles para concretarla, conceptos que permiten a los museos el replanteo del guion curatorial de sus colecciones.

Palabras clave: mujeres artistas, museos de Argentina, igualdad, feminismo, estadísticas de género

Visitantes de museos chilenos: Hacia un primer diagnóstico nacional de públicos de museos

María Paz Undurraga y Candela Arellano

1. Los públicos de museos en el contexto chileno

1.1 Estudios e iniciativas chilenas respecto al quehacer con públicos

Desde 1972, con la realización de la Mesa Redonda de Santiago (Nascimento, Trampe y Santos, 2012a y 2012b), el interés por los públicos en los museos latinoamericanos se ha vinculado al rol social de estas organizaciones. Esto se reforzó con el desarrollo de la nueva museología, corriente de pensamiento que estableció la relevancia de los museos como espacios de convergencia entre territorios, comunidades y patrimonio (Fernández, 2013), y la museología crítica, que postuló que los museos debían adaptarse y dialogar con la sociedad donde están insertos, siendo concebidos como lugares de conflicto y tensiones sobre asuntos como la cultura, la identidad y el patrimonio (Santacana y Hernández, 2006). Así, se hizo patente la idea del museo abierto a toda la sociedad, como espacios de opinión, cuestionamiento y discusión pública, donde los públicos visitantes son agentes activos y con voz propia. Su papel como colaboradores y productores de aprendizajes les entregó una importancia que obliga a los museos a centrar la mirada en ellos.

Frente a estas transformaciones, la Subdirección Nacional de Museos (SNM) del Servicio Nacional del Patrimonio Cultural, un organismo público encargado de los museos en Chile, ha tenido la misión de promover el desarrollo armónico y sostenido de los museos del país, por lo que desde la década de los ochenta ha buscado medir sus públicos, conocerlos y convocar a los museos del país en torno a esta temática.

Destacan en esta línea tres iniciativas: el catastro *Los museos de Chile* (Chile DIBAM, 1984), que contabilizó por primera vez la cantidad de niños, adultos y estudiantes que habían asistido a los museos; el *Estudio del Público de los Museos de Chile* (Chile SNM, 1997), que instaló la necesidad de democratizar los museos chilenos, proponiendo “*pensar estrategias capaces de sensibilizar a una población potencialmente interesada pero menos afluente al sistema de museos (en especial niños y tercera edad)*” (p. 6), y la *Encuesta de satisfacción de usuarios* (Chile SNM, 2010; 2011; 2012; 2013; 2014; 2015; 2016; 2017; 2018) que se aplica desde 2010 en todos los museos de la SNM, permitiendo mantener estándares mínimos en las exhibiciones de museos regionales y especializados, a la vez que levantando información sobre los públicos que estos museos reciben. Además, la SNM ha realizado varios eventos como el *Encuentro 3E: Encuestas, Estadísticas, Estudios de público* en 2013 (Revista *Museos*: Chile SNM, 2013) y el *Seminario de Públicos de Museos*, realizado tanto en 2018 y 2019, que convocan a los trabajadores de museos en torno a la temática de sus públicos, abriendo canales de diálogo horizontales y propositivos.

1.2 El impacto de la gratuidad y la pregunta por la medición de públicos

Sumado a estas instancias impulsadas por la SNM, en los últimos años ocurrieron hechos dentro del contexto chileno que ayudaron a asentar el tópico de los públicos de museos en la discusión pública. En marzo de 2015, el Servicio Nacional del Patrimonio Cultural (SNPC) – antes DIBAM¹ – implementó una política de libre acceso en los 27 museos públicos bajo su administración, liberando el cobro de entrada en cada uno de ellos. La medida de la gratuidad en los museos estatales se relacionó con la búsqueda por democratizar estos espacios culturales. La apuesta consistió en centrar los esfuerzos de los museos en convocar a públicos más diversos, reafirmando su carácter educativo como espacios de educación no formal, configurándose como una alternativa a las actividades familiares (Undurraga y Milos, 2017). Como consecuencia, los demás museos del país debieron contar con un discurso orientado a la ciudadanía en general y no solo a un tipo de visitante especializado. Así, la medida de la gratuidad significó un paso al cambio de mirada hacia los museos, comprendiéndolos como espacios más abiertos y permeables a la comunidad.

Ahora bien, con la gratuidad en los museos estatales, se introdujo la interrogante sobre cómo medir los resultados de esta medida. Las cifras muestran un aumento sostenido en la cantidad de visitas anuales recibidas por los museos del SNPC, desde 2010 a la fecha (Chile SNM, 2019), pero no es posible relacionarlas causalmente con la medida de la gratuidad de los museos. Lo que sí explicaría que los museos del SNPC hayan duplicado sus visitas en la última década son una serie de acciones en el corto, mediano y largo plazo. Entre ellas se cuentan la reapertura de museos masivos que estuvieron cerrados (como el Museo de Sitio Castillo de Niebla), tanto por remodelaciones del establecimiento, como por construcciones posteriores al terremoto vivido en Chile en febrero de 2010. También destaca la mejora en la calidad de los museos, lo cual se ha venido trabajando desde 2001 desde el *Plan Nacional de Mejoramiento Integral de Museos y el Sistema de Gestión de Exhibiciones Permanentes* (Chile SNM, n.d.). Finalmente, la mayor y mejor visibilización de los museos ha sido fundamental para el acercamiento de los visitantes, lo cual se ha logrado por medio de iniciativas nacionales como el Día del Patrimonio y Museos de Medianoche, que han producido una revalorización de temáticas patrimoniales, fomentando la visita a estos espacios culturales.

En resumen, la gratuidad fue una medida controversial por el cambio cultural que involucraba – hizo de los museos espacios para todos aquellos que quisieran acceder a conocimiento y no solo para quienes ya poseían un cierto conocimiento –, pero también porque dejó el desafío sobre cómo medir el trabajo de los museos.

1.3 Las problemáticas y desafíos efectivos de los museos y sus visitantes

Desde el área de Estudios de la SNM fue posible identificar que no existía un consenso en torno a cuáles son los problemas que los museos chilenos tienen al momento de hablar de sus visitantes: ¿no reciben la cantidad de usuarios que esperan? ¿Existen ciertos tipos de públicos que no llegan al museo? ¿Los visitantes se encuentran insatisfechos con los servicios que entrega el museo? ¿Las visitas no comprenden las exhibiciones?

Los datos de la *Encuesta Nacional de Participación Cultural* (ENPC) (Consejo de las Culturas y las Artes, 2017) exponen que un 20,5% de la población visita museos anualmente,

¹ Para más información respecto a la creación del Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio junto con la implementación del Servicio Nacional de Patrimonio (SNPC), revisar Ley 21.045 (Chile, 2017).

desde hace más de una década. Esto podría ser considerado negativo si se piensa que existe un 79,5% de población a la cual no se está llegando. Sin embargo, al comparar esta cifra con otros países (ver anexo, gráfico 1) se observa que el nivel de asistencia a museos en Chile está por encima de los porcentajes que se dan en países latinoamericanos como Argentina (11,0%, 2017) y Colombia (12,3%, 2016).

Además, se hizo patente la falta de conocimiento sobre herramientas estandarizadas para hacerse cargo de los visitantes de museos, tales como protocolos de atención a públicos específicos y estrategias de fidelización o de convocatoria. Si bien varios museos aplican cuestionarios propios para caracterizar a sus públicos, estos impiden la comparabilidad por su singularidad. A ello se suma una problemática interna de los equipos de trabajo de los museos, donde la relación con los públicos se da desde las áreas educativas, y no de forma transversal. Así, los visitantes terminan siendo vistos como un asunto de mediación, y no como materia de gestión general del museo.

Con esto se estableció la importancia de contar con instrumentos capaces de identificar y comparar distintas realidades museales, desarrollar estrategias de trabajo que ayuden a los museos a convocar nuevos públicos e iniciar un cambio cultural en los equipos museales. Generar las herramientas estandarizadas para conocer el panorama general de los públicos de los museos chilenos resultó ser el primer paso para crear un diagnóstico sobre el tema.

En 2016, el área de Estudios de la SNM declaró la necesidad de pasar de una encuesta de satisfacción de usuarios, a un estudio de visitantes propiamente tal, que explorara el tipo de usuarios de museos, ahondara en sus motivaciones y caracterizara el modo en que los museos chilenos son visitados. En 2017 se decidió a aplicar el *Cuestionario para Visitantes de Museos* elaborado por el Observatorio Iberoamericano de Museos (OIM). Si bien el instrumento no fue construido por el equipo de la SNM, la flexibilidad de ciertas preguntas permitía adaptar su contenido a realidades locales, a la vez de comparar nuestros públicos de museos con los de otros países.

2. El Cuestionario para Visitantes de Museos del Observatorio Iberoamericano de Museos

En un contexto de baja comparabilidad objetiva entre museos, se hizo patente la falta de datos unificados, actualizados y eficaces sobre la realidad museal en Chile. Esto es parte del diagnóstico realizado por el OIM, lo que favoreció el trabajo en conjunto con la SNM. El Observatorio se propuso la creación de un cuestionario de públicos como herramienta para abordar el conocimiento básico del perfil general de sus visitantes, entregando un sistema pauteado y normalizado que permite a los museos recoger datos significativos sobre las características de sus públicos. La SNM comprendió la relevancia de la herramienta y el sistema generado por el OIM, la cual se enmarca en los cuestionamientos y desafíos del sector de museos del país. Por ello decidió adoptarlo, adaptarlo y aplicarlo dentro de los museos del SNPC de Chile.

Objetivos

Ante la pregunta ¿quiénes visitan los museos de la Subdirección Nacional de Museos y cómo los visitan?, el objetivo de la investigación fue caracterizar a los visitantes de los museos, así como su visita a estos espacios.

Metodología

La información metodológica es recabada del informe desarrollado por la SNM (2019b). La presente investigación tuvo un cariz exploratorio respecto a la realidad de los museos en Chile. Se analizó el cuestionario siguiendo tres líneas principales, las cuales se desprenden de los objetivos específicos: el contexto de aplicación del instrumento, la caracterización de los visitantes y la caracterización de su visita. A medida que se trabajó con la base de datos, se analizaron variables incidentes en la expectativa de retorno de los visitantes, generando distintas hipótesis en el camino, las cuales fueron testeadas para analizar su veracidad.

Muestra y aplicación del cuestionario

Museo	Muestra ideal	Muestra alcanzada	Cantidad de visitas año anterior
1 Museo de Antofagasta	381	400	35 476
2 Museo Regional de Atacama	372	380	11 206
3 Museo Histórico Gabriel González Videla	379	471	25 536
4 Museo Gabriela Mistral de Vicuña	383	397	117 317
5 Museo de Historia Natural de Valparaíso	384	434	174 986
6 Museo Regional de Rancagua	381	395	38 441
7 Museo Histórico de Yerbas Buenas	378	395	21 905
8 Museo de Arte y Artesanía de Linares	350	357	26 847
9 Museo de Historia Natural de Concepción	353	381	70 519
10 Museo Regional de Ancud	382	498	65 920
11 Museo Regional de Magallanes	382	394	64 976
12 Museo de Artes Decorativas e Histórico Domínico	212	220	10 442
13 Museo Histórico Nacional	354	373	228 623
Total	4 850	5 095	892 194

Tabla 1 – Cantidad de muestras para cada museo
Fuente: Elaboración propia, SNM.

La aplicación del cuestionario fue realizada en 13 museos del SNPC, ubicados en 10 de las 16 regiones de Chile. Esto permitió generar información para evaluar la realidad museal nacional. Para cada uno de estos establecimientos se calculó individualmente una muestra representativa, basada en el universo total de visitas que consignó cada museo para el año 2016 y 2017² (ver tabla 1). Se consideró un 95% de nivel de confianza

² La muestra de la mayoría de los museos participantes fue calculada en septiembre de 2017, para probar el instrumento en noviembre de 2017 (cuestionario, uso del iPad y wifi) y comenzar a aplicarse oficialmente

y un 5% de margen de error³. La unidad de análisis del estudio fueron todos los visitantes de 12 años o más que recibieron cada uno de los museos, mientras que la unidad de observación fueron las muestras representativas de visitantes de 12 años o más de cada uno de los museos.

Para la aplicación del cuestionario se generó un proceso de levantamiento de información que duró un año completo, con el objetivo de abordar las diferencias existentes entre los visitantes según las estaciones y temporadas del año. Los primeros 12 museos (ver tabla 1, del número 1 al 12) comenzaron la aplicación del instrumento el 2 de enero del 2018, terminando el 31 de diciembre del mismo año. Posteriormente, el Museo Histórico Nacional comenzó la aplicación el 1 de abril de 2018, terminando el 28 de febrero de 2019⁴.

La aplicación fue gestionada por el área de Estudios de la SNM, entregando instrucciones como la de aplicar la encuesta cada día que el museo se encontrara abierto al público, durante un año, que los visitantes tuvieran al menos 12 años de edad, y que los encargados se aseguraran de que todos tuviesen la misma probabilidad de ser consultados. Para esto se establecieron técnicas, como aplicar la encuesta a una persona independiente de que estuviera acompañada de un grupo, en distintos horarios de apertura del museo, en lugares de mayor tránsito del museo como la salida del museo, y, por último, a todo tipo de visitantes, fuesen mayores o jóvenes, personas locales o turistas.

Una condición relevante para poder participar de la investigación fue contar con wifi disponible en el museo – situación que es excepcional en el contexto museal chileno –, ya que la aplicación del cuestionario fue mediante la plataforma de encuestas en línea SurveyMonkey, por medio de un iPad Air facilitado a los museos.

Finalmente, se consolidó una base de datos de 5 095 cuestionarios válidos respondidos por visitantes de los museos estudiados. Con las muestras individuales alcanzadas se generó un acercamiento estadístico válido a la realidad particular de cada uno de los museos consignados. Además, se pudieron desarrollar conclusiones descriptivas respecto del funcionamiento de un sector museal del país, conformado por los museos estatales dependientes de la SNM.

Todos los datos obtenidos fueron procesados en el software IBM SPSS Statistics. Se generaron análisis descriptivos de frecuencias y porcentajes de las variables recabadas por el cuestionario.

el 2 de enero de 2018, por lo que usaron datos de visitas anuales de 2016. Para el Museo Histórico Nacional, que se sumó a la investigación en abril de 2018, se usaron datos de visitas anuales de 2017.

³ Este nivel de confianza excluye el caso del Museo de Arte y Artesanía de Linares, el Museo de Historia Natural de Concepción y el Museo Histórico Nacional, que tuvieron una muestra estadísticamente significativa a un 94% de nivel de confianza, con un 6% de margen de error. Por otro lado, el Museo de Artes Decorativas e Histórico Dominicó, tuvo una muestra significativa a un 87% de nivel de confianza, con un 13% de margen de error (ver tabla 1, columna "Muestra ideal").

⁴ Este museo no continuó su aplicación durante marzo de 2019, ya que cerró sus dependencias por remodelaciones en el establecimiento.

3. Resultados y discusión

En total, se recogieron 5 095 datos que cumplen con representar un acercamiento a la realidad museal nacional. A continuación, se presentarán los principales análisis en torno a ellos.

3.1 ¿Quiénes visitan los museos? ¿Cómo los visitan?

Las características principales de los visitantes de los 13 museos consignados son las siguientes:

- hombres (51%) y mujeres (49%),
- adultos jóvenes entre 26 y 45 años (47%),
- trabajadores dependientes (37%) e independientes (19%),
- con educación universitaria (43%),
- turistas nacionales (45%) y visitantes locales (44%),
- un 17% pertenece a pueblos originarios.

Sobre la base de este análisis inicial y descriptivo, se avanzó en derribar ciertos mitos, además de generar relaciones particulares entre algunas variables que no habían sido consideradas antes. En primer lugar, si bien existen más visitas de hombres que de mujeres, esta variable no es significativa para los análisis, ya que las diferencias entre ambas categorías fueron mínimas. Sin embargo, el dato sirvió para sobreponerse a la creencia generalizada de que el público de los museos chilenos serían principalmente mujeres.

Respecto a la edad de los visitantes (ver anexo, gráfico 2), se ve una mayor afluencia de público adulto joven (entre los 26 y 45 años). Por el contrario, el porcentaje de adultos mayores (65 años o más) que visitan los museos es menor (un 5% del total de visitas corresponde a adultos mayores).

En cuanto al lugar de residencia del público (ver anexo, gráfico 3), se ve que los museos reciben más visitas de turistas nacionales, seguido muy de cerca por las visitas de público local. Ejemplo de esto son museos como el Gabriela Mistral, Regional de Ancud y el Histórico de Yerbas Buenas, que reciben una mayor cantidad de turistas nacionales, por sobre las cifras de visitantes locales. Los turistas extranjeros son un porcentaje menor de las visitas a los museos chilenos.

Lo más visitado en los museos son las exposiciones, tanto permanentes como temporales (ver anexo, gráfico 4). Sin embargo, varias visitas incluyeron un paso por la biblioteca, consulta de material didáctico, visitas guiadas, cafeterías y tiendas. Esto refuerza la idea de los museos como espacios culturales, en tanto ofrecen una diversidad de servicios adicionales y complementarios a las exhibiciones, que requieren de una dedicación relevante.

En cuanto a la duración de las visitas, estas suelen tener una extensión promedio de entre 30 minutos y 1 hora (ver anexo, gráfico 5). Se considera este rango de tiempo ya que, dentro de la diversidad de museos del SNPC, existen algunos que por el tamaño de su muestra pueden ser recorridos a cabalidad en 30 minutos. Además, se devela que las visitas extensas (entre 1 hora y media o más) son mucho más comunes que las visitas breves (15 minutos), dentro de la realidad museal chilena.

La mayor parte del público visita los museos por primera vez (68%; ver anexo, gráfico 6), mientras que un 32% ha ido anteriormente. Las visitas suelen ser acompañadas de grupos no organizados, como familiares, parejas o amigos (63%; ver anexo, gráfico 7). En contraposición, un 10% de las visitas a los museos fueron de la mano de grupos

organizados, los cuales pueden ser turísticos, escolares, o de adultos en una actividad educativa o cultural. Si bien el porcentaje de visitantes en grupos organizados es menor, se releva la importancia de las áreas de educación y atención de usuarios de los museos, ya que dentro de estas visitas organizadas educativas se genera una fidelización del público local y nacional.

En línea con lo anterior, un 28% de las visitas fueron acompañadas de niños menores de 12 años (ver anexo, gráfico 8).

El principal motivo por el cual los visitantes se acercan a los museos es la casualidad (35%; ver anexo, gráfico 9), lo cual puede entenderse desde una perspectiva positiva y una negativa. Por una parte, el dato habla de que los museos son establecimientos que invitan a ser visitados espontáneamente, sin intimidar a los públicos. Por otra parte, la marcada casualidad en la visita denota poca información sobre el lugar que se está visitando y, por tanto, menor calidad en el recorrido de la muestra, lo cual debería ser un objetivo para los museos. Ser reconocidos por su público objetivo se vuelve fundamental para el desarrollo de los públicos de museos.

Un 54% de los visitantes no se informó previamente del museo al cual asistió, puesto que pasaron por casualidad y/o lo conocían de antes (ver anexo, gráfico 10). Esta respuesta coincide con los motivos de visita del público, indicando que hay un persistente desconocimiento de los establecimientos por parte de los públicos potenciales, objetivos y concretos.

Sin embargo, los museos generan una buena impresión en sus visitantes luego de conocerlos, lo cual se refleja en la expectativa de retorno (ver anexo, gráfico 11). Un 92% de los visitantes a museos manifestó que volvería nuevamente al establecimiento, mientras menos de un 1% de los visitantes indicó que no volvería a asistir.

3.2 Variables que influyen en la expectativa de retorno

La expectativa de retorno se ve afectada por la edad. Al revisar la expectativa de retorno según rangos de edad (ver anexo, tabla 2), se ve cómo la decisión de volver fluctúa según los distintos grupos etarios. Así, los visitantes más jóvenes (entre 12 y 25 años) tienen menos probabilidades de volver al museo que los demás grupos etarios. Para el caso de la expectativa de no retorno, se ve que los menores de 25 años y los mayores de 65 años son quienes menos volverían al museo. Estos porcentajes siguen siendo bajos, pero a pesar de ello entregan un acercamiento respecto a con quiénes hay que trabajar.

En cuanto al nivel educacional (ver anexo, tabla 3), muestra que aquellos que cuentan con estudios medios y técnicos tienen una mayor posibilidad de volver al establecimiento. En contraposición, aquellos que cuentan solo con estudios primarios o sin estudios tienen una mayor expectativa de no retorno al museo, lo cual se ve en el aumento considerable del total para quienes se encuentran dentro de esta categoría (0,4% a un 2,1%).

Respecto al lugar de residencia de los visitantes (ver anexo, tabla 4), los visitantes locales muestran mayor probabilidad de volver a visitarlo (96% respecto de 92% base). Los turistas extranjeros tienen las mayores probabilidades de que no vuelvan por ahora, pero quizás en otro momento. Esto es relevante, ya que demuestra la valoración de la experiencia museal, más allá de la barrera geográfica de este público.

En cuanto a cómo los servicios utilizados inciden en la expectativa de retorno (ver anexo, tabla 5), se ve que el haber utilizado la sala de actividades, la biblioteca y la visita guiada hacen que aumente la determinación de los visitantes a volver al museo. La exposición

temporal también incide positivamente en la expectativa de retorno de los visitantes, aunque en menor medida que los servicios descritos anteriormente. Estos tipos de servicios pueden estar relacionados con una mayor atención de los visitantes por parte de los trabajadores, y una mayor oferta específica de actividades y temáticas. De manera contraria, el haber utilizado servicios como la cafetería o restaurante, y la tienda, influyeron negativamente en el retorno de los visitantes, demarcando más su decisión de no volver. Son pocos los museos chilenos que cuentan con cafetería o tienda, por lo que es relevante indagar más en este resultado.

Al analizar los motivos de visita al museo (ver anexo, tabla 6), comprobamos que aquellos que indicaron haber vuelto al museo a completar una visita que con anterioridad no habían terminado y aquellos que indicaron haber vuelto para enseñar el museo a amigos, conocidos o familiares, son quienes tienen una mayor probabilidad de volver a visitar el establecimiento.

Sobre la información previa con la que contaban los visitantes antes de asistir al museo (ver anexo, tabla 7), se percibe que quienes se informaron del lugar por medio de publicidad del museo o sus exposiciones, aumentaron sus posibilidades de volver a visitar el establecimiento. Además, aquellos que no necesitaron informarse, porque ya conocían el museo, también tienen una probabilidad más alta de retornar. Esto nos habla de la efectividad del marketing cultural, así como de la relevancia de generar estrategias de fidelización con visitantes que ya han asistido al museo.

