

**Museos – Educación – Acción cultural**

**Los fundamentos del Comité para la  
Educación y la Acción cultural (CECA)**

**ICOM Education**  
*(Edición especial)*

**Museos – Educación – Acción cultural**

**Los fundamentos del  
Comité para la Educación y  
la Acción cultural (CECA)**

### **Descripción de la colección**

Esta colección reúne los resultados de la investigación y la experiencia profesional de los miembros del Comité para la Educación y Acción Cultural (CECA) del Consejo Internacional de Museos (ICOM).

### **Edición especial**

Esta edición especial en tres volúmenes unilingües contiene los artículos resultantes de la investigación realizada sobre los dos temas de “educación” y “acción cultural” por encargo del Comité del CECA por el “Grupo Marignan”, cuyo objetivo era reflexionar sobre los temas fundamentales del Comité. Los artículos sobre la acción cultural publicados en el número 28 de ICOM Education en un solo idioma han sido traducidos e incluidos en cada versión de este número 30, al que se han añadido los artículos inéditos sobre educación, así como los artículos publicados en los números 28 y 29 sobre el lugar de la educación y la acción cultural en el ICOM.

### **Miembros del “Grupo Marignan”:**

*Colette Dufresne-Tassé*, Université de Montreal, Canada

*Anne-Marie Émond*, Université de Montreal, Canada

*Rosa Maria Hervás Avilés*, Universidad de Murcia, España

*Margarita Laraignée*, Centro cultural Alfonsina Storni, Buenos Aires, República Argentina

*Marie-Clarté O’Neill*, Ecole du Louvre, Présidente CECA

### **Redacción:**

*Nicole Gesché-Koning* y *Stéphanie Wintzerith*

**Revisión de los textos en español:** Margaria Laraignée

**Grafismo y cubierta:** *Nicole Gesché-Koning* y *Stéphanie Wintzerith* con la ayuda de *Jennifer Christophe*

### **Nota**

Las opiniones y análisis expresados en esta publicación son los de los autores.

Por razones de simplicidad lingüística y claridad de lectura, en todos los artículos se utiliza el género masculino genérico. Independientemente de la lengua de origen de cada artículo, la forma masculina genérica se refiere a todas las personas sin distinción de género.

*Cualquier tipo de reproducción, incluso parcial, por cualquier medio, tanto para uso interno como externo, está estrictamente prohibida y sólo se autoriza con la aprobación por escrito de ICOM CECA.*

Copyright © ICOM CECA 2022

ISSN: [2958-8065](#)

---

## Contenido

La educación en los museos: situación actual, evolución y perspectivas <i>Marie-Clarté O'Neill</i>	1
---	---

### Educación

El lugar de la educación en el ICOM antes de la creación del Comité CECA (1946-1965) <i>Nicole Gesché-Koning</i>	4
Presentación de los textos dedicados a la educación de los adultos en el contexto museal <i>Colette Dufresne-Tassé</i>	17
Las teorías del aprendizaje de adultos en la elaboración de programas de educación museística: entender a los adultos como aprendices <i>Anne-Marie Émond</i>	19
Aprender para pensar. Funcionamiento intelectual, procesos y estrategias de aprendizaje en los museos <i>Rosa María Hervás Avilés</i>	41
Exposición-aprendizaje y exposición-significado; su filiación educativa <i>Colette Dufresne-Tassé</i>	73
Funcionamiento afectivo en el museo como medio de aprendizaje <i>Margarita Laraignée</i>	102

### Acción cultural

Acción cultural y los orígenes del comité CECA <i>Nicole Gesché-Koning</i>	115
Acción cultural en los museos de Francia. De las intuiciones fundacionales a la difracción <i>Marie-Clarté O'Neill</i>	118
Aproximación a la acción cultural de los museos en España. De la democratización a la democracia cultural <i>Rosa María Hervás Avilés, Elena Tiburcio Sánchez y Raquel Tudela Romero</i>	132
Acción cultural. Políticas culturales y desarrollo cultural en la República Argentina <i>Margarita Laraignée</i>	149
La acción cultural en los museos de Canadá fuera de Quebec: una visión histórica 1840-2018 <i>Anne-Marie Émond y João Pedro Pais Mendonça</i>	167

Educación, acción cultural, mediación. Tres conceptos, tres grupos de actores, tres silos en el paisaje de Quebec <i>Colette Dufresne-Tassé</i>	186
Síntesis <i>Colette Dufresne-Tassé, Anne-Marie Émond, Rosa María Hervás Avilés, Margarita Larágnée, Marie-Clarté O'Neill</i>	204
Autores	209

# La educación en los museos: situación actual, evolución y perspectivas

*Marie-Clarté O'Neill*  
*Presidenta del CECA*

## Contradicciones en la función educativa en los museos

El período reciente, con sus dificultades sanitarias y económicas, ha sacado a la luz el estado contradictorio de la función educativa en los museos. La atención al público en todas sus formas se muestra, de hecho, cada vez más como la misión última de las producciones museísticas y ninguna institución se atrevería a mostrar objetivos diferentes en sus documentos políticos. Pero al mismo tiempo, cuando la pandemia golpeó, los equipos de educación fueron los más afectados por los despidos y la terminación de contratos. Podemos preguntarnos sobre esta contradicción e intentar comprender las razones de esta:

- ¿El interés por el público forma parte de lo "políticamente correcto", algo que se comunica por conveniencia pero que no puede competir realmente con las funciones más específicas del museo desde el punto de vista histórico, como el cuidado de las colecciones o la exposición?
- El museo siente que su función educativa es esencial, sin saber muy bien cómo tener en cuenta su importancia, ¿qué dirección tomar en una orientación generosa pero difusa?
- ¿Los propios educadores y sus colegas tienen dificultades para situar su posible impacto, a pesar de la variedad de sus competencias, dentro de las múltiples funciones, propuestas, proposiciones del museo del siglo XXI? ¿Se encargan de guiar a los visitantes, de dirigir los programas, de diseñar la oferta educativa en torno a la exposición, o deben participar en todas las propuestas del museo, especialmente en las relacionadas con la exposición?

Mi larga experiencia con los museos, sus equipos y los profesionales que trabajan en ellos, y mi particular conocimiento de los círculos internacionales de educación museística, me han hecho ver lo frágil que es el reconocimiento global de la educación en este ámbito.