4. Reflexiones finales: perspectivas y sugerencias a partir de los resultados

Luego de elaborar una caracterización de los visitantes de museos estatales chilenos, ubicados en diversos territorios del país, cabe preguntarse: ¿qué diagnóstico tenemos de los públicos de museos chilenos? ¿Cómo son nuestros visitantes? ¿Qué buscan cuando visitan un museo público de carácter nacional, regional o especializado? ¿Qué esperan de su visita?

En términos generales, podemos decir que los visitantes de museos en Chile cuentan con rasgos similares a los identificados por otras herramientas de medición, lo que confirma una caracterización general de visitante de museos chilenos. Se establece que los visitantes de museos tienden a ser hombres (51%) y mujeres (49%), con edades comprendidas entre 20 y 40 años de edad – 37 años promedio –, trabajadores dependientes e independientes (56%), con educación universitaria y posgrado (52%), que asisten a los museos como turistas nacionales (45%) o como visitantes locales (44%). Los resultados de esta investigación también nos muestran que estos visitantes acuden a los museos de modo espontáneo (35%) y poco informados (34%), en su mayoría son visitantes nuevos (68%), que recorren la exhibición permanente (91%) y/o temporal (58%) de los museos, en un tiempo de entre media hora y una hora promedio (70%) y en grupos no organizados (63%).

A continuación, presentamos algunas reflexiones y sugerencias que surgieron de la caracterización:

4.1 Generar trabajo focalizado con grupos mayoritarios

A partir de la caracterización de visitantes y su tipo de visita a los museos chilenos, se identifica la oportunidad para focalizar el trabajo y convocar con mayor fuerza a tres tipos de públicos que son masivos: los visitantes locales (viven en la misma ciudad donde está situado el museo), los visitantes nuevos (aquellos que visitaron el museo por primera vez) y los grupos no organizados (quienes visitan el museo con otras personas, pero sin delegación).

Los visitantes locales son un grupo de amplia presencia en los museos estudiados (44%), actuando como comunidad de referencia y mensajeros de los museos. Su relevancia se encuentra en que representan el 70% de los visitantes asiduos de los museos y en su posición como embajadores del museo ante potenciales nuevos públicos, ya que la recomendación de personas cercanas sigue siendo uno de los principales medios para informarse sobre los museos (ver anexo, gráfico 11). Por ello, su posición para los museos se vuelve estratégica, siendo necesario reforzar las acciones para cuidar a este segmento de público y darles un rol en el que se sientan cómodos. Frente a esto surgen preguntas como, ¿qué herramientas podemos generar para captar su atención? Son un segmento que valdría la pena explorar para identificar buenas prácticas de fidelización por parte de los museos.

Por su parte, la gran cantidad de visitantes nuevos (68%) se puede traducir en la convocatoria de visitantes diversos. Más de dos tercios del público de museos están entrando por primera vez, lo cual es una oportunidad para cautivarlos a que vuelvan en compañía de otros conocidos que no han venido antes. Ahora bien, sabemos que este grupo de visitantes nuevos está mayoritariamente compuesto por turistas nacionales (53%), lo que resulta relevante para generar estrategias de difusión orientadas a personas de territorios distintos a donde se encuentran ubicados los museos, así como fidelizarles con servicios que tienden a requerir este tipo de visitantes.

En cuanto a los grupos no organizados, si bien son una oportunidad para la acción cultural de los museos por el gran porcentaje de visitantes que concentran (63%), es poco lo que sabemos sobre sus intereses y motivaciones. Por ello, cabe preguntarse, ¿qué pueden hacer los museos para orientar mejor la visita de estos grupos e invitarlos a que vuelvan al museo? Por lo pronto, reforzar la calidad de la visita de estos visitantes con informativos y elementos de mediación puede resultar una buena estrategia de aproximación a este segmento.

4.2 Los acercamientos a públicos difíciles

Una segunda reflexión que surge es la necesidad de trabajar con cuatro tipos de públicos que presentan mayores dificultades para ser convocados: la tercera edad (65 años o más), los estudiantes no universitarios, los turistas nacionales y los adultos con niños.

Los adultos mayores muestran una menor presencia en todos los museos estudiados (5%). ¿Qué pueden hacer los museos para convocar a los adultos mayores a sus espacios? ¿Cuáles son sus motivaciones y con quiénes visitan los museos? ¿Qué requerimientos específicos de este segmento etario existen y no existen en los museos chilenos? Responder a estas preguntas es fundamental para generar acciones culturales que convoquen a las personas de mayor edad a nuestros museos.

Los estudiantes no universitarios (9%) se presentan como un público cautivo presente, pero de difícil convocatoria, lo cual releva la importancia del trabajo de los departamentos

educativos de los museos, que garantizan la presencia de escolares en estos lugares, por medio de grupos organizados. ¿Qué pueden hacer los museos para cautivar a este público más difícil de captar? En una primera instancia, se sugiere continuar con los esfuerzos de atención de escolares en modalidad de delegaciones, ya que garantiza una mediación de buena calidad y, de acuerdo a resultados de la ENPC 2017, aumenta las posibilidades de que estas personas vuelvan a visitar museos durante su adultez y vejez (Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio, 2019, p. 25).

La amplia presencia de turistas nacionales (45%) como grupo de visitantes mayoritarios durante todo el año, posiciona a los museos como espacios privilegiados de turismo. Si a este grupo se le agrega el 10% de turistas extranjeros que asisten a los espacios culturales, tenemos que la mayoría de los visitantes son turistas (55%), lo que muestra a los museos chilenos como espacios orientados, primero al turismo y luego a la localidad. Lo anterior plantea un desafío en cómo vincular a los museos chilenos con la industria turística. ¿Cómo pueden orientar mejor sus servicios a este segmento de visitantes? ¿Qué acciones de mediación y atención de público requieren la forma de visita de este segmento? ¿Cómo insertamos a los museos en circuitos turísticos? En Chile el turismo y los museos son ámbitos que no necesariamente actúan juntos, por lo que abordar este punto implica un desafío relevante de coordinación entre áreas y de generación de una visión pública común.

Por último, un público estratégico son los niños, los cuales se ven vinculados a los visitantes locales y familias. Si bien visitar el museo junto a menores de edad es una práctica menos común de lo deseado (28%), su presencia es clave para los museos, en tanto se conciben como espacios de educación no formal. Los museos tienden a convocar a infantes por medio de delegaciones escolares, pero una forma de ampliar este público es congregando a grupos familiares. Para ello, es relevante poner atención en cómo captar la visita de padres acompañados de niños. Algunas pistas para atraer a este público pueden encontrarse en las acciones culturales de museos que han logrado que más de la mitad de su público asista con niños al museo, como es el Museo de Historia Natural de Concepción. Con ello, aparecen preguntas como ¿qué infraestructura y qué servicios requieren las familias que visitan nuestros museos? Finalmente, cabe destacar que el 95% de quienes visitaron museos acompañados de menores de 12 años, indicó que volvería de todas maneras, lo que habla de una buena evaluación de la visita y una mayor intención de regreso una vez que la experiencia del museo se vive junto a niños.

4.3 El rol de los servicios adicionales dentro de la percepción de calidad de la visita

Una tercera reflexión tiene que ver con la importancia de la calidad de la visita y el rol que pueden cumplir los servicios adicionales a la muestra, siendo elementos diferenciadores de los museos con otras instituciones. Los servicios que incluyen atención al público y mediación humana son valorados por los visitantes, constituyéndose en buenas herramientas para fidelizar y convocar a nuevos públicos. En este sentido, las visitas en delegación pueden plantearse estratégicamente para captar a grupos más difíciles de convocar.

Además, servicios ampliamente utilizados como la sala de actividades (y por tanto la participación en alguna actividad organizada por el museo), la biblioteca o las visitas guiadas – todos servicios que implican mediación de personal – son muy valorados por los visitantes. Esto se refleja en que quienes usan estos servicios adicionales tienden a

retornar mostrando el museo a sus conocidos. Así, si bien los museos son espacios culturales donde la gente visita preferentemente exposiciones permanentes y temporales, se ofrecen otros espacios, servicios y dinámicas que evidencian la mayor complejidad que han adquirido los museos.

Por último, los grupos que visitan los museos en delegación (10%) son clave para los museos, por la capacidad que tienen de hacerse cargo de públicos objetivos de los museos y por el enorme esfuerzo que significan para los trabajadores de estos espacios. Los resultados de esta investigación muestran que no existe una priorización de públicos a la hora de fidelizar visitantes en nuestros museos – los departamentos educativos atienden tanto a grupos escolares (33%), como grupos de turismo (34%) y adultos en visitas culturales (33%) – por lo que parece relevante generar estrategias de acción cultural en este ámbito, de modo de generar los primeros acercamientos con públicos objetivos y potenciar la labor de los museos chilenos.

4.4 Evaluaciones en torno a la casualidad y desinformación de las visitas

Los visitantes de nuestros museos requieren más información previa a su visita al museo. El alto porcentaje de visitantes que llega al museo sin conocerlo antes, sumado a la casualidad de las visitas, indica que es necesario generar más acciones de comunicación que permitan que los museos sean reconocidos por su público objetivo (nombre, lugar, contenido), siendo relevante contar con herramientas y estrategias de difusión adecuadas. Esto, a su vez, resulta fundamental para facilitar visitas orientadas y mediadas a los museos. El bajo conocimiento previo del espacio puede conllevar a cierta dificultad para aprender en el museo, así como una menor calidad en el conocimiento que estos espacios buscan dar a conocer.

Ahora bien, desde otro punto de vista, la casualidad en la visita al museo puede ser un factor positivo, entendiendo que la espontaneidad muestra que los edificios de los museos no generan la distancia que comúnmente se cree provocan. En el contexto de un país que implementó la gratuidad universal en sus museos estatales, esta casualidad resulta una buena noticia en el fomento del acceso de la ciudadanía a los museos.

4.5 La necesidad de crear redes museales

Una quinta y última reflexión en torno a los resultados de la investigación dice relación con la importancia del trabajo colaborativo entre museos.

Es innegable el avance que significa para la SNM la caracterización de los visitantes de museos chilenos, levantada entre los distintos equipos de los museos involucrados en el estudio. La aplicación del *Cuestionario para Visitantes de Museos* del OIM significa un precedente para la forma en que los museos estatales abordan a sus públicos. Por primera vez en Chile, contamos con un estudio metodológicamente fundado, que caracteriza a los visitantes de nuestros museos y a su modo de visita en distintas regiones y en diversas realidades museales. La información que de aquí se desprende resulta un aporte para definir una línea base de acción para la gestión y el desarrollo de públicos en museos chilenos, tanto desde el nivel gubernamental como en cada uno de los museos participantes de esta investigación. Desde esta perspectiva, este estudio ha cumplido su objetivo y puede ser un aporte al mejoramiento de acciones culturales de

los museos estatales de Chile, permitiendo cumplir cada vez mejor el rol educacional y social que estos espacios desempeñan en nuestra sociedad.

Sobre la base de la información que este instrumento entrega, es posible distinguir una serie de similitudes y diferencias entre los museos del país, según lo que indican sus visitantes. Esto se vuelve útil para que estos espacios culturales se reconozcan a sí mismos en el mapa museal nacional, para que identifiquen su posición respecto a otros museos, y para que puedan comparar experiencias con aquellos que cumplen los objetivos que tienen propuestos. Así, se sientan las bases para generar una colaboración entre museos, comprendiendo que el traspaso de información y la ayuda mutua entre instituciones son maneras concretas para generar un desarrollo entre los museos del país.

Los resultados de esta investigación son importantes para el posicionamiento del desarrollo de audiencias en el funcionamiento de los museos, entregando preguntas como: ¿a qué público están orientados los museos chilenos? Y ¿qué público queremos que acceda a nuestros museos?

Respecto de quiénes queremos que accedan a nuestros museos, si bien el cuestionario entrega información sobre una serie de variables que ayudan a identificar distintos tipos de público, dependerá de cada museo definir a quiénes quiere convocar. Desde la SNM es posible generar estrategias para convocar a segmentos tipificados como visitantes locales, tercera edad o familias, promoviendo estrategias transversales y acciones colaborativas para los museos chilenos e instalando la relevancia de los públicos en la gestión museal. La disponibilidad de esta nueva información se vuelve una ayuda y apoyo a los museos del país, ayudando a que la SNM cumpla su misión de colaborar con el desarrollo armónico y sostenido de los museos del país.

Finalmente, al observar el trabajo realizado en la aplicación del *Cuestionario para Visitantes de Museos* del OIM, cabe señalar la versatilidad del instrumento en distintos museos chilenos. El aprendizaje y la adaptabilidad que se requirió por parte de los equipos de los museos que aplicaron el cuestionario vía iPad, fue relevante, siendo destacable su labor. Sin embargo, por la misma vía de aplicación del cuestionario, se hace difícil extender la experiencia a todos los museos del país. Son pocos los museos en Chile que cuentan con wifi en el ingreso de sus establecimientos, lo que plantea un desafío para hacer operativa la aplicación de un cuestionario de estas características en todos los museos del país.

Referencias

- Chile. (2017). *Ley 21.045*. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 03 de noviembre de 2017. Recuperado de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1110097>
- Chile. Consejo Nacional de las Culturas y las Artes. (2017). *Encuesta Nacional de Participación Cultural*. Recuperado de https://www.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2018/03/enpc_2017.pdf
- Chile. Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos [DIBAM]. (1984). *Los museos de Chile (Diagnóstico)*. Santiago: DIBAM, Colección Chile y su cultura, Serie museos nacionales.
- Chile. Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio, Observatorio de Políticas Culturales. (2019). *Situación de los museos en Chile. Diagnóstico 2019*. Recuperado de https://www.museoschile.gob.cl/628/articles-90843_archivo_01.pdf

- Chile. Subdirección Nacional de Museos [SNM]. (s.d.). *Plan Nacional de Mejoramiento Integral de Museos*. Recuperado de <https://www.museoschile.gob.cl/628/w3-article-91515.html>
- Chile. Subdirección Nacional de Museos [SNM]. (2019a). *Públicos en los museos del Servicio Nacional del Patrimonio Cultural*. Recuperado de https://www.museoschile.gob.cl/628/articles-90028_archivo_01.pdf.
- Chile. Subdirección Nacional de Museos [SNM]. (2019b). *Estudio de visitantes de museos. Informe de resultados 2019*. Recuperado de https://www.museoschile.gob.cl/628/articles-90035_archivo_01.pdf
- Chile. Subdirección Nacional de Museos [SNM]. (2013). Revista *Museos* N° 32. Recuperado de https://www.museoschile.gob.cl/628/articles-46557_archivo_01.pdf
- Chile. Subdirección Nacional de Museos [SNM]. (2010; 2011; 2012; 2013; 2014; 2015; 2016; 2017; 2018). *Encuesta de Satisfacción de Usuarios*. Recuperado de <https://www.museoschile.gob.cl/sitio/Contenido/Institucional/90030:Encuesta-de-satisfaccion-de-usuarios>
- Chile. Subdirección Nacional de Museos [SNM]. (1997). *Estudio del Público de los Museos de Chile, Informe de análisis de resultados de la encuesta a usuarios realizada por la Subdirección Nacional de Museos de la Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos*. Santiago.
- Fernández, L. (2013). *Nueva museología* (2da ed.). Madrid: Alianza Forma.
- Nascimento, J., Trampe, A., & Santos, P. (2012a). *Mesa redonda sobre la importancia y el desarrollo de los museos en el mundo contemporáneo: Mesa Redonda de Santiago de Chile, 1972*. Vol. 1. Brasilia: Ibram/ MinC; Programa Ibermuseos. Recuperado de <http://www.ibermuseos.org/wp-content/uploads/2018/10/publicacion-mesa-redonda-vol-i-pt-es-en.pdf>
- Nascimento, J., Trampe, A., & Santos, P. (2012b). *Mesa redonda sobre la importancia y el desarrollo de los museos en el mundo contemporáneo: Mesa Redonda de Santiago de Chile, 1972*. Vol. 2. Brasilia: Ibram/ MinC; Programa Ibermuseos. Recuperado de <http://www.ibermuseos.org/wp-content/uploads/2018/10/publicacion-mesa-redonda-vol-ii-pt-es-en.pdf>
- Santacana, J., & Hernández Cardona, F. (2006). *Museología crítica*. Gijón: Trea.
- Undurraga, M. P., & Milos, D. (2017). A dos años de la gratuidad en los museos: Notas para comprender el carácter público de los museos estatales. *Observatorio Cultural*, 33, 46-59.

Anexos

Gráficos y tablas: diseño para Stéphanie Wintzerith, con datos de las autores.

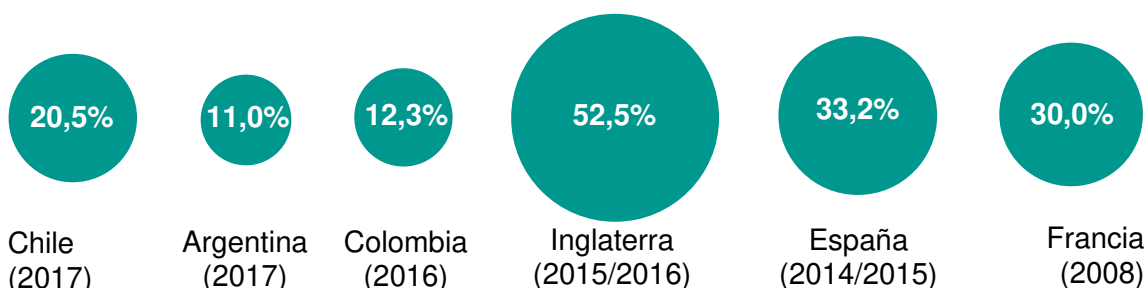


Gráfico 1 – Visita al menos una vez a un museo en los 12 meses previos a la encuesta
Fuente: Los museos y sus públicos: Resultados de la ENPC 2017

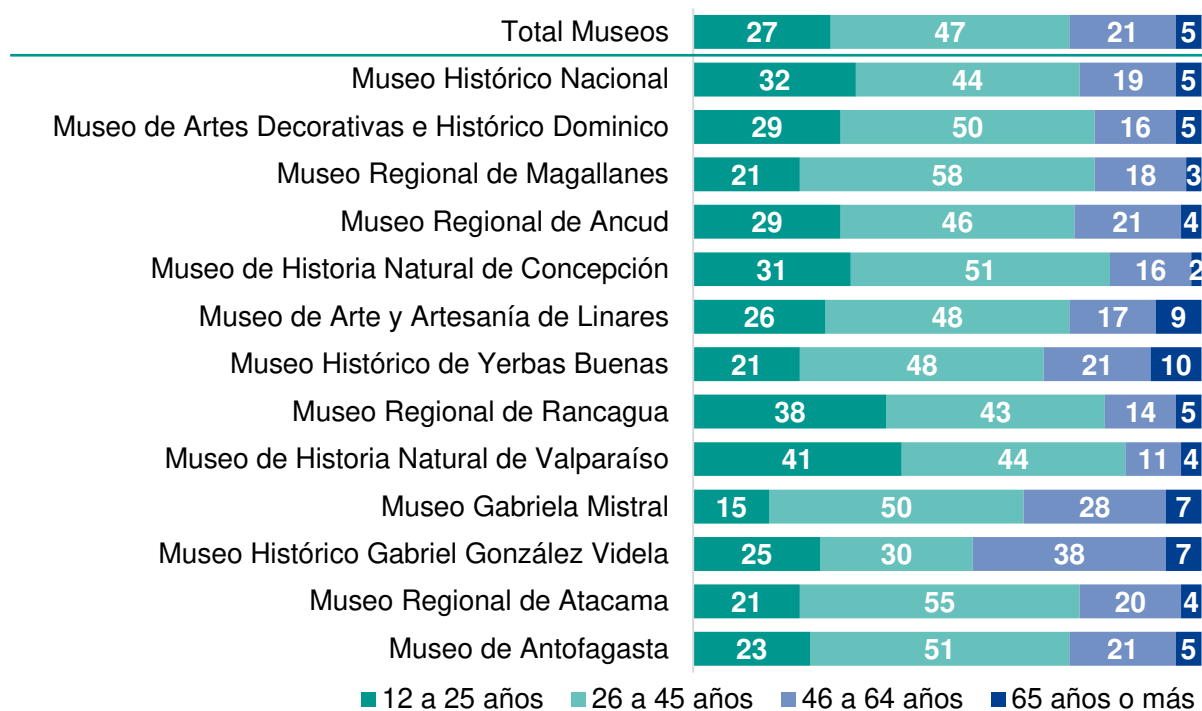


Gráfico 2 – Rangos de edad OIM* según museo (en %)
Fuente: elaboración propia, SNM

* Para el análisis del rango etario de los visitantes, optamos por regirnos por los parámetros establecidos por el Observatorio Iberoamericano de Museos.