Esta fragilidad adopta varias formas:

**Fragilidad del reconocimiento global de la educación en el ámbito museal**

- Los responsables de los museos, de sus colecciones, de sus exposiciones no reciben en ningún momento de su formación inicial o continua una educación válida en torno a las principales aportaciones de las ciencias de la educación, en torno a los medios para hacer más didácticas sus producciones.
- Esto es en parte la consecuencia de que el corpus de la educación museística está todavía poco identificado en parte del mundo, y que por lo tanto faltan los propios formadores que podrían enriquecer esta experiencia.

- Los educadores de museos son genios de la intuición educativa desarrollada por su sensibilidad hacia el público y por la experiencia de poner en práctica la educación en los museos. Sin embargo, carecen de la misma información que podría aportar el conocimiento de las principales corrientes de las ciencias de la educación, de la educación formal, pero sobre todo de la educación de adultos y de los museos.

A los educadores de museos, genios de la intuición educativa, falta el conocimiento de los principales corrientes de las ciencias de la educación

Los textos propuestos en esta recopilación tienen una ambición en este sentido, que es la de enriquecer el conocimiento del campo en torno a un cierto número de temas ligados al funcionamiento psicológico e intelectual de los visitantes adultos y en torno a un mejor conocimiento de las grandes corrientes de la educación que pueden inspirar o preocupar a la educación en los museos.

El conjunto de estos textos y los elementos que reúnen arrojan una luz singular y una claridad estructural sobre lo que constituye o debería constituir las competencias experienciales de todo buen educador de museos: la necesidad de adaptarse a las personas, el hecho de que un participante en el programa no es un cántaro vacío por llenar, el beneficio de las visitas repetidas, el placer y las aportaciones de la sociabilidad dentro de las galerías, el placer de los objetos, el placer de los espacios, la búsqueda tanto del placer como del aprendizaje, la importancia de escucharse unos a otros, etc.

Algunos de los mantras de la educación en los museos se pueden relacionar así con las grandes teorías de la educación en general. ¿Qué sentido tiene señalar esto de forma más visible? Justificar lo que suele ser una cuestión de intuición para que el argumento sea más sólido y compartible en caso de discusión o negociación con la propia jerarquía. Los mediadores saben, les cuesta probar. Formalizar y justificar la función educativa dentro de los museos elevándola a la categoría de disciplina científica reconocida, reuniendo las teorías reconocidas de las ciencias de la educación y las prácticas hasta ahora más experimentales de la educación museística puede tener, por tanto, dos beneficios complementarios:

- Fortalecer la visión profesional de los educadores de campo y enriquecerlos con nuevas perspectivas para explorar;
- Posicionar la educación dentro del museo, ya no como una divulgación necesaria pero poco glamurosa, sino como una disciplina científica al igual que otras, representadas en los equipos del museo: historia del patrimonio, antropología, conservación-restauración, economía cultural, etc.

Se trata, pues, de desarrollar la función y el papel de los educadores dentro de los museos, independientemente de la cultura a la que pertenezcan o del tipo de colecciones en las que operen. Esta es la ambición de esta colección de textos, escritos por autores de diferentes funciones y orígenes, al igual que los miembros de la CECA.

Se trata pues de cambiar la función y el papel de los educadores dentro de los museos, independientemente de la cultura a la que pertenezcan o del tipo de colecciones en las que operen. En cualquier caso, esta es la ambición de esta recopilación de textos, escritos por autores de diversas funciones y orígenes, a imagen y semejanza de los miembros del CECA.

Nos ha parecido oportuno añadir los artículos del mismo grupo de reflexión sobre la acción cultural que aparecieron en el nº 28 y se tradujeron a los dos otros idiomas del ICOM, así como los dos artículos más históricos, que también aparecen en los nº 28 y 29, sobre los orígenes y el desarrollo del CECA y el lugar de la educación y la acción cultural dentro del ICOM.

EDUCACIÓN



# El lugar de la educación en el ICOM antes de la creación del Comité CECA (1946-1965)<sup>1</sup>

Nicole Gesché-Koning

## ICOM, la educación y el papel educativo de los museos

¿Era el mundo cuando se fundó el ICOM en 1946, en la inmediata posguerra, tan diferente del mundo de incertidumbres de 2022? Al leer las primeras publicaciones del ICOM (actas de conferencias e ICOM News), sorprende la similitud de las cuestiones planteadas, los debates que siguieron y las recomendaciones que se llevaron a cabo. El lugar que ocupa la educación en los museos es fundamental y se menciona en varios lugares de *ICOM News*. De hecho, la educación ha sido una preocupación temática desde la primera Conferencia General del ICOM en París (28 de junio - 3 de julio de 1948) y la reestructuración de los primeros comités en 1946 dedicados a las categorías de museos (*ICOM News*, vol. 1, n°1, octubre de 1948, p. 1).

Otros comités relacionados con las preocupaciones específicas de todos los tipos de museos eran los que se ocupaban del personal de los museos y su formación, el estatuto y los intercambios, las técnicas museísticas, la legislación y la administración de los museos y la publicidad. Las relacionadas con un tema concreto sólo se crearán muy gradualmente, incluso más de veinte años después de la creación del ICOM: documentación (CIDOC en 1950), conservación (ICOM-CC en 1967), formación como tal (ICTOP en 1968), seguridad (ICMS en 1974), museología (ICOFOM en 1977) Baghli, Boylan & Herreman, 1998, p. 95-98).

Por ello, observamos con interés y orgullo que la educación y la labor educativa en los museos ocupan un lugar destacado. Hemos creído oportuno mencionarlos en este número dedicado al significado de la palabra "educación". Aunque no se menciona la palabra por su nombre, es interesante analizar aquí cuáles eran las preocupaciones educativas de los museos, a partir de la primera Conferencia General del ICOM: una de las cinco secciones fue dedicada a la educación y a los museos infantiles; sus responsables tuvieron la oportunidad de presentar sus trabajos en sesión plenaria el primer día de la conferencia ante personalidades como André Leroi-Gourhan, René Huyghe, Germain Bazin, Giulio Carlo Argan y Cesare Brandi. Además, una de las primeras fotos de esta conferencia en los archivos del ICOM (ilustración 1) muestra a los responsables de la sección de educación.

En el número de *ICOM Education* 28 dedicado al análisis de los términos "acción cultural", se trató brevemente la historia del comité CECA sin detenerse, sin embargo, en el uso y los significados dados a los términos "educación" o "educativo" (Gesché-Koning, 2018, pp. 23-32). ¿Ayudaría un análisis sistemático de los primeros volúmenes de *ICOM News* y de los artículos dedicados a la educación museística a identificar las directrices de la profesión de mediador cultural?

---

<sup>1</sup> Este artículo publicado en *ICOM Education* 29 (Gesché-Koning 2021, p. 83-98) ha sido revisado y ampliado para esta edición especial.

## La educación como primera responsabilidad del museo

En la Constitución del ICOM, Art. II, Sección 3 (ICOM, 1946), la educación figura como la primera responsabilidad del museo junto con la investigación y la búsqueda: "promover y proteger la actividad y el bienestar de los museos en general y sus responsabilidades anexas de educación, indagación e investigación en todo el mundo" (*ICOM News*, vol.1, no.1, octubre de 1948, p.1) (aunque se anunció una traducción al francés, nunca se publicó).

### Dos comités internacionales del ICOM dedicados a la educación

Desde la creación de los primeros comités internacionales en 1948, el ICOM contó con dos comités dedicados a la educación. Uno dedicado a los museos infantiles y a las actividades de los niños en los museos (Comité N°6), y el otro al trabajo educativo en los museos (Comité N°7). Este último da poca información sobre el significado de la palabra "educativo"; se trata aquí de la *educación fundamental* y de la *educación de adultos* (*ibid.*, p. 2), una idea que se encuentra en la Resolución N°6 de la

Ya en 1948 se crearon dos comités: N°6: Museos para niños y N°7: Trabajo educativo en los museos

Conferencia Interina de la Ciudad de México (7-14 de noviembre de 1947) y mencionada en este mismo número, a la que se añade la idea del museo como *institución educativa popular*, entendiendo *la educación en su sentido más amplio* (*ibid.*, p. 7). El personal encargado de la educación en los museos se define por primera

vez como "el encargado de la interpretación del material" (*ibid.*, p. 4). La noción de interpretación se utilizó posteriormente con más frecuencia en el mundo anglosajón, además de la de educación.

En el acuerdo de 1948 entre la UNESCO y el ICOM, el ICOM se compromete a apoyar los servicios educativos y sus programas, incluidas las actividades relacionadas con la educación formal e informal, tanto para niños como para adultos. También hace referencia a la formación en educación, sin más detalles, y a dar un lugar a la educación en los futuros manuales de museología previstos por el ICOM (*ICOM News*, Vol. 1, N°1, octubre de 1948, p. 2). G.-H. Rivière insistió en "*el papel preeminente de los museos en el ámbito de la educación de adultos*" proponiendo la organización de exposiciones sobre "técnicas museográficas aplicadas a este aspecto de la educación" (*ibid.*, p. 7-8).

El segundo número de *ICOM News* enumera de forma casi exhaustiva todas las actividades educativas de un museo: clases y cursos para adultos, conferencias y demostraciones, visitas guiadas y comentadas, trabajos prácticos para adultos, copia de objetos o documentos por parte del público en las galerías, grupos de discusión, clubes de estudio para adultos, proyecciones de películas y cine, programas musicales, representaciones teatrales, trabajo con niños (ya sea en un museo infantil o en las secciones infantiles de los museos en general), servicio escolar, además de actividades externas como el desarrollo de un programa educativo propio del museo (*ICOM News*, Vol. 1, N°2, diciembre de 1948, p. 5).

## Educación en la Primera Conferencia Bienal del ICOM (París, 28 junio - 3 de julio de 1948).

Fueron previstas cinco secciones de trabajo, las cuatro primeras (secciones A a D) dedicadas a las categorías de museos (pintura, museos nacionales, etnografía, historia natural), y la última, la sección E, a los museos infantiles y a las actividades de los museos relativas a los niños (*ICOM News*, vol. 1, N°2, diciembre de 1948, p. 14). Las sesiones de trabajo se celebraron por la mañana en secciones separadas en diferentes lugares (en el caso de la sección E en el Museo Pedagógico) y por la tarde de forma colectiva en sesión plenaria en la Escuela del Louvre. En su discurso de apertura, el presidente Chauncey Hamlin recordó la tercera resolución de la Conferencia Interina de México de 1947, a saber, la necesidad para los museos de:

*incluir el presente en su programa, incluso mirar hacia el futuro, ayudando así a los pueblos a tomar conciencia de sí mismos e integrarse en la comunidad de naciones [...]; y desear que el ICOM logre su propósito esencial: ayudar a la comprensión y cooperación internacionales sin las cuales no puede prevalecer la paz permanente (ibid., p. 32).*

Esta idea se refleja en la declaración del Día Internacional de los Museos de 1977 (ICOM, 2020). También aparece adaptada al contexto global del siglo XXI en la nueva propuesta de definición de museo presentada en la Conferencia General del ICOM en Kioto en septiembre de 2019. Curiosamente, la palabra "educación" se omitió en la propuesta, una omisión que provocó una protesta mundial de los mediadores culturales y llevó a un replanteamiento de la definición para incluir de nuevo la palabra esencial de educación. La nueva definición se adoptó en la Asamblea General de la Conferencia General del ICOM celebrada en Praga en agosto de 2022.

### El papel educativo de los museos en una sesión en pleno.

La educación fue el tema de la primera sesión de trabajo colectiva (ahora sesión plenaria) del 28 de junio, presidida por M.W. Milliken (EE. UU.). Ch. Russell, del Museo Americano de Historia Natural de Nueva York, presentó un informe titulado *Filosofía de la educación a través del museo*, en el cual afirma que:

1948: una sesión en pleno dedicada a la educación en los museos

*La contribución de las colecciones de un museo a la educación es esencialmente una medida de la eficacia de la institución. El problema es interesar a la masa de la población, cuyo amplio abanico de intereses abarca temas domésticos, profesionales, recreativos y sociales, en el material recogido, estudiado y ordenado con la ayuda y según los objetivos de los conocedores y los eruditos. Así, el museo debe contribuir a la educación en sus diferentes etapas, responder a las curiosidades del público y entretenerlo (ibid., p. 33).*