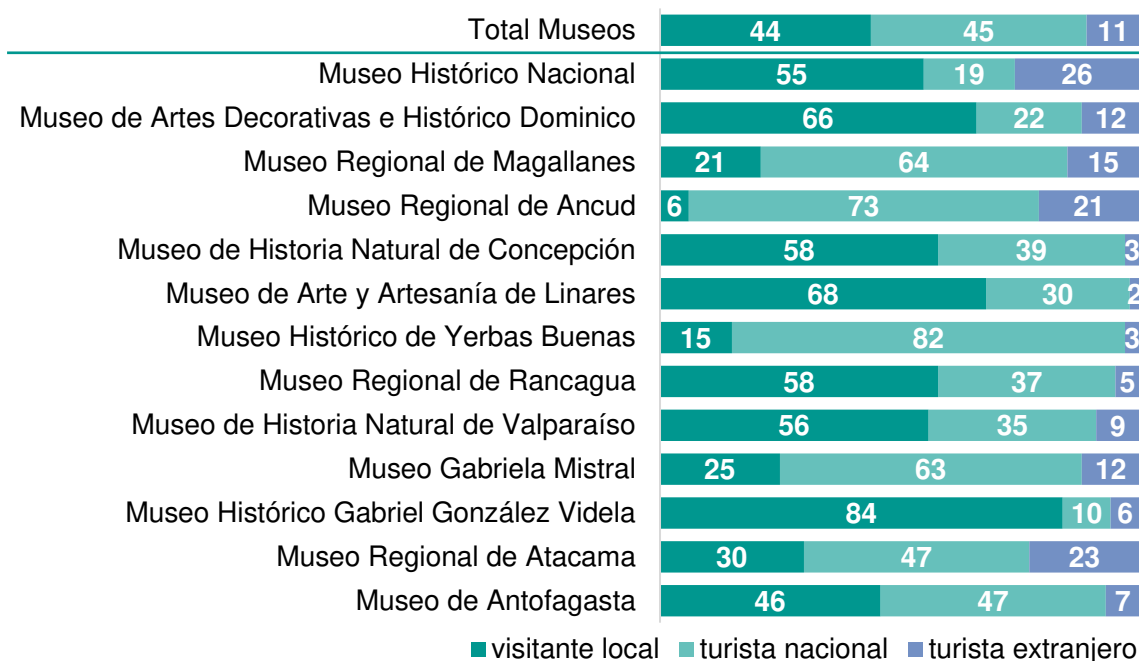


Gráfico 3 – Tipo de visitante (lugar de residencia) según museo (en %)
Fuente: elaboración propia, SNM

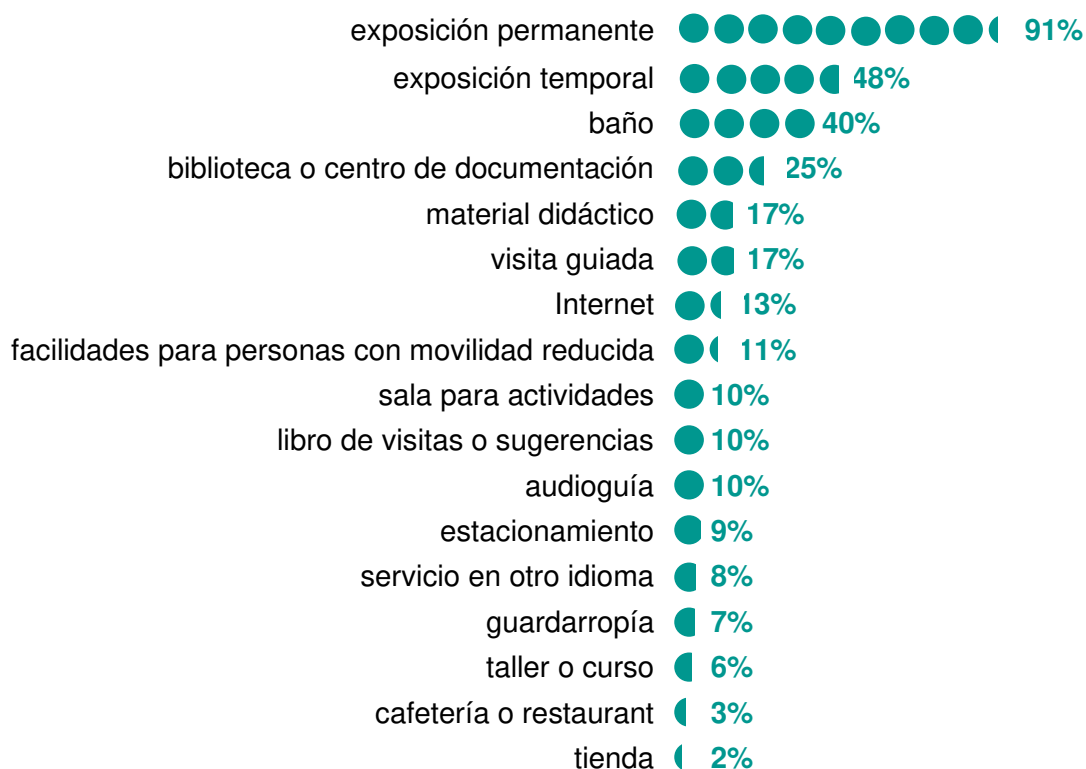


Gráfico 4 – Servicios más utilizados en museos
Fuente: elaboración propia, SNM. Los porcentajes no suman 100%, ya que la pregunta permitió marcar más de una alternativa de respuesta.

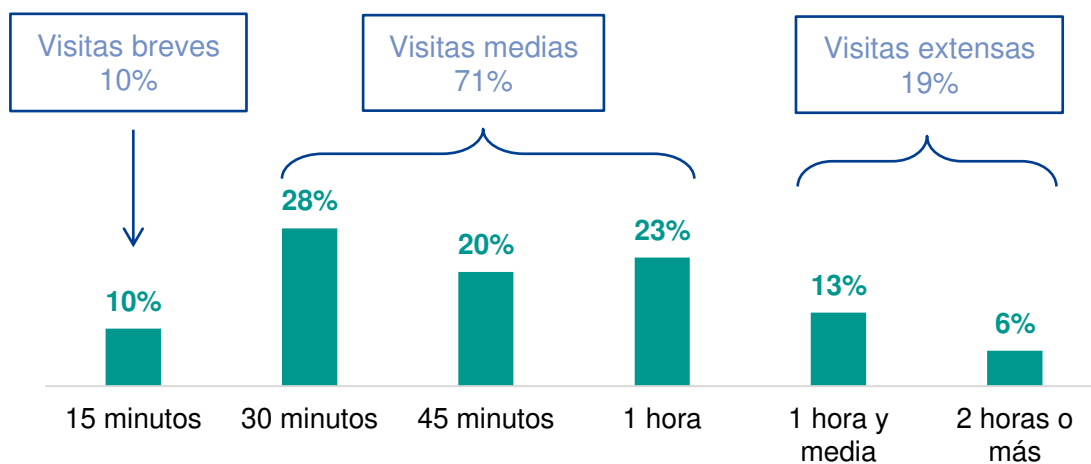


Gráfico 5 – Duración de las visitas a los museos
Fuente: elaboración propia, SNM

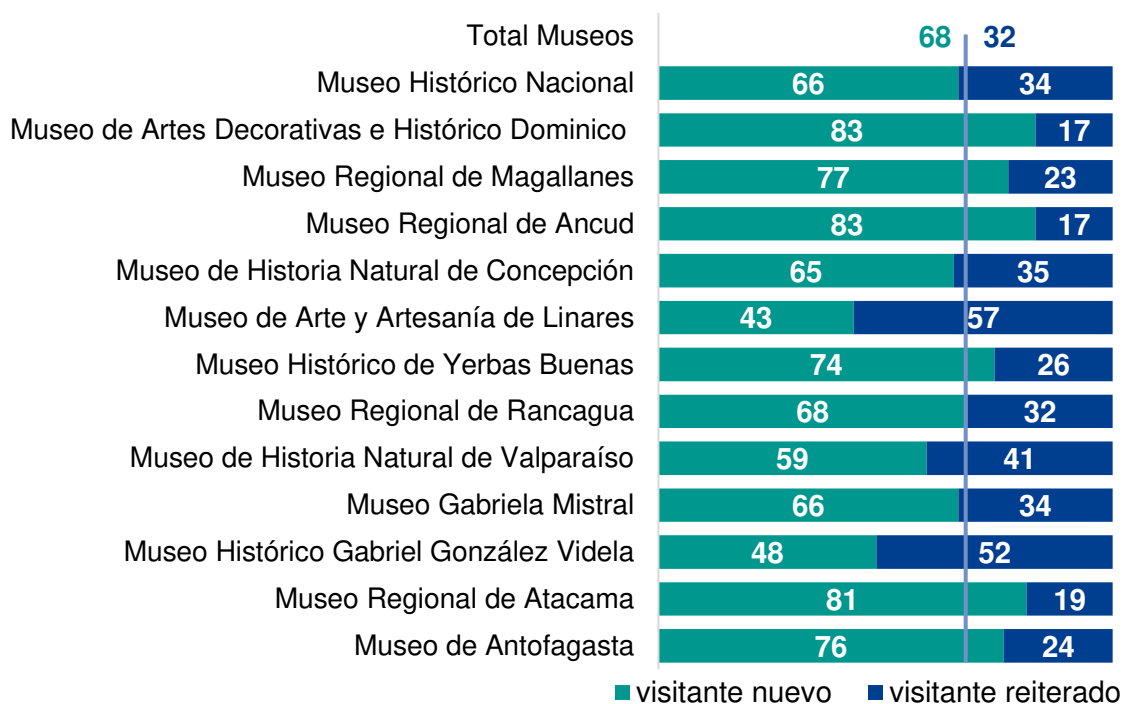


Gráfico 6 – Visitante nuevo o reiterado según museo (en %)
Fuente: elaboración propia, SNM

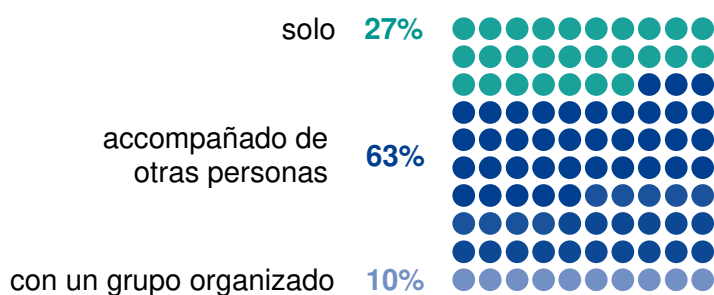


Gráfico 7 – Compañía de la visita

Fuente: elaboración propia, SNM

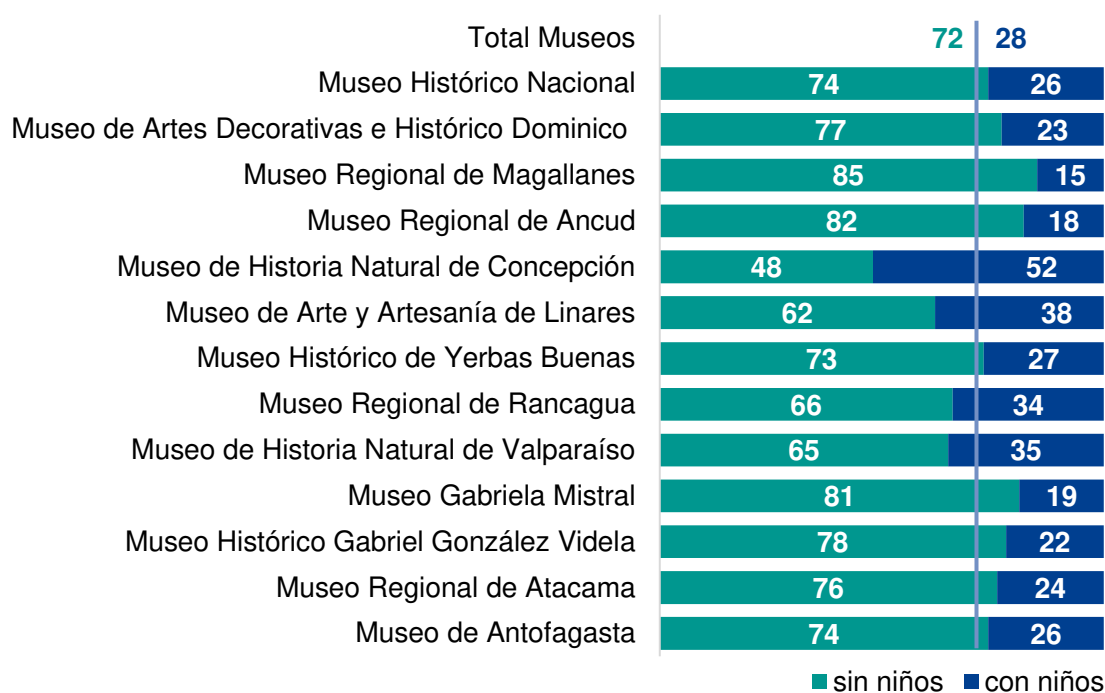


Gráfico 8 – Compañía niños menores en la visita al museo (en %)

Fuente: elaboración propia, SNM

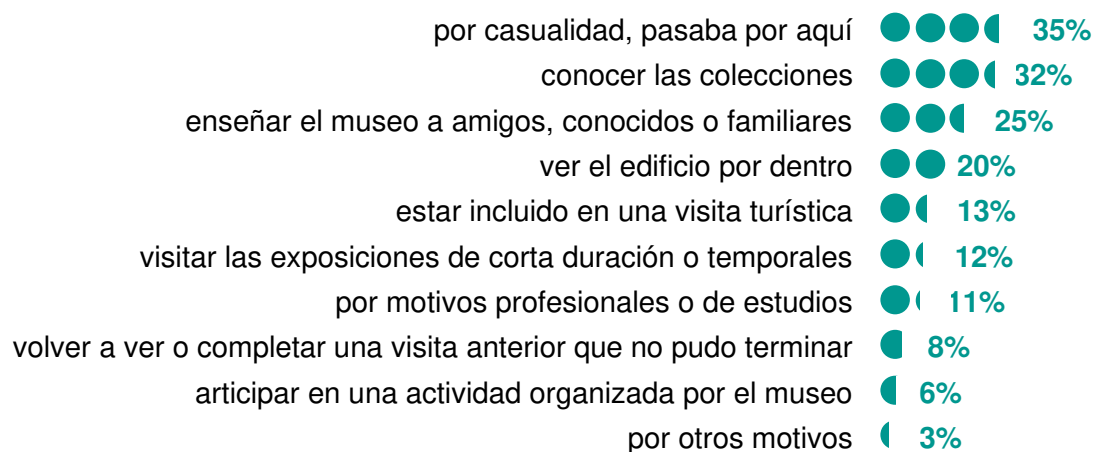


Gráfico 9 – Motivos de visita al museo

Fuente: elaboración propia, SNM. Los porcentajes no suman 100%, ya que la pregunta permitió marcar más de una alternativa de respuesta.

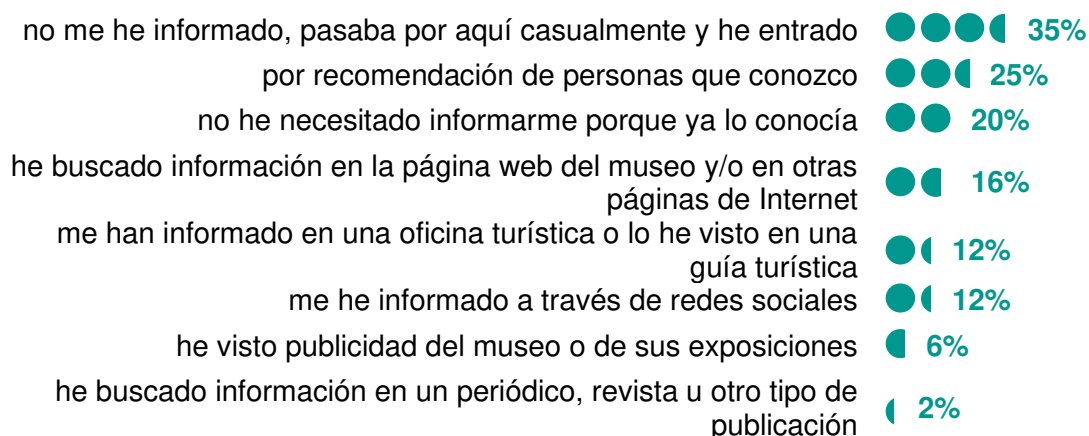


Gráfico 10 – Información previa a la visita al museo
Fuente: elaboración propia, SNM. Los porcentajes no suman 100%, ya que la pregunta permitió marcar más de una alternativa de respuesta.

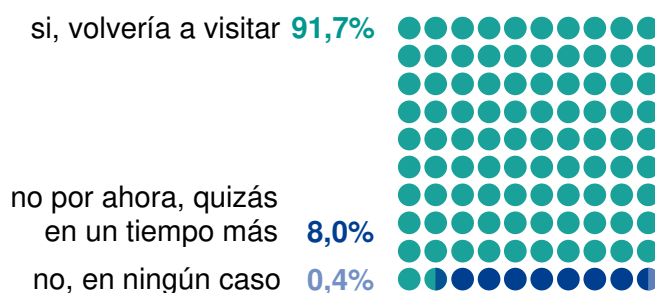


Gráfico 11 – Expectativa de retorno según museo
Fuente: elaboración propia, SNM

Si usted tuviera la oportunidad, ¿volvería a visitar este museo?

		Sí, volvería a visitar	No por ahora, quizás en un tiempo más	No, en ningún caso	Total
Rangos etarios OIM	12 a 25 años	87,4%	11,9%	0,7%	100%
	26 a 45 años	93,5%	6,3%	0,2%	100%
	46 a 64 años	93,1%	6,9%		100%
	65 o más años	91,8%	6,7%	1,5%	100%
	Total	91,7%	7,9%	0,4%	100%

Tabla 2 – Expectativa de retorno según rangos etarios
Estadísticamente significativo a un 95% de nivel de confianza.
Test estadístico Chi cuadrado = ,000. Nivel de significancia = 0,05.
Fuente: elaboración propia, SNM

Si usted tuviera la oportunidad, ¿volvería a visitar este museo?

		Si, volvería a visitar	No por ahora, quizás en un tiempo más	No, en ningún caso	Total
Escolaridad agrupada	Estudios primarios y sin estudios	90,5%	7,4%		100%
	Estudios medios y técnicos	93,5%	6,3%	0,2%	100%
	Estudios universitarios y posgrados	90,1%	9,5%	0,4%	100%
	Total	91,6%	8,0%	0,4%	100%

Tabla 3 – Expectativa de retorno según nivel educacional
 Estadísticamente significativo a un 95% de nivel de confianza.
 Test estadístico Chi cuadrado = ,000. Nivel de significancia = 0,05.
 Fuente: elaboración propia, SNM

Si usted tuviera la oportunidad, ¿volvería a visitar este museo?

		Si, volvería a visitar	No por ahora, quizás en un tiempo más	No, en ningún caso	Total
¿Dónde vive?	Visitante local	95,9%	3,9%	0,2%	100%
	Turista nacional	91,1%	8,7%	0,2%	100%
	Turista extranjero	77,1%	21,3%	1,6%	100%
	Total	91,7%	8,0%	0,3%	100%

Tabla 4 – Expectativa de retorno según lugar de residencia
 Estadísticamente significativo a un 95% de nivel de confianza.
 Test estadístico Chi cuadrado = ,000. Nivel de significancia = 0,05.
 Fuente: elaboración propia, SNM

Si usted tuviera la oportunidad, ¿volvería a visitar este museo?

	Si, volvería a visitar	No por ahora, quizás en un tiempo más	No, en ningún caso	Total
Exposición permanente	91,9%	7,8%	0,3%	100%
Exposición temporal	93,5%	6,3%	0,2%	100%
Biblioteca o centro de documentación	94,1%	5,7%	0,2%	100%
Cafetería o restaurant	91,9%	5,4%	2,7%	100%
Tienda	90,9%	7,1%	2,0%	100%
Sala para actividades	94,4%	5,4%	0,2%	100%
Baño	91,7%	7,7%	0,6%	100%
Estacionamiento	93,7%	6,1%	0,2%	100%
Guardarropía	92,3%	6,8%	0,9%	100%
Visita guiada	94,6%	4,9%	0,5%	100%
Audioguía	92,8%	6,8%	0,4%	100%
Material didáctico	93,1%	6,4%	0,5%	100%
Taller o curso	92,6%	6,1%	1,3%	100%
Internet	93,2%	6,4%	0,4%	100%
Libro de visitas o sugerencias	93,4%	6,2%	0,4%	100%
Servicio en otro idioma	88,7%	10,0%	1,3%	100%
Facilidades para personas con movilidad reducida	93,1%	6,0%	0,9%	100%
Total	92,0%	7,7%	0,3%	100%

Servicios utilizados en la visita

Tabla 5 – Expectativa de retorno según servicios utilizados
 Estadísticamente significativo a un 95% de nivel de confianza.
 Test estadístico Chi cuadrado = ,000. Nivel de significancia = 0,05.
 Fuente: Elaboración propia, SNM

Si usted tuviera la oportunidad, ¿volvería a visitar este museo?

	Si, volvería a visitar	No por ahora, quizás en un tiempo más	No, en ningún caso	Total
Por casualidad, pasaba por aquí.	92,2%	7,5%	0,3%	100%
Conocer las colecciones.	91,0%	8,7%	0,3%	100%
Visitar las exposiciones de corta duración o temporales.	93,3%	6,7%	0,0%	100%
Volver a ver o completar una visita anterior que no pudo terminar.	95,8%	4,0%	0,2%	100%
Enseñar el museo a amigos, conocidos o familiares.	94,6%	5,4%	0,0%	100%
Por motivos profesionales o de estudios.	91,5%	7,8%	0,7%	100%
Estar incluido en una visita turística.	92,2%	7,7%	0,1%	100%
Ver el edificio por dentro.	92,7%	7,2%	0,1%	100%
Participar en una actividad organizada por el museo.	93,1%	6,5%	0,3%	100%
Por otros motivos	92,6%	6,9%	0,5%	100%
Total	92,0%	7,7%	0,3%	100%

Motivos de visita al museo

Tabla 6 – Expectativa de retorno según motivos de visita
 Estadísticamente significativo a un 95% de nivel de confianza.
 Test estadístico Chi cuadrado = ,000. Nivel de significancia = 0,05.
 Fuente: Elaboración propia, SNM

Si usted tuviera la oportunidad, ¿volvería a visitar este museo?

	Si, volvería a visitar	No por ahora, quizás en un tiempo más	No, en ningún caso	Total	
Información previa sobre el museo	No me he informado, pasaba por aquí casualmente y he entrado.	92,9%	6,8%	0,3%	100%
	No he necesitado informarme porque ya lo conocía.	95,8%	4,0%	0,2%	100%
	Por recomendación de personas que conozco.	90,7%	9,1%	0,2%	100%
	Me han informado en una oficina turística o lo he visto en una guía turística.	88,5%	11,1%	0,4%	100%
	He buscado información en un periódico, revista u otro tipo de publicación.	89,8%	10,2%	0,0%	100%
	He buscado información en la página web del museo y/o en otras páginas de Internet.	91,9%	7,7%	0,4%	100%
	Me he informado a través de redes sociales.	93,5%	6,3%	0,2%	100%
	He visto publicidad del museo o de sus exposiciones.	94,0%	5,4%	0,6%	100%
	Total	92,0%	7,7%	0,3%	100%

Tabla 7 – Expectativa de retorno según información sobre el museo
 Estadísticamente significativo a un 95% de nivel de confianza.
 Test estadístico Chi cuadrado = ,000. Nivel de significancia = 0,05.
 Fuente: Elaboración propia, SNM

Summary

This paper presents an audience survey conducted by the National Department of Museums (Subdirección Nacional de Museos, Chile) in 13 museums spread in almost all regions of Chile. This survey aims at describing the visitors of those museums and their way of visit, and thus brushes a first picture of the museum landscape, which is a basis for the development and implementation of public audience policies. Furthermore, the article also mentions the emergence of the topic of audiences in the context of Chilean museums. It then goes deeper into the origin and contents of the used questionnaire, also mentioning the process of adapting it to the local situation and the challenges of its implementation.