Margaret Brayton, conservadora del Museo de los Niños de Detroit (EE. UU.), informó a continuación sobre la labor del Comité de Museos para niños y su deseo de ver "el desarrollo de los recursos de los museos para educar a los niños, no sólo para enriquecer sus conocimientos sino para desarrollar un entendimiento amistoso entre ellos" (*ibid.*, p. 33). En su artículo sobre el trabajo con los niños en los museos, destaca el reconocimiento por parte del ICOM de la denominación "Museo para niños" como

sección "infantil" en los museos, ampliando así el lugar de los niños a todos los museos y no sólo a algunas instituciones especializadas (Brayton, 1948, p. 178). A continuación, se debatió sobre la definición y las tareas de los museos para niños, si debían ser actividades infantiles en todos los museos o museos específicamente dedicados a los niños. A continuación, los Países Bajos (Dr. Van der Stigchel) propusieron llamar a estos últimos "museos pedagógicos". Entre las cuestiones debatidas, que iban más allá del simple museo infantil, estaban las relaciones entre los museos y las escuelas, así como los métodos de evaluación del trabajo realizado y la búsqueda de formas de adaptar los museos a los niños que crecían en un mundo en cambio (ICOM, 1948, p. 41). Germaine Cart (que se convirtió en conservadora del Museo del Louvre en 1958), a cargo del Servicio de Educación del Museo, insistió en que se formaran profesores en la Escuela del Louvre para dirigirse a los jóvenes, lo que ocurriría desde el comienzo del curso académico de 1948 (*ibid.*, p. 43).

La actividad didáctica de los museos también fue abordada por el italiano G. C. Argan, quien abogaba para que "*todo gran museo debería contar con un funcionario especializado en actividades educativas y las relaciones con el mundo exterior*" (*ibid.*, p. 36). Para A. Leroi-Gourhan, si una de las funciones esenciales del museo es la

La función de educador en los museos sigue considerándose una innovación

conservación de los objetos, otra es sin duda la educación del público, siendo para él la función de educador casi una "*innovación en los museos*" (*ibid.*, p. 39). Bajo la dirección de G. W. Locher (Países Bajos), se dedicó una sesión a la coordinación de los problemas de la investigación científica y la educación museográfica de las masas (*ibid.*, p. 53). Los

museos suecos son elogiados por su "*concepción educativa y el papel más complejo del conservador moderno, que ya no es sólo un conservador en el sentido literal, un hombre de ciencia, sino un administrador, un educador, un facilitador*" (*ibid.*, p. 52).

### Sección E dedicada a la Educación

Bajo la dirección de Margaret M. Brayton, los trabajos de esta sección se referían a "*los museos para niños o, más generalmente, a la función educativa de los museos*", reuniendo así a los miembros de los dos comités N°6 y N°7 (ICOM, 1948, p. 7). Hubo una importante participación de Estados Unidos y de directores de educación de museos de arte y ciencia, museos infantiles y servicios escolares. Alma S. Wittlin (1899-1992), a quien el ICOM ha dedicado conferencias conmemorativas desde su Conferencia General de Viena en 2007, figura como representante del Departamento de Educación del Reino Unido (*ibid.*, p. 27). La relación entre los museos y las escuelas se debatió en toda una sesión dirigida por J.W.B. Van der Stigchel, de los Países Bajos, en torno al Museo Pedagógico de La Haya, cuyo objetivo es educar a los niños y desarrollar su capacidad de observación a través de "monitores especializados"; este aprendizaje de la mirada sigue siendo destacado por Hungría (Dr. Lenkei) (*ibid.*, p. 61).



Figura 1 - Sección E - Conferencia Bienal del ICOM, París, julio de 1948  
En el centro Grace McCann Morley (con bolsa), a la derecha Margaret Brayton (de negro) y Renée Marcousé, detrás de ella probablemente Madeleine Mainstone.  
Fuente: Archivos del ICOM, foto de Elisabeth Jani

### La educación en las otras secciones de la Primera Conferencia bienal

La educación va más allá del ámbito de la Sección E: se trata de coordinar los "*problemas de la investigación científica y la educación museográfica de las masas*"; se hace un llamamiento a un "*consejo de educadores especializados en psicología infantil*", ¡sin confundir la mentalidad del visitante medio con la de un niño! Un comentario de Nueva Zelanda (M. Duff) nos hace sonreír hoy: "*hay que hacer comprender al visitante que su civilización no es única y que tal vez, con la supresión de las distancias, entrará en contacto con otras civilizaciones*" (*ibid.*, p. 53).

En los debates que siguieron a la sesión de trabajo de la Sección C sobre los museos de historia natural se abordó la importancia de la composición de los textos explicativos en los museos, que deberían estar pensados para tres categorías de visitantes: "*los visitantes sin formación especial pero que quieren adquirir algunos conocimientos, los estudiantes en grupo que vienen a aprender y otros grupos*" (*ibid.*, p. 71). Una de las sesiones se dedicó a la organización del Comité de Museos Infantiles, el primero de los cuales, fundado por Miss Anna Gallup, data de 1899; se hizo hincapié en el carácter internacional de los museos infantiles y en la necesidad de organizar exposiciones itinerantes para difundir la idea y los objetivos de los museos infantiles -contribuir a promover el entendimiento entre los pueblos- con el apoyo de los educadores (*ibid.*, págs. 74-75).

Por último, además de participar en la primera sesión colectiva, todos los participantes en esta primera conferencia bienal del ICOM fueron invitados al Museo Pedagógico, donde diferentes delegaciones presentaron sus paneles didácticos denominados "paneles y material demostrativo" (*ibid.*, p. 64).

En conclusión, los trabajos de esta primera conferencia bienal del ICOM serán recordados por la importancia concedida a la educación en todas las secciones, y por el hecho de que los museos deben tanto "*educar al público como instruir a los especialistas*" (*ibid.*, pp. 52-53). Existen algunas diferencias de opinión entre los defensores de los museos infantiles y los del trabajo educativo dentro de los museos.