The main results of the survey are presented, as well as some of the findings arising from this experience, such as for example the identified factors influencing the wish of the visitors to come (again) to visit the museums participating to the survey. Finally, the perspectives that this survey reveals in terms of cultural action are presented, outlining as a result some proposals and recommendations to work on for further audience development.

Keywords: museums, visitor studies, visitors, audiences, Chile

Résumé

Cet article présente une enquête réalisée par la Sous-direction Nationale des Musées (Chili) auprès des publics de 13 musées répartis dans presque toutes les régions du Chili. Cette enquête décrit les visiteurs de ces musées et leur visite des lieux, esquissant ainsi les grandes lignes du paysage muséal, socle indispensable pour la mise en œuvre de politiques publiques des publics. En allant plus loin, l'article se penche également sur l'émergence de la thématique des publics de musées dans le contexte chilien.

Il se propose ensuite d'approfondir davantage l'origine et les contenus du questionnaire utilisé, ainsi que le processus d'adaptation et les défis posés par son application. Les principaux résultats obtenus lors de l'enquête sont ensuite détaillés. Quelques-unes des conclusions qui se dégagent de cette expérience seront également présentées, comme par exemple l'identification des facteurs qui favorisent ou non le fait que les personnes veulent (re)venir visiter les musées participant à l'étude. Pour finir, on évoquera les perspectives qui s'ouvrent grâce à cette enquête en termes d'action culturelle dans les musées, en plus de formuler un certain nombre de propositions pour développer de nouveaux axes de travail.

Mots-clé : musée, études de publics, visiteurs, publics, Chili

Resumen

El presente artículo aborda la investigación de públicos de museos efectuada por la Subdirección Nacional de Museos en 13 museos chilenos distribuidos en casi todas las regiones del país. La investigación caracterizó a los visitantes de estos museos y su visita a los espacios, generando un panorama base para la ejecución de políticas públicas para los museos en materia de audiencias. A continuación se sitúa el surgimiento de la temática de públicos de museos en el contexto chileno, para luego ahondar en el origen y propósito del cuestionario utilizado, así como su proceso de adaptación y desafíos para su aplicación.

Luego, se detallan los principales resultados obtenidos en esta investigación y algunos hallazgos que surgieron en el transcurso de esta experiencia, como la identificación de variables que inciden en que las personas quieran volver a visitar los museos estudiados. Por último, se profundiza en las perspectivas que plantea esta investigación para la acción cultural en los museos, además de generar sugerencias para desarrollar nuevas líneas de trabajo.

Palabras clave: museo, estudios, visitantes, públicos, Chile

Museum definition

Définition du musée

Definición del museo

The network of members of the Committee for Education and Cultural Action and the ICOM definition of the museum. Crossed glances

Marie-Clarté O'Neill

During ICOM's triennial conference in September 2019 in Kyoto (Japan), the work produced by a group of members, the standing committee MDPP (Museum Definition, Perspectives and Potentials) previously appointed by the President and the Executive Council was presented. This work consisted in analysing and possibly evolving the definition of the museum adopted by ICOM in 2007.

The following analysis will focus mainly on what, in this questioning around a definition, represents the main criteria for the identity of CECA (Committee for Education and Cultural Action), i.e. questions of society and museum audiences.

Current definition, new definition proposal

Let us first consider the 2007 definition which highlights societal responsibilities:

"A museum is a non-profit, permanent institution in the service of society and its development, open to the public, which acquires, conserves, researches, communicates and exhibits the tangible and intangible heritage of humanity and its environment for the purposes of education, study and enjoyment." (ICOM Statutes, 2007, p. 3)

If we semantically and quantitatively analyse the terms used in this 2007 definition, we can see the total use of 47 words, of which about 19 (40%) are related to questions of public, dissemination and society.

The current definition, despite its brevity, contains redundancies and uses terms which are now somewhat outdated. The absence of certain dimensions of contemporary museology may, furthermore, justify a reflection on a renewed definition.

One could, for example, imagine a second sentence which, after describing the identity and main functions of museums in the first one, would present their aims, including the social dimension. This could be highlighted without detracting from the readability of the opening sentence of the definition.

The 2007 definition could therefore be amended as follows:

"A museum is a permanent non-profit institution serving society and its development, open to the public, which collects, preserves, studies, exhibits and transmits all the tangible and intangible heritage of humanity and its environment. The missions of museums are mainly those of research on their collections, education and well-being¹ for their public."

¹This dimension should be expanded and updated to correspond to the changing social role of museums and the positions of museologists.

The suggestions for amendment concern three words:

- "collection" rather than "acquisition" since the latter can express a more commercial connotation,
- "transmits" rather than "exhibits" (or than "transmits and exhibits" as in the French and Spanish versions of the definition) because the exhibition is only one mode among many others, henceforth, of the transmission of the museum's collections. The modalities of this transmission have diversified considerably in recent years through the increasing use of digital technology as well as of artistic multidisciplinary in the communication of the collections (music, dance, mime, theatre, costumes, etc.). Portugal, Singapore, Zambia, for example, use indifferently "exhibit", "interpret" or "communicate",
- "research" rather than "study", as it is an increasing demand and obligation of museums to be considered as research centres in the contemporary sense of the term. The term "study" is a bit outdated in this sense. It is a well-accepted term in the new definition (China, Finland, Portugal, Singapore, Spain, Zambia).

Let us now look, using a similar semantic analysis tool, at the proposed definition that was put to vote by the representatives of the members of ICOM (national and international committees) at the Kyoto meeting. A definition whose adoption was finally deferred, as it seemed to create major dissension within ICOM for its stability and put the very future of the institution in danger.

The proposed definition is as follows:

"Museums are democratising, inclusive and polyphonic spaces for critical dialogue about the pasts and the futures. Acknowledging and addressing the conflicts and challenges of the present, they hold artefacts and specimens in trust for society, safeguard diverse memories for future generations and guarantee equal rights and equal access to heritage for all people.

Museums are not for profit. They are participatory and transparent, and work in active partnership with and for diverse communities to collect, preserve, research, interpret, exhibit, and enhance understandings of the world, aiming to contribute to human dignity and social justice, global equality and planetary wellbeing."

The vocabulary used is more general, which makes a precise semantic characterisation of the terms more delicate to operate. We can however consider that out of 126 words (thus a definition about three times more abundant than the current one), 65 words, i.e. about 52%, are related to notions of audiences, diffusion or society. This proposal therefore shows a strong trend towards social issues around the role of the institution, which are gaining in importance compared to other tasks. At the same time, the nature of these tasks seems to require a more in-depth description.

CECA and the museum definition

What might our committee's reaction to this important development be?

Since the end of the Second World War, educators/mediators/interpreters have constantly tried to make the museum institution evolve towards a greater and better consideration of the public/audiences by the museum structure, its managers and their other colleagues: importance given to education through the strengthening of relations with the national education system and the academic world, research to get to know first the profile, then the expectations or experiences of visitors, diversification of mediation methods and

techniques, taking into account multiple audiences far removed from culture, attention paid to visit experiences in their diversity, increasing openness to co-construction, etc.

The evolution that seems to be taking place through the proposed new definition should therefore be received more positively. However, the situation is more complex and deserves to be analysed in several aspects.

The importance in number of ICOM members interested in audiences' issues is reflected in the number of affiliated members of the Committee for Education and Cultural Action: CECA has almost 2000 members in 2020. In order to enable close contact with such an important group, it was decided to appoint successively regional coordinators to the elected officers of the board and, where possible, to appoint national correspondents coming from the network, who could have a more personal and direct relationship with their colleagues. This decentralised organisation made it possible to conduct an internal survey around the questions of the definition of a museum which, instead of only mixing up global remarks, enabled us to consider universal convictions as well as possible regional variations. Basically, we raised the question: does the vision of the museum vary according to the geographical location of the institutions, to cultural diversities, to economic imbalances?

The following analysis is therefore the result of a survey conducted among our CECA members through some of the regional coordinators (Europe, Latin America, Asia, Africa) and some of their national correspondents.

It enables us to highlight strong common axes but also opinions and position statements relating to preferences for aspects stemming from one or the other of the two proposed definitions.

The analysis of the survey results will focus on the main concepts present in one or the other of the definitions and on some of the extrapolations that were added by members as being important to them. Many of the positions or opinions that follow arose as conclusions of regional meetings on the museum definition. Sometimes, they are more individual in nature and then mainly reflect the opinion of professionals or museologists who are recognised in their environment.

What is a definition?

The first level of discussion (Austria, Brazil, Croatia, Zambia) focused on the very nature of what can be identified as a definition.

A definition should be short, precise and use specific terms and parameters since one of its functions is to be included in both national and international legislation. It makes it possible to define the nature of an institution, to allocate funding and to regulate public policies. Its language must be simple because this definition, which has an international value, must be easy to translate without over-interpretation or misinterpretation.

It differs in nature from a statement of intent or statement of values.

Brazil, for its part, questioned the very relevance of a definition, but above all one that would be valid and representative at the global level. The competence to decide on a definition to guide public policies seemed to the Brazilian members to be more a matter for the Brazilian Institute of Museums or for discussion to be had at the Latin American regional level.

For all, a global definition must take into account the great diversity and local contexts of museums around the world, particularly with regard to the existence of institutions, their permanence and their educational function.

Agreement or disagreement about the new definition

A number of comments on the proposed new definition for the Kyoto Protocol emerged from the rationale of what a definition should be. For Brazil, the wording of the new definition was criticised as being long and confusing. It should be clear and operational for professionals and non-professionals alike. It reflects more a desirable future than a description of what a museum objectively is today. For Uruguay, while the proposed definition incorporates many cultural and social characteristics relevant to UNESCO's mission, it does not deal sufficiently with the specificities of museums. The case of Portugal is interesting to analyse because the professionals who express full agreement with the terms contained in the new project come from transversal municipal cultural institutions of which museums are only one part. The hope of an improvement in the status of cultural actors through a greater control of their role in society seems to be the driving force behind the expected paradigm shift.

Brazil stresses that a new definition is needed, as the 2007 ICOM definition does not reflect the reality of most museums and is considered obsolete and conservative. In this framework, it seems indeed important to use some of the key concepts of contemporary museology that cannot be ignored for a new definition of museum.

We can see, therefore, that there is a need to evolve a definition in such a way as to make it a faithful reflection of contemporary museum institutions and their expanded missions, and having it as universal as possible, precise and short.

Such a challenge can only be met by adopting an analytical approach, identifying differentiated conceptual levels.

When we consider both the various terms used in the Kyoto project for a new definition and the nature of the concerns expressed through the regional survey organised by CECA, it is clear that we are faced with distinct problem areas that may make it possible to serialize the questions and come more easily to a definition.

Four distinct conceptual levels can be identified from the existing data collected by the survey:

- the nature of what can be identified as a museum,
- the missions that may be assigned to it,
- the aims that a museum can pursue,
- the means it can display to achieve these goals.

1. The nature of a museum

The museum as an institution

A wide variety of terms are used in the survey to define the museum. The word "museum" itself is used pervasively as if the notion is so commonly accepted that it does not need to be further qualified. Other respondents use more diverse terms, such as "facilities", "organisations", "environments", "centres", "houses" or "spaces" in support of the term, but without justifying its use. On the contrary, some countries (Singapore, Uruguay,

Zambia) insist on the term "institution", pointing out the political degree of responsibility and the permanence linked to this identity.

A comment can be added to this synthesis of opinions. In view of the very large number and the cumbersome nature of the missions and goals attributed to museums, which we shall consider below, how would it be possible for a light, temporary, geographically, socially and politically unidentifiable structure to take on such a responsibility in a convincing manner?

The notion of permanence

The notion of permanence is not put into question. This probably has the same reasons than the attachment to the term "institution": a necessary solidity but which does not prejudge stiffness. This notion of permanence is explicitly called for by China, Singapore and Zambia.

A public institution

The notion of "public" is approached in two different ways:

a) Service to society

On the one hand, the museum is seen as a service to society, economically non-profit-making. The public or private status of the museum does not seem to matter as long as profit is neither sought nor part of the very spirit of the institution. Austria, China, Finland, Portugal, Spain, Uruguay and Zambia support this position.

Some, such as Spain, point out the consequences of this deontology, the openness to certain financial returns if the notion of service to society takes precedence in these projects and gives them meaning, and the dangers of management sustainability. The fear of a managerial posture of the museum can be found in that of an evaluation based solely on numerical attendance or numbers of visits, which can reach all kinds of museums, whether their admission is free or paying.

This not-for-profit characteristic does not absolve the institution from an obligation of transparency, honesty and responsibility for all its resources, on the contrary it usually strengthens it. While Zambia considers this aspect to be secondary, Finland and Portugal do not. Singapore makes it a condition for obtaining resources by extending this principle of transparency to all the museum's activities, whether material, financial, social or intellectual.

b) Access for all the society

The reason why the management methods are not purely commercial is to ensure full and continuous access to the museum for society as a whole. All educational or cultural workers can, of course, identify with this characteristic. But this freedom comes at a price, that of the economic viability of the institution, which therefore goes hand in hand with an obligation of continuous support from its funders, be they private or public. Once again, two dynamics are confronted: the growing importance of the missions assigned to museums on the one hand, and the resulting high costs as well as the political and economic choices to be made on the other hand. The recurrent danger observed by the services in charge of the audiences is the imbalance frequently noticed between the generous and democratic public, political or institutional proposals compared to the

reality of the financial means allocated in a perennial way to the operations of improving or widening the reception of the audiences.

What museums have to offer or the nature of what they have to show

Professionals in contact with the audiences are well aware of a specific role of museums, which is providing evidence. Evidence through the presence of original objects, evidence through the informed interpretation of an intangible heritage. Their remarks touch on the recent evolution of the nature of what is identified as heritage, tangible and intangible heritage, cultural and natural heritage, their relative importance, their interdependences.

2. The missions of a museum

The missions of the museum are largely dealt with in the survey. Though highlighted as missions, some of them can be considered as direct consequences of the nature of the museum, and therefore do not need to appear explicitly in the basic definition. This remark may, with good reason, help to lighten a definition.

Education

The members of CECA are professionals in dealing with the community or the public who visit the museum. Their functions and missions, which are the same as those of the institution, are named in different ways depending on the period, the region of the world, the type of museum: education, cultural action, interpretation, mediation, etc.

Among those functions, the one which has aroused the most reactions is that of education. Since the 1970s, this notion of education has generated numerous controversies, with translation difficulties, particularly between countries with Anglo-Saxon influence and others, for whom the term "education" is strongly connoted by the school approach and formal education. CECA seems to avoid this ambiguity by adopting the term "education", not as a process or a method, but as a result, suggested by the etymological root of the word: *e-ducere*, to lead outside, further than, to develop – what Anglo-Saxons appropriately characterise as "branching out". We are then far away from the Anglo-Saxon notion of "learning", and the term "education" easily takes on its full dimension in the museum.

This does not mean, however, that museums are no longer important partners of schools or academic education. In some countries such as African or Asian countries, some Latin American countries such as Brazil or even in the USA within the framework of Science Centres, museums are considered as essential complementary supports for the formal education of students. Zambia speaks of "*education as the backbone of museums*", a museum as an institution dedicated to learning, a museum intended to support insufficient formal education, especially around notions of material heritage. China considers in its pedagogical tradition that from learning comes appreciation which in turn leads to a sense of belonging.

In other parts of the world, education is given a primary role for all audiences, whether it is described, as in Brazil, as a goal or as a function according to the guideline 1 of their National Museum Education Policy.

Costa Rica, although more modernist in its approach of the institution, is not against including the word "education" in the definition of a museum. In Austria, the museum is recognised as a place for the production of knowledge, with the support of the community,

and therefore as a place for sharing that knowledge with visitors – this is exactly what museum educators do, whichever title they are given in different countries.

The semantic battle continues to rage in Europe, with different terms being used for different types of audiences, from learning to cultural interaction for Austria.

Actually, the experts in adult education, especially in Europe, are the ones entering the term in its etymological meaning without any ulterior motive, giving numerous examples of professional, cultural or social developments made possible by educational programmes carried out in museums within the framework of programmes subsidized by the European communities.

Two major conferences, bringing together experts from 30 European countries, in London and then in Paris in the 2000s, adopted a *communiqué* recommending to insert "education" both as a term and as meaning, in the statutes of all museums. UNESCO world conferences ensure that the term "education" is systematically present in their final declarations.

Education therefore appears to professionals in the public services as an indispensable all-encompassing term, which can be declined in many ways to meet what museum education is, a service to society that explains, interprets, supports the production of meaning in visitors and encourages creativity. Finally, it is noted that a term of definition cannot give rise to speculation and diverse interpretations and that therefore the most inclusive and universal term is the one that can be most easily adopted by all without having to be glimpsed through other words.

A number of related comments may shed some light on the matter: Spain recommends that the term "mediation" be added to that of education.

Finland considers that education is not contradictory with transparency and participation, while emphasizing the informal dimension of education that it advocates. Brazil notes that the project cites components or outcomes of education without including the term. The same country is concerned about the shift that seems to be taking place in the draft of the new definition of education towards social matters, raising the question of the competence of museum education professionals to become social professionals. This seems particularly crucial to Brazilian members at a time when the theme of museum education is not wholly integrated into the training of educators of all kinds and does not exist as such in many countries for museum educators. Could social training cover the needs of museums and their partners? One may strongly question... Hence the importance of the term "education" being clearly quoted. For Portugal it is the definition of museum education that needs to be clarified, in terms of personal development and emancipation mentioned above, without deleting the term as such. It notes, however, that the use of the term "educator" has not succeeded in enhancing the value of the function and may have given the impression that museum education can be confused with school education. It is therefore at this level that things need to be clarified, which can be done in the following paragraphs evoking the aims to be achieved and the means of achieving them.

Finally, some consider that the use of one word or another does not prejudice what happens in a museum in terms of supporting learning or of the construction of meaning. This remark is not really helpful when it comes to thinking about a definition and therefore about a choice of words.

Memory

If the role of museums in the conservation of diverse memories is well noted, it seems obvious that the memory approach proposed to visitors is carried out with the aim of enriching a past-present-future chain within which everyone is invited to build him-/herself. In this, all museums are seen as contemporary because they are in direct and permanent link with the present and the future. The exercise of critical dialogue around the elements presented makes it possible to reinterpret the past, to give a renewed meaning to the present and to build the future in a creative way. This opinion is common to all the countries surveyed (Austria, Germany, Portugal, Singapore, Spain, Zambia).

This dynamic has several conditions of existence: the critical dimension, the multiple memories, the search for connection between moments in time. For some countries such as Zambia, the present seems to prevail.

Equal access to culture, global equality

For a professional welcoming the audiences to museums, equal access to culture is part of the very mission of the museum and cannot be reduced to a goal to be achieved. The museum does not seek this equality of access, it considers it to be self-evident. Its sheer existence in the service of the public, without any profit motive, is the best proof of it. The questioning of educators is rather positioned around the way in which each institution, and the professionals who work there, make possible, develop, make visible in their realisation this equality of access and the fact that this good is truly common.

The possibility of extending this equality of access to culture towards equality in the global sense of the term is mentioned sparingly, except in a negative way, by Zambia, for example. This posture of educators, constantly in contact with extremely diverse populations, seems more a matter of solid realism than support for any elitism. Equality of access to culture is already enough of a mission that has proved difficult to be implemented. Therefore, no more political goals, necessarily more problematic to impose in a universal and undifferentiated manner, should be added. As Brazil says, "*it is very pretentious to think that museums can act in the name of society*". On the other hand, this very country thinks it is important to assert the strong role of museums as democratic spaces, while at the same time noting a regression in the social role of museums and educators, even though the field of museum education in Brazil has evolved very well in the last ten years.

Social role of the museum

The social role of the museum is not described as a direct political actor but rather as a witness of society in all its dimensions.

These can be of a quite consensual nature and allow museums to be places of discussion and socialization. This is the bias of Germany, which is accustomed to bringing out and advancing a new consensus through exhibitions such as those proposed by the "Haus der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland" in Bonn. It is also the bias of Costa Rica, which evokes the importance for museums to deal with contemporary challenges, or of Spain, which encourages museums to deal with subjects that are important in the eyes of citizens.

Some countries defend more radical statements by justifying and encouraging museums to debate less consensual or even controversial subjects, whether they are of

a social, cultural, ethical or political nature. Costa Rica, Portugal and Singapore support this position, while Zambia refutes it.

3. The aims of the museum

Understanding the world

The aims pursued are distinct from the missions inasmuch as the social and educational missions of museums are ambitious, sometimes even utopian, but represent a permanent axis of research and progress for the services responsible for the audiences. All cultural and educational action of a museum is directed towards these goals.

The first aims are connected to understanding the world: the collections of museums and the public who visits them represent an extraordinary microcosm of globalization, reaching from the large museums of international reputation welcoming many tourists to local community museums used for the social and cultural integration of communities of ancient or recent immigrants (Finland, Portugal). China evokes the facilitation of exchanges between civilizations. Germany refers to the fight against xenophobia, to openness to other cultures, to the cultures exhibited and also to the cultures of visitors. It stresses the importance of relevance and the search for effectiveness in the cultural actions undertaken. Only Zambia advocates an ethno-centric museum.

Well-being

The search for the production of well-being in visitors through museum activities is part of the new vocabulary of museology. This notion has replaced that of enjoyment which, as noted earlier, might appear somewhat outdated. However, it has a different meaning since it evokes a general state more than a fleeting experience. It is a pleasant state resulting from the satisfaction of bodily needs as well as the ease of the mind. It can have, in some countries, various economic meanings. It may be noted, in a preliminary way, that, although museology has adopted this notion, research into the presence or reality of this experience among visitors is still scarce and not shared professionally. The very notion of planetary well-being therefore seems, once again, very pretentious and still very unfounded scientifically, even at the level of most institutions. Brazil realistically notes that being able to improve everyone's well-being is already a great gain for the museum and Zambia refutes the notion of planetary well-being altogether.

Search for contact with the whole society

The quest for democratisation might seem quite contradictory to what has been described as the nature of the museum being a public, socially inclusive, non-profit institution. It is well known that there is a real gap between this structural principle and the reality of attendance and various exclusions. The role of audience services will therefore be to bridge this gap as much as possible by concentrating their efforts on those who do not come naturally. This is Spain's first remark, invoking the coming of society as a whole. Beyond this opening, a dimension that could be more controversial is addressed, which would be that of a socio-economic educational mission, as Austria calls it. It appears in the search to make the museum, through the programmes it proposes, an instrument of social justice and human dignity (Portugal), of universal equality (Finland, Portugal, Spain). This aspiration can be found in the now customary work of museums towards the socially fragile, the marginalised, the excluded, the displaced and the imprisoned.

The projects presented at the annual Best Practice Award for Educational and Cultural Programmes organised by CECA for the past nine years offer many examples of achievements in this direction in many regions of the world. The goals pursued are those of social justice, fundamental equality between citizens, human dignity and all forms of inclusion. Austria emphasises that it is the daily work of contact between mediation staff and the audiences that contributes to this dynamic. Spain refers to the progress and mechanisms of emancipation that could be set in motion through art and culture.

Zambia, which is more concerned with the primary educational task of the museum institution, is less sensitive to social impact.

China refers to both economic and social development.

4. Means to achieve these goals

Now that we have described the goals that museums pursue towards society, we can turn our attention to the means that contemporary museums use to try to achieve them.

Mediation techniques

The first of these means are of a material nature. Austria, China, Finland, Portugal, Singapore or Spain, all evoke the traditional ways of dissemination to the public, i.e. exhibition, interpretation and communication through various media, new or traditional (theatre, concerts, conferences, workshops, etc.). The use of these media, as educational or mediation instruments, is seen by Austria as a possibility to amplify the museum experience. The design of exhibitions is cited by Austria as an important means of relaxation and conviviality.

It can be said that this dimension of the means of mediation is increasingly mastered by education staff who commonly use them, in proportion to their material, financial or human resources.

Presence in the community

The second line of work of education / mediation in museums is the relationship to the community, its strength and its nature.

A very keen awareness has gradually developed that the work of the audiences' services cannot be reduced to the reception of visitors considered as consumers, tourists. As early as the 1980s, the director of the Louvre Museum wondered whether the proportion of Parisian visitors to the museum was too low and proposed action in this direction.

What do CECA educators think of this relationship with the community?

First of all, it is seen as a fundamental service, linked to the institution's missions. The results of the survey show various ways of relating to the community: space for sociability (Germany), mirror of society and support for the community (Spain), importance of the local dimension of the community (Spain), help for its development (Zambia), need for collaborative rapprochement between cultural institutions (Portugal).

This relationship to the community leads to different modes of interaction, but which seem to take comparable directions and correspond to the role that museums are now called upon to play.

Spain notes the importance of establishing links with the museum environment, advocating a focus on the local community. Some countries, such as Finland, Portugal and Singapore, point out that it is no longer possible to speak of a uniform community but that museums should work towards diverse communities.

Work must be done in real partnership with the community (Singapore), Finland and Portugal stressing the active participation dimension.

These various modes of interaction with the community consequently create the need for a self-critical posture of the institution (Spain).

Critical dialogue

This critical openness is intended to establish a real dialogue, i.e. to generate an *inter pares* dialogue where each person contributes what he or she is, his or her aspirations, knowledge and skills. Institutional authoritarianism is thus called into question in favour of common reflection and dialogue on the heritage concerned.

This dimension of critical dialogue with the community is a nodal point of the new trends in museology where the contributions of each individual (institution, community) must be fairly evaluated and distributed, so that the scientific authority resulting from the research carried out within the institution is not flouted by societal whims, but ensures that a real area of expression is left to the community. The choice of exhibition topics encouraging dialogue and the presentation of multiple answers to open questions is a possibility mentioned by some (Austria). This is where one can speak of a critical dialogue. This is what Singapore expresses when it mentions an education that makes sense, that creates meaning, that is based on exchange and dialogue. Portugal contrasts this notion with academic education based on a univocal and unidirectional truth, without taking into consideration the interlocutors. In this sense, Spain considers that museums become agoras, but insists on the inescapable knowledge and intellectual dimension of heritage. More cautious, Zambia does not consider critical dialogue as a museum activity.

A more demanding modality of relationship with the community is developed by the recommendation of co-construction which goes beyond dialogue to involve the community in the very elaboration of exhibitions and programmes. Brazil, Finland and Portugal speak of partners. Zambia refutes this possibility as well.

Inclusion

This leads to the concept of inclusion, pointing to the museum as a place where everyone feels at home, regardless of their state of health, social background, knowledge or ignorance (Portugal, Singapore, Zambia). Some, such as Portugal, even suggest that the term "inclusion" should be used as a common denominator replacing all others (mediation, cultural action, education). Austria points out inclusion as the core of its activities towards the excluded, disabled or remote people of all kinds.

5. Proposals for definitions by certain groups

Some groups, few compared to the number of countries that participated in the survey, wished to try to summarise their positions with proposed definitions. These have the advantage of covering most of the points raised.

China

A museum is an open-to-public non-profit permanent organization that collects, safeguards, researches, exhibits, and disseminates physical evidence of human development and natural evolution with the aim for all to learn, appreciate and inherit. It is also committed

to preserving cultural diversity, facilitating exchanges and mutual learning amongst civilisations, and boosting economic and social development.

France

The museum is a permanent, non-profit institution that acquires, preserves, studies, critiques and exhibits the tangible and intangible heritage of humanity. The museum is at the service of an open society and promotes the sharing of knowledge about this heritage. The museum involves citizens in the elaboration of this knowledge for the purposes of democratization and enjoyment. It is attentive to the heritage of minorities.

Portugal (1)

The museums are learning, democratising, inclusive and polyphonic spaces, oriented to critical dialogue on the past and future in their cultural action.

Acknowledging and addressing the conflicts and challenges of the present, they hold artefacts and specimens in trust for society, safeguard diverse memories for future generations, guarantee equal rights and equal access to heritage for all people.

Museums are not for profit.

They are participatory and transparent and work in active partnership with and for diverse communities to collect, preserve, research, interpret, exhibit, and enhance understandings of the world, aiming to contribute to human dignity and social justice, global equality, and planetary well-being.

Portugal (2)

The museums are educational, democratising, inclusive and plural spaces, geared towards critical dialogue on past and future. Recognizing and dealing with the conflicts and challenges of the present, they hold, on behalf of society, the custody of artefacts and specimens and for it preserve diverse memories for future generations.

The museums promote equal rights and access to heritage for all people, are participative and transparent and this is reflected in their cultural action. They work in active partnership with and for diverse communities in the collection, conservation, research, study, interpretation, exposition and deepening of the various understandings of the world, with the aim of contributing to human dignity and social justice, global equality and planetary well-being. The museums are still non-profit institutions, managed sustainably.

Singapore

A museum is a permanent public institution that collects, preserves, documents, researches, exhibits and communicates collections or other evidence of cultural heritage. It is an inclusive space for meaningful learning and exchange, and critical dialogue about the past, the present and the future. It holds evidence of cultural heritage in trust for society and safeguards diverse memories for future generations.

A museum obtains its material, financial, social, and intellectual resources under the principles of accountability and transparency. It is committed to working in active partnership with and for diverse communities to fulfil its roles stated above. It should also commit to developing sustainable solutions in response to urgent crises in the 21st century, be they social, cultural, ethical or political.

Conclusion

It seems to me, as President of CECA, that the positions presented above give a good idea of the progress and debates of our professional group. One can see the ease with which the members of the CECA invest the social field, which is their usual place of operations, and how far the dated representations of the museum are from their daily professional field. But society is not a mythical environment for them, and their action, which takes place in the hard heart of reality, perceives the danger, the pretension, the vacuity of evoked extension of their impact to the ends of the universe. The goals to be achieved on a daily basis, outlined above, are already ambitious and demanding enough, given the natural complexity of society in an increasingly globalised world, to keep and focus on inescapable criteria: solidity of institutions, contemporaneity reinforced by critical dialogue about the past, inclusion of all, co-construction based on available skills. The definition of the museum has a twofold orientation: the steering of public policies throughout the world, and the requirement of an indispensable development whose vision must be shared by all within the institution and by society as a whole.

Let us not allow utopia to take hold through our action, but let us continue, as public-oriented managers, or researchers, to be, as we have always been, factors of openness and development of our institutions.



Picture 1 – Hungarian Eco-open air museum
Photo: Marie-Clarté O'Neill

Le réseau des membres du Comité pour l'éducation et l'action culturelle et la définition du musée de l'ICOM. Regards croisés

Marie-Clarté O'Neill

Au cours de la conférence triennale de l'ICOM, en Septembre 2019 à Kyoto (Japon), a été présenté le produit du travail d'un groupe de membres (le comité permanent MDPP, Museum Definition, Perspectives and Potentials) désigné préalablement par la Présidente et le Conseil Exécutif. Ce travail consistait à analyser et à faire éventuellement évoluer la définition du musée adoptée par l'ICOM en 2007.

L'analyse qui suit se concentrera principalement sur ce qui, dans cette interrogation autour d'une définition, représente les critères principaux de l'identité du CECA (Comité pour l'Education et l'Action Culturelle), c'est à dire les questions de société et de public des musées.

Définition actuelle, définition proposée

Considérons tout d'abord la définition de 2007 en mettant en exergue les responsabilités sociétales qu'elle évoque :

« Un **musée** est une institution permanente sans but lucratif au service de la société et de son développement, ouverte au public, qui acquiert, conserve, étudie, transmet et expose le patrimoine matériel et immatériel de l'humanité et de son environnement à des fins d'études, d'éducation et de délectation. » (Statuts de l'ICOM, 2017, p. 3)

Si l'on analyse sémantiquement et quantitativement les termes utilisés dans cette définition de 2007, on constate l'usage de 47 mots au total, dont environ 19 (40%) sont en relation avec des questions de public, de diffusion, de société.

La définition actuelle, malgré sa brièveté comporte des redondances et utilise des termes désormais un peu datés. L'absence de certaines dimensions de la muséologie contemporaine peut de plus justifier une réflexion sur une définition renouvelée.

On pourrait, par exemple, imaginer une deuxième phrase qui, après avoir décrit l'identité et les fonctions principales des musées, en présenterait les buts, dont la dimension sociale, qui pourrait être mise en valeur sans nuire à la lisibilité de la première phrase de définition. La définition de 2007 pourrait donc être amendée de la manière suivante :

« Un musée est une institution permanente sans but lucratif au service de la société et de son développement, ouverte au public, qui collecte, conserve, étudie, expose et transmet tous les patrimoines matériels et immatériels de l'humanité et de son

environnement. Les missions des musées sont principalement celles de recherche autour de leurs collections, d'éducation et de bien-être¹ pour leurs publics. »

Les suggestions d'amendement portent sur trois mots :

- « collecte » plutôt qu'« acquiert » qui a une connotation plus commerciale,
- « transmet » plutôt qu'« expose et transmet » car l'exposition n'est qu'un mode parmi beaucoup d'autres, dorénavant, de la transmission des collections du musée dont les modalités se sont considérablement diversifiées au cours des années récentes par le biais de l'usage croissant du numérique et de l'emploi de la pluridisciplinarité artistique dans la communication des collections (musique, danse, mime, théâtre, costumes, etc.). Portugal, Singapour, Zambie, par exemple, utilisent indifféremment « exposer », « interpréter » ou « communiquer »,
- « recherche » plutôt qu'« étude » car c'est une revendication et une obligation croissante des musées d'être considérés comme des centres de recherche au sens contemporain du terme. Le terme étude est un peu désuet en ce sens. C'est un terme bien accepté dans la nouvelle définition (Chine, Espagne, Finlande, Portugal, Singapour, Zambie).

Regardons maintenant, en utilisant un outil similaire d'analyse sémantique, le texte qui a été proposé au vote des représentants des membres de l'ICOM (comités nationaux et internationaux), lors de la rencontre de Kyoto, définition dont l'adoption a finalement été différée dans la mesure où elle semblait créer au sein de l'ICOM des dissensions importantes, dangereuses pour la stabilité et le devenir même de l'institution.

Cette proposition de définition est la suivante :

« Les musées sont des lieux de démocratisation inclusifs et polyphoniques, dédiés au dialogue critique sur les passés et les futurs. Reconnaissant et abordant les conflits et les défis du présent, ils sont les dépositaires d'artefacts et de spécimens pour la société. Ils sauvegardent des mémoires diverses pour les générations futures et garantissent l'égalité des droits et l'égalité d'accès au patrimoine pour tous les peuples.

Les musées n'ont pas de but lucratif. Ils sont participatifs et transparents, et travaillent en collaboration active avec et pour diverses communautés afin de collecter, préserver, étudier, interpréter, exposer et améliorer les compréhensions du monde, dans le but de contribuer à la dignité humaine et à la justice sociale, à l'égalité mondiale et au bien-être planétaire. »

Le vocabulaire utilisé étant plus général, la caractérisation sémantique précise des termes est plus délicate à opérer. On peut cependant considérer que sur 126 mots (donc une définition trois fois plus abondante), 65 mots sont en relation avec des questions de public, de diffusion, de société, soit environ 52%. On constate ainsi dans cette proposition une tendance forte où, à la fois, les questions sociales autour du rôle de l'institution gagnent en importance par rapport à d'autres tâches, mais aussi où la nature de ces tâches semble nécessiter une description plus approfondie.

¹ Cette dimension devrait être abondée et remise à jour pour correspondre à l'évolution du rôle social des musées et des positions des muséologues.

Le CECA et la définition du musée

Quelle pouvait être la réaction de notre comité face à cette évolution importante ?

Les éducateurs/médiateurs/interprètes n'ont cessé, depuis la fin de la seconde guerre mondiale, de tenter de faire évoluer l'institution musée vers une plus grande et meilleure prise en compte des publics par la structure musée, ses responsables, leurs autres collègues: importance donnée à l'éducation au travers du renforcement des rapports avec l'Education Nationale et le monde académique, recherches permettant de connaître l'identité puis les attentes ou les expériences des visiteurs, diversification des modalités et techniques de médiation, prise en compte de multiples publics éloignés de la culture, attention portée aux expériences de visite dans leur diversité, ouverture croissante à la co-construction, etc.

L'évolution que l'on semble constater au travers de la nouvelle définition proposée devrait donc les ravir. La situation est plus complexe qu'il n'y paraît et mérite qu'on en analyse plusieurs aspects.

L'importance en nombre des membres de l'ICOM intéressés par les questions liées aux publics est reflétée par le nombre des membres affiliés au Comité pour l'Education et l'Action Culturelle : le CECA compte près de 2000 membres en 2020. Pour permettre un contact de proximité avec un groupe si important, il a été décidé successivement de désigner des coordinateurs régionaux au sein des membres élus du comité et de leur adjoindre ensuite, lorsque cela était possible, des correspondants nationaux issus du réseau, pouvant avoir un rapport plus personnel et direct avec leurs collègues. Cette organisation décentralisée a permis, cette fois-ci, de mener un sondage autour de la question de la définition du musée, non pas en mêlant des remarques de manière mondialisée mais en considérant des convictions universelles en même temps que d'éventuelles variations régionales. Au fond de se poser la question : la vision du musée varie-t-elle en fonction de l'implantation géographique des institutions, des diversités culturelles, des déséquilibres économiques ?

L'analyse qui suit est donc le résultat d'une enquête menée auprès de nos membres CECA par le biais de certains des coordinateurs régionaux (Europe, Amérique Latine, Asie, Afrique) et de certains de leurs correspondants nationaux.

Elle permet de faire ressortir des axes communs forts mais également des opinions et prises de position relevant de préférences pour des aspects issus de l'une ou de l'autre des deux définitions proposées.

L'analyse des résultats du sondage portera sur les notions principales présentes dans l'une ou l'autre des deux définitions et sur certaines des extrapolations qui y ont été ajoutées par les membres comme leur paraissant importantes. Les prises de position ou opinions qui suivent sont issues, pour beaucoup d'entre elles, de conclusions de rencontres régionales autour de la définition du musée. Lorsqu'elles sont de nature plus individuelle, elles reflètent le plus souvent l'opinion de professionnels ou de muséologues reconnus dans leur environnement.

Qu'est-ce qu'une définition ?

Le premier niveau de discussion (Autriche, Brésil, Croatie, Zambie) a porté sur la nature même de ce qui peut être identifié comme une définition.

Une définition se doit d'être courte, précise et d'utiliser des termes et paramètres spécifiques puisqu'une de ses fonctions est d'être incluse dans les législations tant

nationales qu'internationales. Elle permet de définir la nature d'une institution, d'attribuer des financements, elle sert à la régulation des politiques publiques. Sa langue doit être simple car cette définition, à valeur internationale, doit pouvoir être traduite facilement sans surinterprétation ou faux sens.

Elle diffère par sa nature d'une déclaration d'intention ou d'un exposé de valeurs.

Le Brésil, quant à lui, a mis en doute la pertinence même d'une définition mais surtout d'une définition qui serait valable et représentative à l'échelle mondiale. La compétence pour décider d'une définition guidant les politiques publiques semblait plus aux membres brésiliens relever de l'Institut brésilien des musées ou d'une discussion au niveau régional de l'Amérique Latine.

Pour tous, une définition mondiale doit tenir compte de la grande diversité et des contextes locaux des musées du monde entier, notamment en ce qui concerne l'existence des institutions, leur permanence et leur fonction éducative.

Accord ou désaccord autour de la nouvelle définition

Du bien-fondé de ce que devrait être une définition ont émergé un certain nombre de remarques à l'égard du projet présenté à Kyoto de nouvelle définition. Pour le Brésil, la formulation de la nouvelle définition, jugée longue et confuse, a fait l'objet de critiques. Elle devrait être claire et opérationnelle pour les professionnels comme pour les non-professionnels. Elle reflète plus un devenir souhaitable que la description de ce qu'est objectivement un musée aujourd'hui. Pour l'Uruguay, si la définition proposée intègre bien des caractéristiques culturelles et sociales relevant de la mission de l'UNESCO, elle ne traite pas assez des spécificités propres aux musées. Le cas du Portugal est intéressant à analyser car les professionnels qui expriment un accord total avec les termes contenus dans le nouveau projet sont issus d'institutions culturelles municipales transversales dont les musées ne représentent qu'une part. L'espoir d'une amélioration du statut des acteurs culturels par une plus grande emprise de leur rôle sur la société semble moteur dans le changement de paradigme escompté.

Le Brésil souligne qu'une nouvelle définition est nécessaire, car la définition de 2007 de l'ICOM ne reflète pas la réalité de la plupart des musées et qu'elle est considérée comme obsolète et conservatrice. Dans ce cadre, il semble effectivement important d'utiliser certains des concepts clés de la muséologie contemporaine qui ne peuvent être ignorés pour une nouvelle définition du musée.

On voit donc que l'on arrive à la nécessité de faire évoluer une définition de manière à en faire un reflet fidèle des institutions muséales contemporaines et de leurs missions élargies, en la laissant aussi universelle que possible, précise et courte.

Une telle gageure ne peut être atteinte qu'en adoptant une démarche analytique, identifiant des niveaux conceptuels différenciés.

Lorsque l'on considère tant les divers termes employés par le projet présenté à Kyoto de nouvelle définition que les natures de préoccupation exprimées au travers du sondage régional organisé par le CECA, on voit bien que nous faisons face à des axes problématiques distincts qui peuvent permettre de sérier les questions et d'aboutir plus aisément à une définition.

On peut identifier, dans l'ensemble des données existantes et recueillies par sondage, quatre niveaux conceptuels distincts :

- la nature de ce que l'on peut identifier comme un musée,

- les missions qui peuvent lui être attribuées,
- les buts que peut poursuivre un musée,
- les moyens qu'il peut déployer pour atteindre ces buts.

1. La nature d'un musée

Le musée comme institution

Des termes très divers sont utilisés dans le sondage pour définir le musée. Le terme même de musée est utilisé de manière envahissante comme si la notion était tellement communément admise qu'elle ne nécessite pas d'être qualifiée plus avant. D'autres répondants utilisent en appui des termes plus diversifiés, comme installations, organisations, environnements, centres, maisons, espaces, sans en justifier cependant l'emploi. Certains pays (Singapour, Uruguay, Zambie) insistent au contraire sur le terme « institution » en pointant le degré politique de responsabilité, de permanence, lié à cette identité.

On peut ajouter un commentaire à cette synthèse d'opinions. Compte tenu du nombre très important et de la lourdeur des missions et des buts à atteindre attribués aux musées, et que nous allons considérer ci-après, comment cela serait-il possible à une structure légère, temporaire, non identifiable géographiquement, socialement et politiquement, d'en prendre la charge de manière convaincante ?

La notion de permanence

Celle-ci n'est pas remise en cause, probablement pour les mêmes raisons que l'attachement au terme d'institution, une solidité nécessaire mais qui ne préjuge pas de raideur. Cette notion de permanence est convoquée explicitement par la Chine, Singapour ou la Zambie.

Une institution publique

Cette notion de « publique » est abordée de deux manières différentes :

a) Service à la société

D'une part, le musée est vu comme un service à la société, économiquement non lucratif. Le statut public ou privé du musée ne semble pas avoir d'importance à condition que le profit ne soit pas recherché et que cela fasse partie de l'esprit même de l'institution. La Chine, la Zambie, la Finlande, le Portugal, l'Espagne, l'Autriche, l'Uruguay soutiennent cette position.

Certains, comme l'Espagne, pointent les conséquences de cette déontologie comme l'ouverture à certains retours financiers si la notion de service à la société prime dans ces projets et leur donne sens ou les dangers de durabilité de gestion. La crainte d'une posture gestionnaire du musée se retrouve dans celle d'une évaluation basée sur la seule fréquentation ou nombre de visiteurs, qui peut atteindre toutes sortes de musée, que leur entrée soit gratuite ou payante.

Cette caractéristique non lucrative ne dédouane pas l'institution, presque au contraire, d'une obligation de transparence, d'honnêteté et de responsabilité à l'égard de l'ensemble de ses ressources. Si la Zambie considère cet aspect comme secondaire, ce n'est pas le cas de la Finlande et du Portugal. Singapour en fait une condition d'obtention de ressources en étendant ce principe de transparence à l'ensemble des activités du musée, matérielles, financières, sociales et intellectuelles.

b) Accès de toute la société

D'autre part, si les modes de gestion sont non purement commerciaux, c'est pour permettre de garantir à la société toute entière un accès plein et continu au musée. Tous les personnels d'éducation ou d'action culturelle se reconnaissent, bien entendu, dans cette caractéristique. Mais cette liberté a un prix qui est celui de la viabilité économique de l'institution qui s'assortit donc d'une obligation de soutien continu de ses financeurs, qu'ils soient privés ou publics. Une fois de plus se retrouvent confrontées deux dynamiques, celle de l'importance croissante des missions attribuées aux musées, mise en parallèle avec les coûts élevés en découlant et les choix politico-économiques à opérer. Le danger récurrent observé par les services en charge des publics est le déséquilibre fréquemment constaté entre les généreux et démocratiques propos publics, politiques ou institutionnels, comparé à la réalité des moyens financiers affectés de manière pérenne aux opérations d'amélioration ou d'élargissement de l'accueil des publics.