### El ICOM rinde homenaje a Alma S. Wittlin (1899-1992)

Alma S. Wittlin ya estuvo presente en la conferencia de París de 1948 y fue una de las representantes británicas en la Asamblea General del ICOM celebrada en París en 1949. Los contactos que hizo allí la llevaron a Estados Unidos, donde distribuyó *The Museum: its history and its tasks in education* (El museo: su historia y sus tareas en la educación) (1949), publicado en la serie *International Library of Sociology and Social Reconstruction*. Aunque en *ICOM News* (vol.2, N°3, junio de 1949, p.6) aparece una reseña poco elogiosa, se habla mucho de las funciones de un museo público en la inmediata posguerra. Subrayó la importancia de que los museos se tomen más en serio su papel como instituciones educativas e hizo una "*profesión de fe en la educación*" frente a cierta "*inercia de los museos europeos y el conservadurismo de sus directores*" (Poulot, 2009, p. 96).



Como pionera en el estudio de los visitantes (Hein, 1998, p. 44-46) durante su estancia en el Museo de Arqueología y Antropología de Cambridge, analizó y evaluó el impacto de las diferentes exposiciones de objetos de las colecciones en los distintos tipos de visitantes, estudiando sus reacciones y comportamientos mediante entrevistas y cuestionarios (Kraeutler, 2011, p. 5). También colaboró en el tercer número de la publicación del CECA, *Annales des musées*, insistiendo en la importancia de la formación enciclopédica de los educadores de museos, su concienciación sobre la conservación del patrimonio -hecho demasiado poco analizado por los educadores de museos-, y el desarrollo de la comunicación visual a partir de los objetos (Wittlin, 1971, pp. 19-20).

## La educación en la Segunda Conferencia Bienal del ICOM en Londres (17-22 de julio de 1950)

Durante esta segunda conferencia bienal, será debatido la misión educativa de los museos y su acción social: la educación de los jóvenes por parte de los museos, los museos de arte y la educación de los jóvenes. A continuación, se presentó el "método esencialmente didáctico" elegido por el Museo de Arte de São Paulo para analizar un cuadro (*ICOM News*, vol. 3, N°3, agosto de 1950, p. 5) para ofrecer al público "una lectura viva" (*ibid.*, p. 14). También se habla de los museos y la educación de adultos, de los museos como centros de arte y de los medios para desarrollar las relaciones públicas entre los museos y las comunidades a las que sirven (*ibid.*, p. 7).

1950: la misión educativa de los museos y su acción social en el centro de las discusiones

La originalidad de la conferencia de Londres con respecto a la de París consistió en mostrar la urgencia de desarrollar comités transversales más allá de las especialidades científicas (como era el comité único para el trabajo educativo en los museos), como la gestión de la educación de masas (*ibid.*, p. 2), ligeramente diferente en inglés, donde se trataba más bien de "problemas creados por la educación de masas" (*ibid.*, p. 12).

La sesión sobre educación popular y difusión de la cultura trató los siguientes temas: educación de los jóvenes (en la edición inglesa *children's education*), educación de adultos, educación de jóvenes y adultos (ambas categorías analizadas conjuntamente).

Durante las cuatro reuniones de la Comisión N°6 de los museos infantiles y actividades relacionadas con la infancia (Sección F), presidida por P. Floud (Reino Unido) en lugar de G. Cart (Francia), se trataron los temas siguientes: museos infantiles, museos y educación, préstamos de museos a las escuelas.

La Comisión de Educación (N°7) sólo celebró una sesión (Sección H) bajo la presidencia de Ch. Russell (Estados Unidos), en sustitución de W. Milliken (Estados Unidos), y se ocupó principalmente de la relación entre los museos y las escuelas (*ibid.*, p. 12).

La celebración de la conferencia bienal del ICOM en Londres había reforzado la posición de la educación museística en Gran Bretaña. Sin embargo, hay que señalar que los nuevos profesionales de la educación museística en este país eran personas procedentes del mundo de la educación. Los temas de debate giraron principalmente en torno a las escuelas, los niños, los cuestionarios, los préstamos a las escuelas, las exposiciones temporales y la formación del profesorado. Por lo tanto, los educadores del museo estaban más cerca del Ministerio de Educación y de sus organizaciones afiliadas que de sus colegas del museo.

### Variedad de actividades educativas en los museos

El informe de la conferencia de Londres contiene información importante sobre la variedad de actividades educativas en los museos y sobre futuros programas como:

- la Cruzada de los Museos: en vista del papel esencial que deben desempeñar los museos en la educación de los jóvenes y los adultos, el ICOM había formulado una recomendación a

la UNESCO para que emprendiera la organización de una "Cruzada de los Museos" destinada a demostrar la importancia de esta función de los museos (*ibid.*, p. 4);

- Los museos y los programas escolares: la visita de los jóvenes a los museos científicos y técnicos debería incluirse en los programas escolares (*syllabuses* en la versión inglesa, hoy *curriculum* o plan de estudios) (*ibid.*, p. 16), teniendo en cuenta las modalidades propias de cada país;

- Museos para niños: se refiere aquí a la organización de exposiciones para niños, a la necesidad de disponer de una sala para actividades infantiles -en la medida de lo posible- instalada en cada museo, a la colaboración periódica que debe establecerse entre el personal científico de los museos y los miembros del cuerpo docente, con el fin de sensibilizar a estos últimos sobre las numerosas posibilidades de trabajo educativo que ofrecen los museos (*ibid.*, p. 16);

- Museos y educación: propuesta de organizar una exposición itinerante para mostrar, a través de paneles didácticos, cómo se pueden utilizar los museos para la educación de los jóvenes (*ibid.*);

- Mención de la publicación de la UNESCO, *L'éducation des adultes. Tendances et réalisations actuelles* (Educación de adultos. Objetivos y logros presentes) (1950) con una interesante reseña de G.- H. Rivière, Secretario General del ICOM, sobre el museo y la educación de adultos (pp. 143-152), una idea que ya había defendido anteriormente en *ICOM News* (vol. 3, Nº1, febrero de 1950, p. 7), donde insistía en la importancia del museo y la educación de adultos, destacando el "*papel preeminente de los museos en el ámbito de la educación de adultos y la necesidad de un curso internacional de estudio de los métodos y técnicas de la educación de adultos*" (*ICOM News*, proponiendo que el curso incluyera una exposición de métodos y técnicas de educación de adultos (*ibid.*, p. 19) aplicado a este aspecto de la educación (*ibid.*, p. 8).