Ce que les musées ont à offrir ou la nature de ce qu'ils ont à montrer

Les professionnels en contact avec les publics sont bien conscients de la spécificité des musées, celle de fournir des preuves. Preuves par la présence d'objets originaux, preuves par l'interprétation avertie d'un patrimoine immatériel. Leurs remarques touchent à l'évolution récente de la nature de ce qui est identifié comme patrimoine, patrimoine matériel et immatériel, patrimoine culturel et naturel, leurs importances relatives, leurs interdépendances.

2. Les missions d'un musée

Les missions du musée sont largement traitées dans le sondage, même si elles sont soulignées comme des missions dont certaines peuvent être considérées comme des conséquences directes de la nature du musée et n'ont donc pas d'obligation à apparaître explicitement au niveau de la définition de base. Cette remarque peut permettre, avec raison, d'alléger une définition.

Education

Les membres du CECA sont des professionnels des rapports avec la communauté ou les publics qui fréquentent le musée. Leurs fonctions, leurs missions, qui se confondent avec celles de l'institution, sont nommées de manières diverses selon les époques, les régions du monde, les types de musées : éducation, action culturelle, interprétation, médiation, etc.

Celle de ces fonctions qui a suscité le plus de réactions est celle de l'éducation. Cette notion d'éducation génère depuis les années 1970 de nombreuses controverses augmentées de difficultés de traduction, en particulier entre les pays d'influence anglo-saxonne et les autres, pour lesquels le terme éducation est connoté fortement par l'approche scolaire et l'éducation formelle. Le CECA semble sortir de cet embarras en adoptant le terme éducation, non pas comme un processus ou une méthode mais comme un résultat, suggéré par la racine étymologique du mot : *e-ducere*, conduire à l'extérieur de, plus loin que, faire se développer, ce que les anglo-saxons caractérisent joliment de *branching out*. Nous sommes alors bien loin de l'apprentissage (*learning* pour les anglo-saxons) et le terme « éducation » prend sans peine toute sa dimension au musée.

Cela ne veut pas pour autant dire que les musées ne sont plus des partenaires importants de l'école ou de l'éducation académique. Dans certains pays comme les pays

d'Afrique ou d'Asie, certains pays d'Amérique Latine comme le Brésil ou même aux USA dans le cadre des Science Centers, les musées sont considérés comme des supports complémentaires essentiels à l'éducation formelle des élèves. La Zambie parle de « [l'] *éducation comme colonne vertébrale des musées* », musée comme institution dédiée à l'apprentissage, musée destiné à soutenir une éducation formelle insuffisante, en particulier autour des notions de patrimoine matériel. La Chine considère dans sa tradition pédagogique que de l'apprentissage vient l'appréciation qui mène au sentiment d'appartenance.

D'autres régions du monde accordent à l'éducation un rôle primordial pour tous les publics, que celle-ci soit décrite, comme au Brésil, comme un but ou comme une fonction, selon la ligne directrice 1 de la politique nationale d'éducation des musées. Le Costa Rica, pourtant plus moderniste dans son approche de l'institution, dit ne rien avoir contre l'insertion du terme « éducation » dans la définition du musée. Ce dernier est reconnu en Autriche comme un lieu de production de savoir, avec le soutien de la communauté et donc de partage de ce savoir avec les visiteurs, ce que font les éducateurs de musée, quel que soit le titre qu'on leur attribue selon les pays.

La bataille sémantique continue à faire rage en Europe, des termes différents pouvant s'appliquer selon le type de public, d'apprentissage à interaction culturelle pour l'Autriche.

Ce sont les spécialistes de l'éducation des adultes, en particulier en Europe, qui investissent le terme sans arrière-pensée dans son acception étymologique, donnant de nombreux exemples de développements professionnels, culturels, sociaux, rendus possibles par des programmes éducatifs menés dans les musées dans le cadre de programmes subventionnés par les communautés européennes.

Deux conférences d'importance, rassemblant des experts de 30 pays d'Europe, à Londres puis à Paris dans les années 2000 ont adopté un communiqué stipulant qu'il était recommandé d'insérer le terme et la signification du terme « éducation » dans les statuts de tous les musées. Les conférences mondiales de l'UNESCO veillent à ce que le terme « éducation » soit présent systématiquement dans leurs déclarations finales.

L'éducation paraît donc, aux yeux des professionnels des services des publics comme un terme englobant indispensable, qui peut se décliner de multiples façons pour répondre à ce qu'est l'éducation muséale, un service à la société qui explique, interprète, soutient la production de sens chez les visiteurs, encourage à la créativité. Il est enfin noté qu'un terme de définition ne peut donner lieu à des spéculations et des interprétations diverses et que donc le terme le plus englobant et universel est celui qui pourra être le plus aisément adopté par tous sans devoir être entrevu au travers d'autres mots.

Un certain nombre de commentaires annexes peuvent éclairer la réflexion : l'Espagne préconise que le terme de médiation soit ajouté à celui d'éducation. La Finlande considère qu'éduquer n'est pas contradictoire avec transparence et participation, tout en insistant sur la dimension informelle de l'éducation qu'elle préconise. Le Brésil note que le projet cite des composantes ou des résultats de l'éducation sans inclure pourtant le terme. Ce même pays se soucie du glissement qui semble s'opérer dans le projet de nouvelle définition de l'éducatif vers le social, posant la question de la compétence des professionnels de l'éducation muséale à devenir des professionnels du social. Cela lui paraît particulièrement crucial alors que le thème de l'éducation muséale a déjà du mal à être intégré dans la formation des éducateurs de tous types et n'existe pas en tant que telle dans bien des pays pour les éducateurs de musée. Une formation sociale pourrait-elle couvrir les besoins des musées et de leurs partenaires ? On peut fortement s'interroger...

D'où l'importance que le terme « éducation » soit clairement cité. Pour le Portugal, c'est la définition de l'éducation muséale qu'il faut préciser, dans les termes évoqués plus haut de développement personnel et d'émancipation, sans pour autant supprimer le terme en lui-même. Il note cependant que l'emploi du terme d'éducateur n'a pas, pour autant, réussi à valoriser la fonction et qu'il a pu donner à croire que l'éducation muséale se confondait avec l'éducation scolaire. C'est donc bien à ce niveau que les choses doivent être clarifiées, ce qui pourra se préciser dans les paragraphes suivants évoquant les buts à atteindre et les moyens pour y parvenir.

Certains enfin considèrent que l'emploi d'un mot ou d'un autre ne préjuge pas de ce qui se passe dans un musée en termes de soutien à l'apprentissage ou à la construction de sens, remarque qui n'aide pas beaucoup lorsqu'il s'agit de réfléchir à une définition, donc à un choix de mots.

Mémoire

Si le rôle des musées dans la conservation des mémoires diverses est bien noté, il semble évident à tous que la démarche mémorielle proposée aux visiteurs s'effectue dans le but d'enrichir une chaîne passé-présent-futur au sein de laquelle chacun est invité à se construire. En cela tous les musées sont vus comme contemporains car en lien direct et permanent avec le présent et le futur. C'est l'exercice du dialogue critique autour des éléments présentés qui permet de réinterpréter le passé, de donner un sens renouvelé au présent et de construire le futur de manière créative. Cette opinion est commune à tous les pays sondés (Allemagne, Autriche, Espagne, Portugal, Singapour, Zambie).

Cette dynamique a plusieurs conditions d'existence : la dimension critique, les mémoires multiples, la recherche de connexion entre les trois moments. Pour certains pays comme la Zambie, le présent semble prévaloir.

Egalité d'accès à la culture, égalité globale

Pour un professionnel de l'accueil des publics dans les musées, l'égalité d'accès à la culture fait partie de la mission même du musée et ne peut être réduite à un but à atteindre. Le musée ne recherche pas cette égalité d'accès, il la considère comme une évidence, son existence même au service du public et sans but lucratif en étant la démonstration. Le questionnement des éducateurs se positionne plutôt autour de la manière dont chaque institution, ainsi que les professionnels qui y œuvrent, rendent possible, développent, rendent visibles dans leur réalisation cette égalité d'accès, et le fait que ce bien soit véritablement commun.

La possibilité d'étendre cette égalité d'accès à la culture à l'égalité au sens global du terme est peu évoquée, sauf de manière négative, par la Zambie par exemple. Cette posture des éducateurs, constamment au contact de populations extrêmement diversifiées, semble plus relever d'un solide réalisme que d'un soutien à un quelconque élitisme. L'égalité d'accès à la culture est déjà assez une mission qui a prouvé ses difficultés de mise en œuvre pour qu'on ne lui rajoute pas de buts plus politiques, nécessairement plus problématiques à imposer de manière universelle et indifférenciée. Comme dit le Brésil, « *il est très prétentieux de penser que les musées peuvent agir au nom de la société* ». Par contre, ce même pays pense important d'affirmer la force des musées en tant qu'espaces démocratiques, tout en constatant une régression en ce qui concerne le rôle social des musées et des éducateurs, alors même que le domaine de l'éducation muséale au Brésil ait très bien évolué au cours des dix dernières années.

Rôle social du musée

Le rôle social du musée est plutôt décrit, non pas comme un acteur politique direct mais comme un témoin de la société dans toutes ses dimensions.

Celles-ci peuvent être de nature plutôt consensuelle et permettre aux musées d'être des lieux de discussion, de socialisation. C'est le parti pris de l'Allemagne, ayant décidé de faire apparaître un nouveau consensus dans le cadre d'expositions telles que celles proposées par la « Haus der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland » de Bonn. C'est aussi celui du Costa Rica qui évoque l'importance pour les musées de traiter des défis contemporains, ou de l'Espagne qui encourage les musées à traiter des sujets importants aux yeux des citoyens.

Certains pays défendent des propos plus radicaux en justifiant et encourageant les musées à débattre de sujets moins consensuels, voire même controversés, qu'ils soient de nature sociale, culturelle, éthique ou politique. Le Costa Rica, le Portugal et Singapour soutiennent cette position, alors que la Zambie la réfute.

3. Les buts poursuivis par le musée

Comprendre le monde

Les buts poursuivis se distinguent des missions dans la mesure où les missions sociales et d'éducation des musées sont ambitieuses, parfois même utopiques mais qu'ils représentent pour les services chargés du public un axe permanent de recherche et de progrès. Toute l'action culturelle et éducative d'un musée est orientée vers ces buts.

Les premiers buts sont de l'ordre de la compréhension du monde, les collections des musées comme les publics qui les visitent représentant un extraordinaire microcosme de mondialisation, des grands musées de réputation internationale qui accueillent des touristes jusqu'à des musées de communautés utilisés pour l'insertion sociale et culturelle de communautés d'immigrés anciens ou récents (Finlande, Portugal). La Chine évoque la facilitation des échanges entre les civilisations. L'Allemagne évoque la lutte contre la xénophobie, l'ouverture aux cultures des autres, celle exposée mais aussi celle des visiteurs. Elle insiste sur l'importance de la pertinence et de la recherche d'efficacité dans les actions culturelles entreprises. Seule la Zambie prône un musée ethnocentré.

Bien-être

La recherche de production de bien-être chez les visiteurs par le biais d'activités au musée fait partie du vocabulaire nouveau de la muséologie. Cette notion a remplacé celle de délectation qui pouvait, comme noté précédemment, apparaître un peu datée. Elle a cependant un sens différent puisqu'elle évoque un état général plus qu'une expérience plus ou moins fugitive. C'est un état agréable résultant de la satisfaction des besoins du corps et du calme de l'esprit. Il peut avoir, dans certains pays des significations économiques diverses. On peut noter de manière préliminaire que, si la muséologie a adopté cette notion, les recherches autour de la présence ou de la réalité de cette expérience auprès des visiteurs sont encore peu nombreuses et peu partagées professionnellement. La notion même de bien-être planétaire paraît donc, une fois encore, bien prétentieuse et pour l'heure très infondée scientifiquement même au niveau de la plupart des institutions. Le Brésil note avec réalisme que le fait de pouvoir améliorer le bien-être de chacun est déjà un grand gain pour le musée et la Zambie réfute la notion de bien-être planétaire.

Cela n'empêche pas certaines régions du monde d'inclure cet état dans les buts recherchés par l'expérience muséale, relaxation et insouciance pour l'Autriche, séjour agréable et activation de tous les sens pour l'Allemagne, plaisir d'apprendre pour la Chine, sentiment d'appartenance pour le Portugal, amélioration d'états psychologiques ou cliniques pour l'Espagne avec une mention spéciale pour les conséquences du vieillissement de la population et le rôle que peuvent avoir les musées auprès de cette population.

Rechercher un contact avec la société toute entière

La recherche de démocratisation pourrait paraître bien contradictoire avec ce qui a été décrit dans la nature du musée, soit le fait d'être une institution publique, socialement ouverte à tous, sans but lucratif. On sait bien qu'il y a un vrai écart entre ce principe structurel et la réalité de la fréquentation et des exclusions diverses. Le rôle des services de publics va donc être de combler au maximum cet écart en concentrant souvent leurs efforts vers ceux qui ne viennent pas naturellement. C'est la première remarque de l'Espagne, invoquant la venue de la société dans son ensemble. Au-delà de cette ouverture, est abordée une dimension qui pourrait être plus controversée et qui serait celle, comme la nomme l'Autriche, de mission éducative socio-économique. Elle apparaît dans la recherche de faire du musée, par le biais des programmes qu'il propose, un instrument de justice sociale et de dignité humaine (Portugal), d'égalité universelle (Finlande, Portugal, Espagne). Cette aspiration se retrouve dans le travail désormais habituel des musées en direction des fragiles socialement, des marginaux, des exclus, des déplacés, des enfermés. Les projets présentés au prix annuel des Best Practice en programmes éducatifs et culturels organisés par le CECA depuis 9 ans, offrent de multiples exemples de réalisations en ce sens et ceci dans de nombreuses régions du globe. Les buts poursuivis sont ceux de la justice sociale, de l'égalité fondamentale entre les citoyens, de la dignité humaine, de toutes les formes d'inclusion. L'Autriche insiste sur le fait que c'est le travail quotidien de contact entre les personnels de médiation et les publics qui contribuent à cette dynamique. L'Espagne évoque le progrès et les mécanismes d'émancipation qui pourraient être mis en branle au travers de l'art et de la culture.

La Zambie, plus préoccupée de la tâche éducative première de l'institution musée est peu sensible à l'impact social.

La Chine évoque conjointement développement économique et social.

4. Moyens pour atteindre ces buts

Une fois décrits les buts poursuivis par les musées en direction de la société, nous pouvons nous intéresser aux moyens que les musées contemporains utilisent pour tenter de les atteindre.

Techniques de médiation

Les premiers de ces moyens sont de nature matérielle. L'Autriche, la Chine, l'Espagne, la Finlande, le Portugal, Singapour, tous évoquent les manières traditionnelles de diffusion auprès des publics soit l'exposition, l'interprétation et la communication par le biais de médias divers, nouveaux ou traditionnels (théâtre, concerts, conférences, ateliers, etc.). L'usage de ces media, supports de l'éducation ou de la médiation, est vu par l'Autriche comme une possibilité d'amplification de l'expérience muséale. Le design des expositions est cité par l'Autriche comme un moyen important de détente et de convivialité.

On peut dire sans mentir que cette dimension des moyens de médiation est de plus en plus maîtrisée par les personnels d'éducation qui les utilisent communément en proportion, bien-sûr, de leurs moyens matériels, financiers ou humains.

Présence à la communauté

Le deuxième axe de travail de l'éducation/médiation dans les musées est le rapport à la communauté, sa vigueur, sa nature.

Une conscience très vive s'est développée progressivement que le travail des services de public ne pouvait se réduire à l'accueil de visiteurs considérés comme des consommateurs, des touristes. Dès les années 80, le directeur du Musée du Louvre s'interrogeait sur une proportion trop faible de visiteurs parisiens au musée et proposait des actions dans cette direction.

Que pensent les éducateurs du CECA de ce rapport à la communauté ?

Il est tout d'abord considéré comme un service fondamental, lié aux missions de l'institution. On entrevoit dans les résultats du sondage des modes divers de rapport à la communauté : espace de sociabilité (Allemagne), miroir de la société et soutien à la communauté (Espagne), importance de la dimension locale de la communauté (Espagne), aide à son développement (Zambie), besoin d'un rapprochement collaboratif inter-institutions culturelles (Portugal).

Ce rapport à la communauté entraîne des modes d'interaction variables mais qui semblent aller dans des sens comparables et correspondre au rôle que les musées sont désormais appelés à jouer.

L'Espagne note l'importance d'établir des liens avec l'environnement du musée, en préconisant de se concentrer sur la communauté locale. Certains pays comme Singapour, la Finlande, le Portugal relèvent le fait qu'on ne peut plus parler de communauté uniforme mais que les musées ont vocation à travailler en direction de communautés diverses.

Le travail doit se faire en partenariat réel avec la communauté (Singapour), la Finlande et le Portugal insistant sur la dimension de participation active.

Ces divers modes d'interaction avec la communauté créent en conséquence la nécessité d'une posture auto-critique de l'institution (Espagne).

Dialogue critique

Cette ouverture critique est destinée à établir un véritable dialogue, c'est-à-dire à générer un dialogue *inter pares* où chacun apporte ce qu'il est, ses aspirations, ses connaissances, ses compétences. L'autoritarisme institutionnel est donc remis en cause au profit de la réflexion commune et du dialogue autour du patrimoine concerné.

Cette dimension de dialogue critique avec la communauté est un point nodal des nouvelles tendances de la muséologie où les apports de chacun (institution, communauté) doivent être justement évalués, répartis, de manière à ce que l'autorité scientifique issue de la recherche opérée au sein de l'institution ne soit pas bafouée par des caprices sociétaux mais qu'une véritable zone d'expression soit laissée à la communauté. Le choix de sujets d'exposition encourageant le dialogue et la présentation de réponses multiples à des questions ouvertes est une possibilité évoquée par certains (Autriche). C'est en cela que l'on pourra parler de dialogue critique. C'est ce qu'exprime Singapour lorsqu'il évoque une éducation qui a du sens, qui crée du sens, fondée sur l'échange et le dialogue, que le Portugal oppose à l'éducation académique fondée sur une vérité univoque et unidirectionnelle, sans prise en considération des interlocuteurs. En ce sens,

l'Espagne considère que les musées deviennent des agoras mais insiste sur la dimension incontournable de savoir et de dimension intellectuelle du patrimoine. La Zambie, plus frileuse, ne considère pas le dialogue critique comme une activité de musée.

Une modalité plus exigeante de rapport à la communauté est développée par la préconisation de la co-construction qui va au-delà du dialogue pour associer la communauté à l'élaboration même des expositions et des programmes. Le Brésil, la Finlande et le Portugal parlent de partenaires. La Zambie réfute cette possibilité.

Inclusion

C'est ainsi que l'on arrive au concept d'inclusion, pointant le musée comme un lieu où chacun se sent chez lui, quels que soient son état de santé, son origine sociale, ses connaissances ou ignorances (Portugal, Singapour, Zambie). Certains, comme le Portugal, suggèrent même de mettre le terme « inclusion » comme un dénominateur commun remplaçant tous les autres (médiation, action culturelle, éducation). L'Autriche pointe l'inclusion comme le cœur de ses activités en direction des exclus, handicapés ou éloignés de toutes sorte.

5. Propositions de définitions par certains groupes

Certains groupes, peu par rapport au nombre de pays ayant participé à l'enquête, ont souhaité tenter de résumer leurs prises de position par des propositions de définitions. Celles-ci ont l'avantage de reprendre la plupart des axes évoqués.

Chine

Le musée est une organisation permanente à but non lucratif ouverte au public qui collecte, protège, recherche, expose et diffuse les preuves physiques du développement humain et de l'évolution naturelle dans le but de permettre à tous d'apprendre, d'apprécier et d'hériter. Il s'engage également à préserver la diversité culturelle, à faciliter les échanges et l'apprentissage mutuel entre les civilisations, et à stimuler le développement économique et social.

France

Le musée est une institution permanente et sans but lucratif qui acquiert, conserve, étudie, critique, expose le patrimoine matériel et immatériel de l'humanité. Le musée est au service d'une société ouverte et favorise le partage de savoirs sur ce patrimoine. Le musée associe les citoyens à l'élaboration de ces connaissances à des fins de démocratisation et de délectation. Il est attentif aux patrimoines des minorités.

Portugal (1)

Les musées sont des espaces d'apprentissage, de démocratisation, d'inclusion et polyphoniques, orientés vers un dialogue critique sur le passé et l'avenir dans leur action culturelle.

Reconnaissant et abordant les conflits et les défis du présent, ils détiennent des artefacts et des spécimens en fiducie pour la société, sauvegardent des mémoires diverses pour les générations futures, garantissent l'égalité des droits et l'égalité d'accès au patrimoine pour tous.

Les musées ne sont pas à but lucratif.

Ils sont participatifs et transparents et travaillent en partenariat actif avec et pour diverses communautés afin de collecter, préserver, rechercher, interpréter, exposer et améliorer la compréhension du monde, dans le but de contribuer à la dignité humaine et à la justice sociale, à l'égalité mondiale et au bien-être planétaire.

Portugal (2)

Les musées sont des espaces éducatifs, démocratisants, inclusifs et pluriels, orientés vers un dialogue critique sur le passé et l'avenir. Reconnaisant et traitant les conflits et les défis du présent, ils détiennent, au nom de la société, la garde des artefacts et des spécimens et conservent pour cela des souvenirs divers pour les générations futures.

Les musées promeuvent l'égalité des droits et l'accès au patrimoine pour tous, sont participatifs et transparents, ce qui se reflète dans leur action culturelle. Ils travaillent en partenariat actif avec et pour diverses communautés dans la collecte, la conservation, la recherche, l'étude, l'interprétation, l'exposition et l'approfondissement des différentes conceptions du monde, dans le but de contribuer à la dignité humaine et à la justice sociale, à l'égalité mondiale et au bien-être planétaire. Les musées sont toujours des institutions à but non lucratif, gérées de manière durable.

Singapour

Un musée est une institution publique permanente qui collecte, conserve, documente, recherche, expose et communique des collections ou d'autres preuves du patrimoine culturel. Il s'agit d'un espace inclusif pour un apprentissage et des échanges significatifs, ainsi qu'un dialogue critique sur le passé, le présent et l'avenir. Elle conserve les preuves du patrimoine culturel en fiducie pour la société et sauvegarde les divers souvenirs pour les générations futures.