### Percepción del papel educativo de los museos de 1950 a 1962

¿Qué se entiende por "servicio educativo" y cómo se define? Por ejemplo, ¿no constituiría en sí mismo un servicio educativo el envío a zonas rurales aisladas de Francia de una muestra de objetos del museo a las escuelas, posiblemente a través del autobús del museo? (*ICOM News*, vol. 5, Nº1, febrero de 1952, p. 7). No debería ir acompañada de una reflexión sobre

*¿Cuál es el mejor y más sencillo medio para poner a estos niños rurales en contacto con la cultura nacional o internacional, para despertar sus reacciones a este contacto y, finalmente, para controlar su influencia en el ritmo de su desarrollo intelectual y moral y en su comportamiento social? (ibid. p. 7)*

¿No es más bien el propósito del museo presentar los objetos de tal manera que su origen y su relación con otros objetos constituyan una demostración global? (*ICOM News*, vol. 5, Nº3, junio de 1952, p. 12) ¿No se ha convertido el museo en una verdadera herramienta de trabajo para el educador? (*ibid.*, p. 13) Esta idea también se apoya en la publicación sobre el uso de los museos en la escuela activa (Dreyfus-Sée, 1952).

¿Qué se entiende por "servicio educativo"?

¿Centrado sobre los objetos o sobre la sociedad?

### Los museos para niños y el trabajo educativo en los museos: diferencias de opinión

Una reseña de la Cruzada de los Museos subraya el éxito del evento: "*Se han depositado grandes esperanzas en los contactos que se han propiciado entre las comunidades museísticas y educativas, mundos más cerrados entre sí de lo que se podría pensar*" (*ICOM News*, vol. 5, Nº4, agosto de 1952, p. 2). Se menciona la publicación sobre la filosofía y las prácticas educativas en los museos de los Estados Unidos (Low, 1952) lamentando que el libro se limite solo a este país (*ICOM News*, vol. 5, Nº4, agosto de 1952, p. 15).

El libro *Museums and Youth*, anunciado en la conferencia de París de 1948, ha visto por fin la luz (Cart, Harrison & Russell, 1952) y ha sido objeto de críticas y consejos para el futuro de la educación museística en el seno del ICOM. Germaine Cart se encargó del capítulo sobre *Museos y Juventud en Europa Occidental*, tanto en relación con los museos infantiles como con los servicios educativos de los museos en general y sus diversas actividades. Molly Harrison escribió el capítulo sobre *Museos y Juventud en Gran Bretaña* y otros países de la Commonwealth británica basándose en su experiencia personal. Por último, Charles Russell, director de los servicios educativos del Museo Americano de Historia Natural, analizó los *museos y la juventud en Estados Unidos* identificando tres tipos de realidades educativas: los museos para niños, los departamentos de los museos destinados específicamente a la juventud y los servicios educativos de los museos en general (*ICOM News*, vol. 5, N°5-6, octubre-diciembre de 1952, p. 4).

Por primera vez se habla del término "juventud" en la publicación, al tiempo que se concluye que los límites de edad varían de un país a otro y de una organización a otra (*ibid.*, p. 4). Del mismo modo, se invita a los directores de los museos a estar abiertos a las necesidades de la enseñanza, a los públicos a los que hay que alcanzar y a las cualidades necesarias para ello (*ibid.*, p. 20). En su prólogo, G.-H. Rivière es consciente del "*debate abierto entre los museos y los educadores del mundo. Los datos parecen estar llenos de contradicciones, como la proliferación de museos infantiles en Estados Unidos, frente a su práctica ausencia en el viejo mundo*" (Cart, Harrison & Russel, 1952, p. vii).

Rivière espera que los dos comités del ICOM para la educación y la juventud logren tratar el problema a nivel internacional para que sus "*actividades unidas contribuyan a aumentar la asistencia de los jóvenes a los museos*"; para que "*los jóvenes encuentren en ellos un beneficio cada vez mayor*" (*ibid.*, p. viii). Desafortunadamente estos deseos del famoso museólogo no fueron escuchados y el ICOM debió lamentar que haya sido necesario ver especialistas de dos continentes confrontarse con opiniones y concepciones distintas y a veces opuestas (...); (...) ahora corresponde a los Comités de Educación y Museos para la Juventud del ICOM discutir el problema a nivel internacional (*ibid.*, pp. 1-2).

### ¿Hacia una fusión de los dos comités del ICOM relacionados con la educación?

El papel de los museos en la educación había sido objeto de un documento especial de la UNESCO sobre educación, en colaboración con el ICOM (UNESCO, 1952). En *ICOM News* (vol. 6, N°1, febrero de 1953, p. 6) se puede encontrar una relación y descripción detallada de las distintas contribuciones: *El papel del museo en la educación escolar* (*ibid.*, p. 20), *Museos y escuelas*, *Museos y escuelas en Nueva York*, *Museos y recreación*. Todavía se mencionan dos comités relacionados con la educación en los museos, a saber, el N°6 y el N°7 creados en 1948.

La situación iba a cambiar en la primera conferencia trienal de Génova, Milán y Bérgamo (6-12 de julio de 1953) (*ICOM News*, vol. 6, n°5-6, octubre-diciembre de 1953, p. 4): en la sección de Educación, presidida por P. Floud, se presentaron dos informes en los que se enfrentaban los partidarios de los museos infantiles y los de los servicios educativos en los museos: *Musée d'art et de jeunesse* (Museo de arte y juventud), *Les problèmes des musées pédagogiques* (Los problemas de los museos educativos).

### 1953: Creación del Comité internacional para la Educación

Los dos comités internacionales del ICOM, el de Museos para Niños y el del Trabajo Educativo en los Museos, decidieron en 1953, en la primera conferencia trienal celebrada en Génova, Milán y Bérgamo, fusionarse para convertirse en el "Comité Internacional del ICOM para la Educación de Jóvenes y Adultos" (*ibid.*, p. 5), fusión que volvió a constar posteriormente en el informe de la conferencia (*ibid.*, p. 10). Finalmente, sólo se mantuvo el término "Comité de Educación" – Committee for Education.