Un musée obtient ses ressources matérielles, financières, sociales et intellectuelles selon les principes de responsabilité et de transparence. Il s'engage à travailler en partenariat actif avec et pour les diverses communautés afin de remplir ses rôles mentionnés ci-dessus. Il doit également s'engager à développer des solutions durables en réponse aux crises urgentes du XXI^e siècle, qu'elles soient sociales, culturelles, éthiques ou politiques.

Conclusion

Les prises de position présentées plus haut donnent, me semble-t-il en tant que Présidente du CECA, une bonne idée des avancées et débats de notre groupe professionnel. On voit bien l'aisance avec laquelle les membres du CECA investissent le champ social, ce champ qui est leur lieu habituel d'opération, et combien les représentations datées du musée sont éloignées de leur champ professionnel quotidien. Mais la société n'est pas pour eux un environnement mythique et leur action qui se déroule dans le cœur dur de la réalité perçoit le danger, la prétention, la vacuité d'extension évoquée de leur impact aux confins de l'univers. Les buts à atteindre au quotidien, soulignés ci-dessus, sont déjà assez ambitieux et exigeants, compte tenu de la complexité naturelle de la société en mondialisation croissante pour raison garder et se concentrer sur des critères incontournables : solidité des institutions, contemporanéités renforcées par le dialogue critique autour du passé, inclusion de tous, co-construction appuyée sur les compétences

disponibles. La définition du musée a une double orientation : le pilotage des politiques publiques à travers le monde, l'exigence d'un indispensable développement dont la vision doit pouvoir être partagée par tous au sein de l'institution et par la société dans son ensemble.

Ne laissons pas l'utopie se mettre au travers de notre action mais continuons, nous, les responsables ou chercheurs orientés vers les publics, à être, comme nous l'avons toujours été, des facteurs d'ouverture et de développement de nos institutions.



Illustration 1 – Musée Calouste Gulbenkian, Portugal
Photo : Marie-Clarté O'Neill

La red de miembros del Comité de Educación y Acción Cultural y la definición del museo del ICOM. Miradas cruzadas

Marie-Clarté O'Neill

Durante la conferencia trienal del ICOM en septiembre de 2019 en Kioto (Japón), se presentó el producto del trabajo de un grupo de miembros (el comité permanente MDPP, Definición del Museo, Perspectivas y Potenciales) previamente nombrados por el Presidente y el Consejo Ejecutivo. Este trabajo consistió en analizar y posiblemente evolucionar la definición de museo adoptada por el ICOM en 2007.

El siguiente análisis se centrará principalmente en lo que, en esta consulta en torno a una definición, representa los criterios principales para la identidad del CECA (Comité de Educación y Acción Cultural), es decir, cuestiones de la sociedad y del público de los museos.

Definición actual, definición propuesta

Consideremos primero la definición de 2007, destacando las responsabilidades sociales que evoca:

«Un museo es una institución permanente sin fines de lucro al servicio de la sociedad y de su desarrollo, abierta al público, que adquiere, conserva, investiga, transmite y expone el patrimonio tangible e intangible de la humanidad y de su entorno para la educación, el estudio y el deleite.» (Estatutos del ICOM, 2007, p. 3)

Si analizamos semántica y cuantitativamente los términos utilizados en esta definición de 2007, notamos el uso total de 47 palabras, de las cuales aproximadamente 19 (40%) están relacionadas con cuestiones de público, difusión y sociedad.

La definición actual, a pesar de su brevedad, contiene redundancias y utiliza términos que ya están algo anticuados. La ausencia de ciertas dimensiones de la museología contemporánea puede además justificar la reflexión sobre una definición renovada.

Se podría, por ejemplo, imaginar una segunda frase que, tras haber descrito la identidad y las principales funciones de los museos, presentaría sus objetivos, incluida la dimensión social, que podría destacarse sin menoscabo de la legibilidad de la primera frase de la definición. Por consiguiente, la definición de 2007 podría modificarse como sigue:

«Un museo es una institución permanente sin fines de lucro al servicio de la sociedad y de su desarrollo, abierta al público, que colecta, conserva, estudia, expone y transmite todo el patrimonio material e inmaterial de la humanidad y su entorno. Las misiones de

los museos son principalmente las de la investigación en torno a sus colecciones, la educación y el bienestar¹ de sus públicos.»

Las sugerencias de enmienda se basan en tres palabras:

- la «colección» en lugar de la «adquisición» que tiene una connotación más comercial,
- «transmite» en lugar de «exhibir y transmite» porque la exhibición es sólo una modalidad entre muchas otras, en adelante, de la transmisión de las colecciones del museo, cuyas modalidades se han diversificado considerablemente en los últimos años a través del uso creciente de la tecnología digital y el uso de la multidisciplinariedad artística en la comunicación de las colecciones (música, danza, mimo, teatro, vestuario, etc.). Portugal, Singapur, Zambia, por ejemplo, utilizan indistintamente «exhibir», «interpretar» o «comunicar»,
- «investigación» en lugar de «estudio», ya que es una demanda creciente y una obligación de los museos ser considerados como centros de investigación en el sentido contemporáneo del término. El término «estudio» es un poco anticuado en este sentido. Es un término bien aceptado en la nueva definición (China, España, Finlandia, Portugal, Singapur, Zambia).

Veamos ahora, utilizando una herramienta de análisis semántico similar, el texto que se sometió a votación de los representantes de los miembros del ICOM (comités nacionales e internacionales) en la reunión de Kioto, definición cuya adopción se aplazó finalmente ya que parecía crear grandes divergencias en el seno del ICOM, peligrosas para la estabilidad y el futuro mismo de la institución.

Esa propuesta de definición es la siguiente:

«Los museos son espacios democratizadores, inclusivos y polifónicos para el diálogo crítico sobre los pasados y los futuros. Reconociendo y abordando los conflictos y desafíos del presente, custodian artefactos y especímenes para la sociedad, salvaguardan memorias diversas para las generaciones futuras, y garantizan la igualdad de derechos y la igualdad de acceso al patrimonio para todos los pueblos.

Los museos no tienen ánimo de lucro. Son participativos y transparentes, y trabajan en colaboración activa con y para las diversas comunidades a fin de coleccionar, preservar, investigar, interpretar, exponer, y ampliar las comprensiones del mundo, con el propósito de contribuir a la dignidad humana y a la justicia social, a la igualdad mundial y al bienestar planetario.»

Al utilizarse un vocabulario más amplio, la caracterización semántica precisa de los términos es más delicada de realizar. Sin embargo, podemos considerar que de 126 palabras (por lo tanto, una definición aproximadamente tres veces más abundante), 65 palabras están relacionadas con cuestiones de público, difusión, sociedad, es decir, alrededor del 52%. Por lo tanto, esta propuesta muestra una fuerte tendencia en la que, a la vez, las cuestiones sociales en torno al papel de la institución están ganando importancia en relación con otras tareas, pero que, además, la naturaleza de estas tareas parece requerir una descripción más detallada.

¹ Esta dimensión debería ser ampliada y actualizada para que corresponda con la evolución del papel social de los museos y las posiciones de los museólogos.

El CECA y la definición del museo

¿Cuál podría ser la reacción de nuestro comité ante esta evolución importante?

Los educadores / mediadores / intérpretes no han cesado, desde el final de la Segunda Guerra Mundial, de tratar de desarrollar la institución del museo hacia una mayor y mejor consideración de los públicos por parte de la estructura del museo, sus responsables, y sus otros colegas: importancia dada a la educación a través del fortalecimiento de las relaciones con la educación nacional y el mundo académico, investigación que permita conocer la identidad y luego las expectativas o experiencias de los visitantes, diversificación de modalidades y técnicas de mediación, teniendo en cuenta múltiples públicos muy alejados de la cultura, atención prestada a las experiencias de visita en su diversidad, mayor apertura a la co-construcción, etc.

La evolución que parece estar teniendo lugar con la nueva definición propuesta debería, por lo tanto, deleitarlos. La situación es más compleja de lo que parece y merece ser analizada en varios aspectos.

La importancia en el número de miembros del ICOM interesados en cuestiones ligadas al público se refleja en el número de miembros afiliados al Comité de Educación y Acción Cultural: el CECA tendrá casi 2000 miembros en 2020. Para permitir un contacto cercano con un grupo tan importante, se decidió consecutivamente designar coordinadores regionales dentro de la Junta de miembros elegidos y luego agregarles, cuando fuese posible, corresponsales nacionales de la red del comité, que podrían tener un personal más directo con sus colegas. Esta organización descentralizada ha permitido, esta vez, realizar una encuesta en torno a la cuestión de la definición del museo, no mezclando las observaciones de manera globalizada sino considerando las convicciones universales así como las posibles variaciones regionales. Al final surge la pregunta: ¿la visión del museo varía según la ubicación geográfica de las instituciones, las diversidades culturales, los desequilibrios económicos?

Por consiguiente, el análisis que figura a continuación es el resultado de una encuesta realizada entre nuestros miembros del CECA a través de algunos de los coordinadores regionales (Europa, América Latina, Asia, África) y algunos de sus corresponsales nacionales.

Esto permite resaltar ejes comunes fuertes, pero también opiniones y declaraciones de posición relacionadas con las preferencias de aspectos derivados de una u otra de las dos definiciones propuestas.

El análisis de los resultados de la encuesta se centrará en los principales conceptos presentes en cualquiera de las dos definiciones y en algunas de las extrapolaciones que los miembros añadieron por ser importantes para ellos. Muchas de las posiciones u opiniones que se exponen a continuación se derivan de las conclusiones de las reuniones regionales sobre la definición del museo y, cuando son de carácter más individual, suelen reflejar la opinión de profesionales o museólogos reconocidos en su entorno.

Qué es una definición

El primer nivel de discusión (Austria, Brasil, Croacia, Zambia) se centró en la naturaleza misma de lo que puede identificarse como una definición.

Una definición debe ser breve, precisa y utilizar términos y parámetros específicos, ya que una de sus funciones es incluirla en la legislación nacional e internacional. Permite definir la naturaleza de una institución, asignar fondos y regular las políticas públicas.

Su lenguaje debe ser sencillo porque esta definición, que tiene un valor internacional, debe ser fácil de traducir sin sobre interpretaciones o malas interpretaciones.

Difiere por su naturaleza de una declaración de intenciones o una declaración de valores.

Brasil, por otro lado, cuestionó la relevancia de una definición, pero sobre todo de una definición que fuera válida y representativa a escala mundial. La competencia para decidir sobre una definición que guiara las políticas públicas les pareció a los miembros brasileños más bien un asunto para el Instituto Brasileño de Museos o para el debate a nivel regional latinoamericano.

Para todos, una definición global debe tener en cuenta la gran diversidad y los contextos locales de los museos de todo el mundo, en particular en lo que respecta a la existencia de las instituciones, su permanencia y su función educativa.

Acuerdo o desacuerdo sobre la nueva definición

Por los fundamentos de lo que debería ser una definición, han surgido una serie de comentarios con respecto a la propuesta de Kioto para una nueva definición. Para Brasil, la formulación de la nueva definición, considerada larga y confusa, ha sido criticada. Ella debe ser clara y operativa tanto para profesionales como para no profesionales. Esta refleja más un futuro deseable que la descripción de lo que un museo es objetivamente hoy. En opinión de Uruguay, aunque la definición propuesta incorpora muchas características culturales y sociales que forman parte de la misión de la UNESCO, no aborda suficientemente las características específicas de los museos. El caso de Portugal es interesante de analizar porque los profesionales que expresan un acuerdo total con los términos contenidos en el nuevo proyecto, estos profesionales provienen de instituciones culturales municipales transversales de las cuales los museos representan solo una parte. La esperanza de una mejora en el estado de los actores culturales mediante un mayor control sobre su papel en la sociedad parece ser la fuerza impulsora detrás del cambio de paradigma esperado.

Brasil enfatiza que es necesaria una nueva definición, ya que la definición del ICOM de 2007 no refleja la realidad de la mayoría de los museos y se considera obsoleta y conservadora. En este contexto, de hecho parece importante utilizar algunos de los conceptos clave de la museología contemporánea que no pueden ignorarse para una nueva definición del museo.

Podemos ver, por lo tanto, que es necesario desarrollar una definición de tal manera que sea un fiel reflejo de las instituciones museísticas contemporáneas y sus misiones ampliadas, dejándola lo más universal posible, precisa y corta.

Ese desafío sólo puede afrontarse adoptando un enfoque analítico, identificando niveles conceptuales diferenciados.

Cuando consideramos los diversos términos utilizados por el proyecto presentado en Kioto para una nueva definición y los tipos de preocupación expresados a través de la encuesta regional organizada por el CECA, podemos ver que nos enfrentamos a distintos ejes problemáticos que pueden permitir hacer preguntas y llegar a una definición más fácilmente.

Se pueden identificar cuatro niveles conceptuales distintos en el conjunto de datos existentes recopilados por muestreo:

- la naturaleza de lo que se puede identificar como museo,

- las misiones que se le pueden asignar,
- los objetivos que puede perseguir un museo,
- los medios que puede desplegar para lograr estos objetivos.

1. La naturaleza de un museo

El museo como institución

Se utiliza una amplia variedad de términos en la encuesta para definir el museo. El mismo término «museo» se usa de manera invasiva como si el concepto fuera tan ampliamente aceptado que no requiere más calificación. Otros encuestados usan términos más diversos, como instalaciones, organizaciones, entornos, centros, casas, espacios, pero no justifican su uso. Por el contrario, algunos países (Singapur, Uruguay, Zambia) insisten en el término «institución» señalando el grado político de responsabilidad, permanencia, vinculado a esta identidad.

Se puede añadir un comentario a este resumen de opiniones. En vista del gran número y de las engorrosas misiones y objetivos asignados a los museos, y que consideraremos más adelante, ¿cómo sería posible que una estructura ligera, temporal, geográfica, social y políticamente no identificable se hiciera cargo de ellos de manera convincente?

La noción de permanencia

Esto no se cuestiona, probablemente por las mismas razones que el apego al término de la institución, una solidez necesaria pero que no prejuzgarigidez. Esta noción de permanencia es invocada explícitamente por China, Singapur y Zambia.

Una institución pública

Esta noción de «pública» fue abordada de dos maneras diferentes:

a) Servicio a la sociedad

Por un lado, el museo es visto como un servicio a la sociedad, económicamente sin fines de lucro. El estatus público o privado del museo no parece importar siempre y cuando no se busquen ganancias y sea parte del espíritu de la institución. Austria, China, España, Finlandia, Portugal, Uruguay o Zambia apoyan esta posición.

Algunos, como España, señalan las consecuencias de esta deontología, la apertura a ciertos rendimientos financieros si la noción de servicio a la sociedad tiene prioridad en estos proyectos y les da sentido, los peligros de la sostenibilidad de la gestión. El miedo a una postura gerencial del museo se encuentra en una evaluación basada únicamente en la asistencia numérica, que puede llegar a todo tipo de museos, ya sea que su entrada sea gratuita o de pago.

Esta característica de no tener fines de lucro no exime a la institución, casi al contrario, de una obligación de transparencia, honestidad y responsabilidad por todos sus recursos. Mientras que Zambia considera este aspecto como secundario, este no es el caso de Finlandia y Portugal. Singapur pone como condición para la obtención de recursos la extensión de este principio de transparencia a todas las actividades del museo, tanto materiales como financieras, sociales e intelectuales.

b) Acceso de toda la sociedad

La razón por la que los métodos de gestión no sean puramente comerciales es para garantizar el acceso pleno y continuo al museo de la sociedad en su conjunto. Todo el personal de educación o acción cultural se identifican, por supuesto, con esta característica. Pero esta libertad tiene un precio, que es el de la viabilidad económica de la institución, que por lo tanto conlleva la obligación de un apoyo continuo de sus financiadores, ya sean privados o públicos. Una vez más, se enfrentan dos dinámicas, la de la importancia cada vez mayor de las misiones atribuidas a los museos, en comparación con los altos costos derivados de ellas y las elecciones políticas y económicas que deben tomarse. El peligro recurrente observado por los departamentos a cargo del público es el desequilibrio que se encuentra frecuentemente entre las propuestas públicas, políticas o institucionales generosas y democráticas y la realidad de los recursos financieros asignados de manera duradera a las operaciones para mejorar o extender la recepción de públicos.

Lo que los museos tienen para ofrecer o la naturaleza de lo que tienen para mostrar

Los profesionales que están en contacto con el público son muy conscientes de la especificidad de los museos, de proporcionar evidencias. La evidencia a través de la presencia de objetos originales, la evidencia a través de la interpretación informada de un patrimonio intangible. Sus observaciones se refieren a la reciente evolución de la naturaleza de lo que se identifica como patrimonio, patrimonio material e inmaterial, patrimonio cultural y natural, su importancia relativa, su interdependencia.

2. Las misiones de un museo

Las misiones del museo están ampliamente tratadas en la encuesta, incluso si están subrayadas como misiones, algunas de las cuales pueden considerarse como consecuencias directas de la naturaleza del museo y, por lo tanto, no tienen la obligación de aparecer explícitamente en el nivel básico de la definición. Esta observación puede permitir, con razón, ayudar a una definición.

Educación

Los miembros del CECA son profesionales en el trato con la comunidad o los públicos que visitan el museo. Sus funciones y misiones, que se confunden con las de la institución, son nombradas de forma diferente según las épocas, las regiones del mundo, los tipos de museo: educación, acción cultural, interpretación, mediación, etc.

La que de esas funciones, ha suscitado mayores reacciones es la de educación. Esta noción de educación ha generado desde la década de 1970 muchas controversias por las dificultades de traducción, en particular entre los países de influencia anglosajona y otros, para los cuales el término «educación» está fuertemente connotado por el enfoque escolar y la educación formal. El CECA parece salir de esta incertidumbre adoptando el término educación, no como un proceso o un método, sino como resultado, sugerido por la raíz etimológica de la palabra: *e-ducere*, conducir hacia afuera, más allá de, hacer desarrollar, que los anglosajones caracterizan muy bien como *branching out* (expandir horizontes). Estamos entonces muy lejos de aprender (*learning* para anglosajones) y el término educación adquiere fácilmente su dimensión completa en el museo.

Sin embargo, esto no significa que los museos ya no sean socios importantes en la educación escolar o académica. En ciertos países, como algunos de África o Asia, y ciertos de América Latina, como Brasil o incluso en los Estados Unidos, en el marco de los Centros de Ciencias, los museos se consideran apoyos complementarios esenciales para la educación formal de los alumnos. Zambia habla de «*la educación como columna vertebral de los museos*», un museo como institución dedicada al aprendizaje, un museo destinado a apoyar una educación formal insuficiente, en particular en torno a las nociones de patrimonio material. China considera en su tradición de enseñanza que el aprendizaje viene de la apreciación que conduce al sentimiento de pertenencia.

En otras regiones del mundo, la educación tiene un papel primordial para todos los públicos, ya sea que se describa, como en el Brasil, como un objetivo o como una función según la directriz de la Política Nacional de Educación de Museos. Costa Rica, aunque es más modernista en su enfoque de la institución, dice que no tiene nada en contra de la inclusión del término «educación» en la definición de un museo. En Austria, el museo es reconocido como un lugar de producción de conocimientos, con el apoyo de la comunidad, y por lo tanto de intercambio de esos conocimientos con los visitantes, que es lo que hacen los educadores de los museos (cualquiera que sea el título que se les dé en los diferentes países).

La batalla semántica continúa desencadenándose en Europa, con diferentes términos utilizados para diferentes tipos de público, desde el aprendizaje hasta la interacción cultural para Austria.

Son los especialistas de la educación de adultos, en particular en Europa, los que invierten el término sin pensar nuevamente en su sentido etimológico, dando numerosos ejemplos de los desarrollos profesionales, culturales y sociales que han sido posibles gracias a los programas educativos llevados a cabo en los museos en el marco de los programas subvencionados por las comunidades europeas.

En dos grandes conferencias, que reunieron a expertos de 30 países europeos, en Londres y luego en París en el decenio de 2000, se aprobó un comunicado en el que se recomendaba que el término y el significado del término «educación» se insertara en los estatutos de todos los museos. Las conferencias mundiales de la UNESCO aseguran que el término educación esté sistemáticamente presente en sus declaraciones finales.

Por lo tanto, la educación parece, a los ojos de los profesionales del servicio público, un término englobante esencial que se puede aplicar de muchas maneras para responder a lo que es la educación museística, un servicio a la sociedad que explica, interpreta, apoya la producción de significado entre los visitantes, fomentando la creatividad. Finalmente, se observa que un término de definición no puede dar lugar a varias especulaciones e interpretaciones y que, por lo tanto, el término más abarcador y universal es el que puede ser adoptado más fácilmente por todos sin que tener ser vislumbrado a través de otras palabras.

Un cierto número de comentarios adicionales pueden ayudar a reflexionar sobre esto: España recomienda que el término mediación se añada al de educación.

Finlandia considera que educar no es contradictorio con la transparencia y la participación, al mismo tiempo que destaca la dimensión informal de la educación que propugna. Brasil observa que el proyecto cita componentes o resultados de la educación sin incluir el término. Este mismo país está preocupado por el cambio que parece estar teniendo lugar en el proyecto de una nueva definición de lo educativo a lo social, lo que plantea una cuestión de la competencia de los profesionales de la educación de los

museos para convertirse en profesionales sociales. Esto parece particularmente crucial, mientras que el tema de la educación museal tiene bastantes problemas con la formación de educadores de todo tipo, no existe como tal en muchos países para los educadores de museos. ¿Podría la formación social cubrir las necesidades de los museos y sus socios? Se puede cuestionar fuertemente... De ahí la importancia de que se cite claramente el término «educación». Para Portugal, es la definición de la educación museística la que debe aclararse, en los términos mencionados anteriormente de desarrollo personal y emancipación, sin eliminar el término. Observa, sin embargo, que el uso del término «educador» no ha logrado, a pesar de todo, aumentar el valor de la función, y puede haber dado la impresión de que la educación en los museos se confundió con la educación escolar. Por lo tanto, es a este nivel que las cosas deben aclararse, y esto puede esclarecerse en los siguientes párrafos, que tratan de los objetivos que deben alcanzarse y los medios para lograrlos.

Por último, algunos consideran que el uso de una u otra palabra no prejuzga lo que sucede en un museo en cuanto al apoyo al aprendizaje o a la construcción del sentido, observación que no ayuda mucho a la hora de pensar en una definición y, por lo tanto, en la elección de las palabras.