La razón de la fusión de los dos comités parecía ya anunciada en la comunicación de Margaret Brayton de 1948 (véase más arriba), que se congratulaba de que el ICOM reconociera que los niños debían tener un lugar en todos los museos y no sólo en los museos para niños. Al parecer, en la época de las primeras reuniones se hizo demasiado hincapié en los museos para niños, en detrimento de la labor educativa en todos los museos, lo que ofendió un poco a algunos de los conservadores más tradicionales. Esto se puso de manifiesto en el análisis de V. Woollard en 1998 en relación con el 50º aniversario del Grupo de Educación en Museos (GEM), cuyos orígenes, según la autora, se encuentran en la creación de un subcomité británico de la sección de niños en los museos del ICOM; explica el papel desempeñado por Peter Floud (Victoria & Albert Museum), presidente del Comité de Educación del ICOM, en la incorporación de los interesados en la educación en el sentido más amplio, tanto en su museo como en el ámbito del ICOM; otra rama incluía a los conservadores de la Asociación de Museos. Al final del mandato de Floud en el Comité Internacional del ICOM, las dos ramas habrían formado un Grupo para las Actividades para niños en los Museos, una amalgama que fortaleció a ambos grupos de individuos interesados en la educación en los museos, pero que también debilitó la posición de las organizaciones matrices, a saber, la Asociación de Museos y el ICOM (Woollard 1998:1-2).

La disolución del Comité de Educación del ICOM también se explica como el resultado de "*diferencias ideológicas irreconciliables entre los conservadores y guías turísticos tradicionalistas, por un lado, y los educadores profesionales de los museos para niños y los servicios educativos que insisten en la noción de educación museística centrada en el niño, por otro*" (Moffat & Woolard, 2004, p. vii).

### El Comité del ICOM para la educación (1953-1962)

La educación formal al estilo estadounidense y el enfoque en los niños y las escuelas han desviado muchos servicios educativos del mundo de los adultos y los han dejado abandonados. Esto es válido para otros países además de Gran Bretaña. En cambio, el compromiso con las escuelas de Gran Bretaña fue reforzado principalmente por dos inspectoras de educación del patrimonio británico, Mary Bosdet y Hazel Moffat, así como por Renée Marcousé, Madeleine Mainstone y Alison Heath.

La noción de educación superó el horizonte puramente escolar, abriéndose a temas como el patrimonio en el sentido más amplio, el uso educativo de los museos y galerías para niños y

La noción de educación superó el horizonte puramente escolar, abriéndose a temas más diversos

adultos, la televisión y otras técnicas audiovisuales, la percepción (educación visual) en la educación museística y las posibilidades de formación de los profesores en relación con los museos. También puede mostrar el importante papel que Renée Marcousé desempeñó posteriormente en el CECA como editora de los seis números de la revista del comité *Annales des musées / Museums Annual* (Gesché-Koning, 2006, p. 6)

Los años que siguieron a la creación del Comité de Educación en 1953 dejaron pocas huellas, aparte de un seminario presidido por Grace Morley en Atenas en 1954 (Gesché-Koning, 2018, p. 3-4). Las pocas publicaciones que surgieron solían ser actividades encargadas y/u organizadas por la UNESCO en colaboración con el ICOM (Gesché-Koning, 2006, p.10 y p. 21). En el número de *ICOM Education* dedicado a la acción cultural, mencioné los problemas a los que se enfrentaba el comité para posicionarse mejor en la escena internacional (Gesché-Koning 2020); en efecto, el Comité de Educación creado en 1953 se disolvió en 1962 en la VI Conferencia General del ICOM en La Haya por falta de un verdadero plan estratégico y de visión de futuro. Hugues de Varine Bohan desempeñó un papel destacado en la reactivación de la educación museística sobre una base científica al organizar en París, en 1964, un coloquio internacional sobre el papel educativo y cultural de los museos (23-27 de noviembre), que sentó las bases del futuro Comité de Educación y Acción Cultural - CECA (Gesché-Koning, 2018, p. 4; ICOM News, vol. 18, 1, febrero de 1965, pp. 8-9).

## 1965: Creación del Comité de Educación y Acción Cultural – CECA

Los numerosos debates que tuvieron lugar en el Coloquio de París de 1964 condujeron finalmente a la creación del actual Comité de Educación y Acción Cultural (CECA) en la 7ª Conferencia General del ICOM en Nueva York (22-24 de septiembre de 1965). El informe de este coloquio y los temas que en él se debatieron constituyen la base para el desarrollo futuro del CECA:

1. Tareas educativas y culturales del museo
  - El museo debe proporcionar educación
  - El museo debe desarrollar al individuo e integrarlo en la comunidad humana
  - El museo debe ser también un lugar de recreo
2. Condiciones básicas para la actuación del museo sobre su público
  - El museo debe dirigirse al público en su conjunto
3. Medios de acción del museo: para ser vivo, el museo debe utilizar diversos medios de animación, cuya función educativa y cultural es esencial (visitas guiadas, medios audiovisuales, exposiciones, actividades diversas...)
4. Personal responsable de las actividades educativas y culturales del museo: las actividades educativas y culturales son parte integrante de las actividades científicas del museo; el personal educativo debe formar parte del personal científico y, como tal, tener el mismo estatus, con cualificaciones y responsabilidades equivalentes
5. Apoyo a las actividades educativas y culturales del museo
6. Conocimiento del público - Evaluación
7. Acción nacional e internacional

El coloquio recomienda que el ICOM inicie cuanto antes la creación de un nuevo Comité Internacional del ICOM para la Educación y la Acción Cultural en los Museos, teniendo en cuenta sus conclusiones.

Durante la 7ª Conferencia General del ICOM, celebrada en Nueva York del 22 al 24 de septiembre de 1965, el Comité Internacional de Educación y Acción Cultural (Comité N°10) celebró sus primeras reuniones bajo la presidencia del señor T.M. Folds, Decano de Educación del Museo Metropolitano de Arte de Nueva York. La señora. I. Antonova fue elegida vicepresidenta y la señora R. Marcousé (Reino Unido) secretaria.

Se recordará la importancia concedida a la función educativa de los museos en las conferencias bienales y trienales del ICOM en los años anteriores a su creación, en las que las principales preocupaciones de los miembros del ICOM eran en este orden: la educación a través de los museos, las exposiciones y la circulación internacional de los bienes culturales, y su conservación y restauración (Baghli, Boylan & Herreman, 1998, p.15).

La recopilación de todas las publicaciones del comité en una edición especial de ICOM Education gracias a una contribución concedida con motivo del 60º aniversario del ICOM demuestra el dinamismo de los responsables de la educación museística y sus numerosos temas de interés (Gesché-Koning, 2006, *passim*), pero también, desde sus inicios, el apoyo del ICOM.