Memoria

Si el rol de los museos en la conservación de diversas memorias es bien meticuloso, parece evidente para todos que el enfoque de memoria propuesto a los visitantes se lleva a cabo con el objetivo de enriquecer una cadena pasada / presente / futura dentro de la cual todos están invitados para construir. En esto, todos los museos son vistos como contemporáneos porque están en relación directa y permanente con el presente y el futuro. Es el ejercicio del diálogo crítico en torno a los elementos presentados lo que permite reinterpretar el pasado, dar un significado renovado al presente y construir el futuro de una manera creativa. Esta opinión es común a todos los países encuestados (Singapur, Zambia, España, Alemania, Portugal, Austria).

Esta dinámica tiene varias condiciones de existencia, la dimensión crítica, las múltiples memorias, la búsqueda de conexión entre los tres momentos. Para algunos países como Zambia, el presente parece prevalecer.

Igualdad de acceso a la cultura: igualdad global

Para un profesional que da recepción al público en los museos, la igualdad de acceso a la cultura forma parte de la misión misma del museo y no puede reducirse a un objetivo a alcanzar. El museo no busca esta igualdad de acceso, considera que es evidente; su misma existencia al servicio del público, sin ánimo de lucro, es la demostración de ello. El cuestionamiento de los educadores se sitúa más bien en torno a la manera en que cada institución y los profesionales que trabajan en ella, hacen posible, desarrollan, o hacen visible en su realización esta igualdad de acceso, el hecho de que este bien es verdaderamente común.

La posibilidad de extender esta igualdad de acceso a la cultura, a la igualdad en el sentido general del término, se menciona poco, excepto de manera negativa, como por ejemplo por Zambia. Esta postura de los educadores, en constante contacto con poblaciones extremadamente diversas, parece más una cuestión de sólido realismo que de apoyo a cualquier elitismo. La igualdad de acceso a la cultura ya es suficiente como una misión que ha demostrado sus dificultades de implementación para que no agreguemos

más objetivos políticos, necesariamente más problemáticos para imponer de manera universal e indiferenciada. Como dice Brasil, «*es muy pretencioso pensar que los museos pueden actuar en nombre de la sociedad*». Por otro lado, el mismo país considera importante afirmar la importancia de los museos como espacios democráticos, al tiempo que observa una regresión en cuanto al papel social de los museos y los educadores, incluso cuando el campo de la educación museística en Brasil ha evolucionado muy bien en los últimos diez años.

Rol social del museo

El papel social del museo se describe bastante, no como un actor político directo sino como un testigo de la sociedad en todas sus dimensiones.

Estos pueden ser de naturaleza bastante consensuada y permitir que los museos sean lugares de discusión y socialización. Este es el sesgo de Alemania, acostumbrada a sacar a relucir y avanzar un nuevo consenso a través de exposiciones como las que propone la «Haus der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland» de Bonn. También es el de Costa Rica, que evoca la importancia de que los museos se ocupen de los desafíos contemporáneos, o el de España, que alienta a los museos a tratar temas que son importantes a los ojos de los ciudadanos.

Algunos países defienden declaraciones más radicales justificando y alentando a los museos a debatir temas menos consensuales o incluso controvertidos, ya sean de carácter social, cultural, ético o político. Costa Rica, Portugal y Singapur apoyan esta posición, mientras que Zambia la refuta.

3. Los objetivos perseguidos por el museo

Comprender el mundo

Los objetivos que se persiguen, se distinguen de las misiones en la medida en que las misiones sociales y educativas de los museos son ambiciosas, a veces incluso utópicas, pero representan para los servicios responsables del público, un eje permanente de investigación y progreso. Toda la acción cultural y educativa de un museo está dirigida hacia estos objetivos.

Los primeros objetivos son del orden de la comprensión del mundo, las colecciones de los museos como los públicos que los visitan representan un microcosmos extraordinario de la globalización; desde los grandes museos de reputación internacional que acogen a los turistas hasta los museos comunitarios utilizados para la integración social y cultural de las comunidades de inmigrantes antiguos o recientes (Finlandia, Portugal). China evoca la facilitación de los intercambios entre civilizaciones. Alemania se refiere a la lucha contra la xenofobia, a la apertura a otras culturas, a las culturas expuestas y también a las culturas de los visitantes. Destaca la importancia de la pertinencia y la búsqueda de eficacia en las acciones culturales emprendidas. Sólo Zambia aboga por un museo etnocéntrico.

Bienestar

La búsqueda de la producción de bienestar entre los visitantes a través de las actividades del museo es parte del nuevo vocabulario de la museología. Esta noción reemplazó a la delectación que, como se señaló anteriormente, podría parecer un poco anticuada. Sin embargo, tiene un significado diferente ya que evoca un estado general más que una

experiencia más o menos fugaz. Es un estado agradable que resulta de la satisfacción de las necesidades del cuerpo y la calma de la mente. En algunos países puede tener varias significaciones económicas. Se puede señalar, como punto preliminar, que, si la museología ha adoptado esta noción, la investigación sobre la presencia o la realidad de esta experiencia con los visitantes es aún escasa y no se comparte profesionalmente. Por lo tanto, la noción misma de bienestar planetario parece, una vez más, muy pretenciosa y todavía muy infundada científicamente, incluso a nivel de la mayoría de las instituciones. Brasil señala de manera realista el poder mejorar el bienestar de todos ya es una gran ganancia para el museo y Zambia rechaza el concepto de bienestar planetario.

Esto no impide que ciertas regiones del mundo incluyan este estado entre los objetivos de la experiencia museística, la relajación y la despreocupación para Austria, la estancia agradable y la activación de todos los sentidos para Alemania, el placer de aprender para China, el sentimiento de pertenencia para Portugal, la mejora de los estados psicológicos o clínicos para España, con especial mención de las consecuencias del envejecimiento de la población y el papel que pueden desempeñar los museos en esta población.

Buscar un contacto con toda la sociedad

La búsqueda de la democratización podría parecer bastante contradictoria con lo que se ha descrito en la naturaleza del museo como una institución pública, socialmente inclusiva y sin fines de lucro. Es bien sabido que existe una verdadera brecha entre este principio estructural y la realidad de la asistencia y las diversas exclusiones. Por lo tanto, el papel de los servicios públicos consistirá en colmar esta brecha en la medida de lo posible, concentrando a menudo sus esfuerzos en los que no se producen de forma natural. Esta es la primera observación de España, invocando la llegada de la sociedad en su conjunto. Más allá de esta apertura, se aborda una dimensión que podría ser más controvertida, que sería la de una misión educativa socioeconómica, como la llama Austria. Aparece en la búsqueda de hacer del museo, a través de los programas que propone, un instrumento de justicia social y de dignidad humana (Portugal), de igualdad universal (Finlandia, Portugal, España). Esta aspiración puede encontrarse en la labor, ahora habitual, de los museos hacia los socialmente frágiles, los marginados, los excluidos, los desplazados y los encarcelados. Los proyectos presentados en el Premio anual a las Mejores Prácticas en materia de programas educativos y culturales organizado por el CECA durante los últimos nueve años ofrecen muchos ejemplos de logros en este sentido en muchas regiones del mundo. Los objetivos que se persiguen son los de la justicia social, la igualdad fundamental entre los ciudadanos, la dignidad humana y todas las formas de inclusión. Austria subraya que es el trabajo diario de contacto entre el personal de mediación y el público lo que contribuye a esta dinámica. España se refiere a los avances y mecanismos de emancipación que podrían ponerse en marcha a través del arte y la cultura.

Zambia, que está más preocupada por la tarea educativa primaria del museo, no es muy sensible al impacto social.

China se refiere conjuntamente al desarrollo económico y social.

4. Medios para lograr estos objetivos

Una vez descritos los objetivos que los museos persiguen en dirección de la sociedad, podemos interesarnos de los medios que los museos contemporáneos utilizan para tratar de alcanzarlos.

Técnicas de mediación

Los primeros de estos medios son de naturaleza material. Austria, China, España, Finlandia, Portugal, Singapur, todos evocan las formas tradicionales de difusión al público, es decir, la exposición, la interpretación y la comunicación a través de diversos medios, nuevos o tradicionales (teatro, conciertos, conferencias, talleres, etc.). El uso de estos medios, como apoyo educativo o de mediación, es visto por Austria como una posibilidad de ampliar la experiencia museal. El diseño de las exposiciones es citado por Austria como un importante medio de relajación y convivencia.

Podemos decir sin mentir que esta dimensión de los medios de mediación es dominada cada vez más por el personal educativo que comúnmente los usa, en proporción, por supuesto, de sus medios materiales, financieros o humanos.

Presencia en la comunidad.

La segunda línea de trabajo de educación / mediación en los museos es la relación con la comunidad, su fuerza, su naturaleza.

Poco a poco se ha ido desarrollando una conciencia muy aguda que la labor de los servicios públicos no puede reducirse a la recepción de visitantes considerados como consumidores, turistas. Ya en el decenio de 1980, el director del Museo del Louvre se preguntaba si la proporción de visitantes parisinos al museo era demasiado baja y propuso una acción en este sentido.

¿Qué piensan los educadores de CECA de esta relación con la comunidad?

En primer lugar, se considera como un servicio fundamental, vinculado a las misiones de la institución. En los resultados de la encuesta se vislumbran diversas formas de relacionarse con la comunidad: espacio para la sociabilidad (Alemania), espejo de la sociedad y apoyo a la comunidad (España), importancia de la dimensión local de la comunidad (España), ayuda para su desarrollo (Zambia), necesidad de un acercamiento colaborativo entre las instituciones culturales (Portugal).

Esta relación con la comunidad conduce a modos de interacción variables, pero que parecen ir en direcciones comparables y corresponden al papel que los museos están ahora llamados a desempeñar.

España señala la importancia de establecer vínculos con el entorno del museo, abogando por un enfoque en la comunidad local. Algunos países, como Finlandia, Portugal y Singapur señalan que ya no se puede hablar de una comunidad uniforme, sino que los museos deben trabajar en pro de la diversidad de las comunidades.

La labor debe realizarse en verdadera asociación con la comunidad (Singapur), Finlandia y Portugal haciendo hincapié en la dimensión de la participación activa.

Estos diversos modos de interacción con la comunidad crean, por consiguiente, la necesidad de una postura autocrítica de la institución (España).

Diálogo crítico

Esta apertura crítica tiene por objeto establecer un verdadero diálogo, es decir, generar un diálogo *inter pares* en el que cada persona aporte lo que es, sus aspiraciones,

conocimientos y aptitudes. De este modo, se pone en tela de juicio el autoritarismo institucional en favor de una reflexión y un diálogo sobre el patrimonio concerniente.

Esta dimensión de diálogo crítico con la comunidad es un punto nodal de las nuevas tendencias de la museología en el que las contribuciones de cada individuo (institución, comunidad) deben ser justamente evaluadas y distribuirse, de modo que la autoridad científica resultante de las investigaciones realizadas en el seno de la institución, no se vea burlada por los caprichos de la sociedad, sino que se deje a la comunidad un verdadero ámbito de expresión. La elección de temas de exposición que fomenten el diálogo y la presentación de respuestas múltiples a preguntas abiertas es una posibilidad mencionada por algunos (Austria). Aquí es donde se podrá hablar de un diálogo crítico. Esto es lo que expresa Singapur cuando habla de una educación que tiene sentido, que crea significado, basada en el intercambio y el diálogo, que Portugal contrasta con la educación académica basada en una verdad unívoca y unidireccional, sin tener en cuenta a los interlocutores. En este sentido, España considera que los museos se están convirtiendo en ágoras, pero insiste en el ineludible conocimiento y la dimensión intelectual del patrimonio. Zambia, que es más cautelosa, no considera el diálogo crítico como una actividad de museo.

Una modalidad más exigente de relación con la comunidad se desarrolla mediante la recomendación de la co-construcción que va más allá del diálogo para involucrar a la comunidad en la elaboración misma de las exposiciones y programas. Brasil, Finlandia y Portugal hablan de socios. Zambia refuta esta posibilidad.

Inclusión

Así es como llegamos al concepto de inclusión, señalando al museo como un lugar donde todos se sienten como en casa, independientemente de su estado de salud, origen social, conocimiento o ignorancia (Portugal, Singapur, Zambia). Algunos como Portugal incluso sugieren poner el término inclusión como un denominador común reemplazando a todos los demás (mediación, acción cultural, educación). Austria señala la inclusión como el corazón de sus actividades dirigidas a los excluidos, discapacitados o remotos de todo tipo.

5. Propuestas de definiciones por ciertos grupos

Algunos grupos, pocos en comparación con el número de países que participaron en la encuesta, quisieron tratar de resumir sus posiciones proponiendo definiciones. Estos que figuran a continuación tienen la ventaja de ocupar la mayoría de los ejes mencionados.

China

El museo es una organización permanente sin fines de lucro abierta al público que colecta, protege, investiga, exhibe y difunde evidencia física del desarrollo humano y la evolución natural con el objetivo de permitir que todos puedan aprender, apreciar y heredar. También se compromete a preservar la diversidad cultural, facilitar los intercambios y el aprendizaje mutuo entre civilizaciones, y estimular el desarrollo económico y social.

Francia

El museo es una institución permanente, sin fines de lucro, que adquiere, conserva, estudia, critica y exhibe el patrimonio material e inmaterial de la humanidad. El museo está al

servicio de una sociedad abierta y promueve el intercambio de conocimientos sobre este patrimonio. El museo involucra a los ciudadanos en la elaboración de este conocimiento con fines de democratización y disfrute. Está atento al patrimonio de las minorías.

Portugal (1)

Los museos son espacios de aprendizaje, democratización, inclusión y polifónicos, orientados hacia un diálogo crítico sobre el pasado y el futuro en su acción cultural.

Reconociendo y abordando los conflictos y desafíos del presente, mantienen los artefactos y especímenes en confianza para la sociedad, salvaguardan diversas memorias para las generaciones futuras, garantizan la igualdad de derechos y el acceso al patrimonio para todos.

Los museos no tienen fines de lucro.

Son participativos y transparentes y trabajan en asociación activa con y para diversas comunidades a fin de coleccionar, preservar, investigar, interpretar, exponer y mejorar la comprensión del mundo, con el objetivo de contribuir a la dignidad humana y la justicia social, igualdad y bienestar global.

Portugal (2)

Los museos son espacios educativos, democratizadores, inclusivos y plurales, orientados hacia un diálogo crítico sobre el pasado y el futuro. Reconociendo que tratan con los conflictos y desafíos del presente, mantienen, en nombre de la sociedad, la custodia de artefactos y muestras y, por esta razón, guardan varias memorias para las generaciones futuras.

Los museos promueven la igualdad de derechos y el acceso al patrimonio para todos, son participativos y transparentes, lo que se refleja en su acción cultural. Trabajan en asociación activa con y para diversas comunidades en la recolección, conservación, investigación, estudio, interpretación, exhibición y profundización de diferentes concepciones del mundo, con el objetivo de contribuir a la dignidad humana y justicia social, igualdad global y bienestar global. Los museos son siempre instituciones sin fines de lucro, gestionados de manera sostenible.

Singapur

Un museo es una institución pública permanente que colecciona, conserva, documenta, investiga, exhibe y comunica colecciones u otra evidencia del patrimonio cultural. Es un espacio inclusivo para el aprendizaje significativo y el intercambio, así como un diálogo crítico sobre el pasado, el presente y el futuro. Mantiene evidencia del patrimonio cultural en confianza para la sociedad y salvaguarda las diversas memorias para las generaciones futuras.

Un museo obtiene sus recursos materiales, financieros, sociales e intelectuales de acuerdo con los principios de responsabilidad y transparencia. Se compromete a trabajar en asociación activa con y para las diversas comunidades a fin de cumplir con los roles mencionados anteriormente. También debe comprometerse a desarrollar soluciones sostenibles en respuesta a las urgentes crisis sociales, culturales, éticas y políticas del siglo XXI.

Conclusión

Me parece, como Presidente del CECA, que las posiciones presentadas más arriba dan una buena idea del progreso y los debates de nuestro grupo profesional. Podemos ver claramente la facilidad con la que los miembros del CECA invierten en el campo social, este campo, que es su lugar habitual de operación y cuán lejos están las representaciones anticuadas del museo de su campo profesional cotidiano. Pero la sociedad no es para ellos un entorno mítico y su acción que tiene lugar en el duro corazón de la realidad, percibe el peligro, la pretensión, la vacuidad de extensión evocada de su impacto en los confines del universo. Los objetivos que se deben alcanzar a diario, descritos anteriormente, ya son bastante ambiciosos y exigentes, dada la complejidad natural de la sociedad en globalización creciente para mantener y centrarse en criterios esenciales: solidez de las instituciones, contemporaneidades reforzadas por diálogo crítico sobre el pasado, inclusión de todos, co-construcción basada en habilidades disponibles. La definición del museo tiene una doble orientación: la dirección de las políticas públicas en todo el mundo y la exigencia de un desarrollo indispensable cuya visión debe ser compartida por todos en el seno de la institución y por la sociedad en su conjunto.

No permitamos que la utopía se interponga en el camino de nuestra acción, sino que continuemos, los responsables o investigadores orientados hacia el público, para ser, como siempre hemos sido, factores de apertura y desarrollo de nuestras instituciones.



Figura 1 – Lee Kong Chian Natural History Museum, Singapur
Foto : Marie-Clarté O'Neill

Authors

Auteurs

Autores

List of contributors | Liste des auteurs | Lista de autores

Candela Arellano

Researcher

Research Department, Subdirección Nacional de Museos (SNM), Chile

candela.arellano@museoschile.gob.cl

Charlène Bélanger

Head of education programmes, innovation and digital education

Musée des Beaux-Arts de Montréal, Canada

Co-president of PRISME

cbelanger@mbamtl.org

Sarah Bélanger-Martel

Researcher

Université du Québec à Trois-Rivières, Canada

sarah.belanger-martel@uqtr.ca

Mariel Carrubba

Researcher

Museo Sívori, Buenos Aires, Argentina

marielcarrubba@gmail.com

Fernanda Castro

Museum educator

National Museum of History / IBRAM, Brazil

fernandasantanacastro@gmail.com

Milene Chiovatto

Head of education, former CECA president (2016-2019)

Pinacoteca, Sao Paulo, Brazil

milachio@gmail.com

Simbarashe Shadreck Chitima

Lecturer and freelance curator

Midlands State University, Gweru, Zimbabwe

chitimass@staff.msu.ac.zw

Andrea Costa

Museum educator in the National Museum – UFRJ, Brazil
Teacher in the School of Museology / UNIRIO, Brazil
andrea@mn.ufrj.br

Stella Fong

Lead Curator, Learning and Interpretation
Museum M+, Hong Kong
stella.fong@mplus.org.hk

Ingrid Frederick

Museologist
Museo de la Universidad del Rosario, Bogotá, Colombia
ingrid.frederick@urosario.edu.co

Yi Gao

Teacher
Shanxi Normal University, China
2298231239@qq.com

Nicole Gesché-Koning

Former CECA secretary (1992-1995) and chairperson (1995-1998)
Former educator at Académie Royale des Beaux-Arts, Belgium
ngesche@me.com

Myriam González-Sanz

Instructor and researcher
Teachers College, University of Barcelona, Spain
mgonzalezsan@mail.com

Winnie Lai

Assistant Curator, Learning and Interpretation
Museum M+, Hong Kong
winnie.lai@mplus.org.hk

Marie-Claude Larouche

Professor
Department of Education Sciences, Université du Québec à Trois-Rivières, Canada
Co-president of PRISME
marie-claude.larouche@uqtr.ca

Rébéca Lemay-Perreault

PhD candidate in Museology, Mediation, Heritage
Université du Québec à Montréal, Canada
rebeca.l.perreault@gmail.com

Ashley Mask

Museum educator, adjunct professor and researcher
Teachers College, Columbia University, United States of America
aam2226@tc.columbia.edu

Marie-Clarté O'Neill

President of CECA
Former professor at Ecole du Louvre and Institut National du Patrimoine, France
oneillmarieclarte@gmail.com

Sophie Onimus-Carrias

Senior heritage curator, Head of the Cultural Department
Musée des Beaux-Arts de Lyon, France
sophie.onimus-carrias@mairie-lyon.fr

Leticia Orieta

Researcher
Museo Sívori, Buenos Aires, Argentina
laetitiaoh@gmail.com

Maryse Paquin

Professor
Department of Leisure, Culture and Tourism Studies, Université du Québec à Trois-Rivières, Canada
maryse.paquin@uqtr.ca

José Luis Ramos R.

Teacher-researcher
National School of Anthropology and History, Mexico
xozeluzr@gmail.com

Ricardo Rubiales García Jurado

Operative Director
Centro de Ciencias de Sinola, Mexico
ricrubiales@gmail.com

Keri E. Ryan

Curator, Learning and Interpretation
Museum M+, Hong Kong
keri.ryan@mplus.org.hk

Jennifer Siung

Head of Learning and Education, CECA national correspondent for Ireland
Chester Beatty Library, Dublin, Ireland
jennys@cbl.ie

Ozias Soares

Researcher
Museo de la Vida, Fiocruz, Brazil
ozias.soares@fiocruz.br

Sofia Trouli

PhD academic scholar at the University of Crete,
Museum educator at the Museum of Contemporary Art, Crete, Greece
arisvi@hotmail.com

Maria Paz Undurraga

Head of Research Department
Subdirección Nacional de Museos (SNM), Chile
mariapaz.undurraga@museoschile.gob.cl

Stéphanie Wintzerith

Freelance visitor researcher, CECA board member, editor of *ICOM Education*
Evaluation für Kultureinrichtungen, Germany
swi@wintzerith.de

ICOM Education 29

ICOM Education is the annual journal issued by CECA, the international Committee for Education and Cultural Action of the International Council of Museums (ICOM) network. The journal publishes papers written by museum professionals as well as academic researchers around the world in order to foster the reflection on the themes which are the committee's *raison d'être*: museum education, cultural action and audience research.

ICOM Education est la revue annuelle du CECA, le Comité pour l'éducation et l'action culturelle du réseau du Conseil international des musées (ICOM). Elle rassemble des contributions du monde entier issues de la pratique muséale ainsi que de la recherche universitaire dans le but d'enrichir la réflexion sur les thèmes qui sont l'essence même du comité : l'éducation muséale, la médiation, l'action culturelle et la recherche sur les publics.

ICOM Education es la revista anual del CECA, el Comité de Educación y Acción Cultural de la red del Consejo Internacional de Museos (ICOM). Ella junta artículos de todo el mundo escritos por profesionales de los museos y por investigadores universitarios para contribuir a la reflexión sobre los temas que constituyen la *raison d'être* del comité : la educación museal, la mediación, la acción cultural y la investigación sobre los públicos.