## El futuro del CECA

En 55 años, el CECA ha evolucionado mucho y muchas de las publicaciones están ahora en línea, desde las actas de las conferencias hasta todos los números de ICOM Education, todo lo cual da testimonio de la evolución del Comité y de sus preocupaciones. Desde 1968 se organizan conferencias anuales (con la excepción de 1999). El papel educativo de los museos fue elegido como tema de la IX Conferencia General del ICOM celebrada en Grenoble en 1971. Entre 1970 y 1988 se crearon grupos de trabajo sobre la formación de educadores, la comunicación, la evaluación, el trabajo con las escuelas y los museos de maleta. Dirigidos por miembros convencidos de la misión educativa de los museos, estos grupos de trabajo dejaron de existir tras las conferencias de Nauplia y Atenas (1988), debido a la falta de líderes que

puédieran asistir a todas las conferencias. La creaci3n de grupos de inter3s especiales en 2020, que se comunican a trav3s de Internet, s3lo puede reforzar la imagen del Comit3 y los debates entre sus miembros, de los que s3lo una d3cima parte puede permitirse asistir a las conferencias anuales.

Las sesiones de investigaci3n sobre el comportamiento de los visitantes fueron iniciadas en 1997 por Colette Dufresne-Tass3 y el Premio de Investigaci3n hom3nimo fue creado en 2015. Las actividades educativas se han profesionalizado gracias a la herramienta "Best Practice" y al premio "Best Practice". En la actualidad, el CECA cuenta con un sitio web redise1ado y eficaz. ¡Qu3 lejanos y sin embargo qu3 ricos en recuerdos son los d3as de los pioneros que escrib3an sus informes en papel pelado y no ten3an otra forma de contactar con sus miembros que por correo!

¿Ha evolucionado la educaci3n muse3stica desde la creaci3n de los primeros comit3s de educaci3n del ICOM? De la consulta de los archivos a mi seguimiento de los trabajos del CECA durante m3s de cuarenta a1os, dir3a que su lugar dentro de los museos no ha hecho m3s que fortalecerse. Tiene un futuro brillante, como lo demuestra el dinamismo de sus miembros y de la Junta del CECA.

## Referencias

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-S3e, G. (1952). *L'utilisation des mus3es 3 l'Ecole active*. Paris : Les Presses d'Ile de France, coll. L'Ecole nouvelle fran1aise, n34.

Gesch3-Koning, N. (2018). The roots of CECA and cultural action. In S. Wintzerith (ed.), *ICOM Education 28*, Cultural action / Action culturelle / Acci3n cultural, (pp. 23-32). Disponible en ligne sur <http://ceca.mini.icom.museum/fr/publications/icom-education/>

Gesch3-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). *Journ3e internationale des mus3es*, consult3 le 20 mai 2020 sur <https://icom.museum/fr/nos-actions/evenements/journee-internationale-des-musees/>

ICOM. (1948). *Premi3re conf3rence biennale, R3sum3 des travaux ; Compte-rendu des manifestations*, Paris. Consult3 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 num3ros de la revue consult3s le 10 f3vrier 2020 sur : <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k6559115c/f7.image.r=3ducation>

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. (13re publicaci3n en Grande-Bretagne, 1999).

Poulot, D. (2009). *Musées et muséologie*. Paris : La Découverte. (1<sup>ère</sup> 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 universitology, 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.

## Resumen

Desde su creación, el ICOM ha considerado la educación como una de las misiones clave de los museos. No en vano, entre los primeros comités internacionales del ICOM creados en 1948, dos están relacionados con la educación en museos: Museos para niños (comité N°6) y Trabajo educativo en museos (comité N°7). ¿Por qué dos comités? ¿Quiénes fueron sus fundadores y cuál fue su motivación? ¿Cuáles eran sus principales actividades y preocupaciones? Qué significado se le dio a la palabra “educación” tanto en inglés como en francés (en ese momento, el español aún no se reconocía como uno de los idiomas oficiales para ser utilizado en el ICOM).

¿Por qué estos primeros comités se fusionaron en 1953 para convertirse en un Comité de Educación?

¿Existe una definición clara de la palabra “educación”? El análisis de las primeras publicaciones del ICOM permite comprender mejor lo que estaba en juego en la educación en museos después de la Segunda Guerra Mundial. Los problemas discutidos no diferían de los principales problemas a los que nos enfrentamos hoy. Sorprendentemente, muchas ideas consideradas hoy como innovadoras ya han sido abordadas por los primeros educadores de museos desde finales del siglo XIX. Ser consciente de las similitudes me parece crucial para no ver al actual comité del CECA reinventando la rueda.

¿Por qué los diez años siguientes del Comité de Educación han dejado tan pocos recuerdos? Las razones detrás de la fusión de los dos primeros comités se analizarán como decisiones dentro del ICOM. Las múltiples discusiones y reflexiones que precedieron a la creación del Comité de Educación y Acción Cultural (CECA) me parecen cruciales para entender cómo se creó el comité y cómo se percibían las palabras “educación” y “departamento de educación”.

¿Cuál fue la formación de los educadores de museos y su papel dentro de un museo? Estas cuestiones han sido poco discutidas antes de la creación del CECA como comité, lo mismo se aplica a los temas principales que analizará este número de ICOM Educación.

Este documento se limita a los primeros veinte años del ICOM y el lugar que ha ocupado la educación dentro de la institución y sus primeras conferencias bienales y trienales. Las fuentes principales son los archivos de ICOM y los del CECA que he acumulado durante unos cuarenta años durante los cuales he servido al comité como asistente del secretario, (1978-1980), editor de ICOM Educación (1978-1980 y 1987-2007), secretaria (1992-1995), presidente (1995-1998) y miembro cooptado del consejo (1998-2015 y 2022-).

**Palabras claves:** educación en museos, enseñanza, niños, jóvenes, adultos, interpretación

# Presentación de los textos dedicados a la educación de los adultos en el contexto museal

*Colette Dufresne-Tassé*  
*Université de Montréal, Canada*

## **Aporte teórico de grandes educadores para adultos**

Los artículos de esta parte sobre la educación analizan la educación de adultos en el contexto de los museos. La serie se abre con un texto de Anne-Marie Émond. Este texto evoca la contribución teórica de grandes educadores de adultos, como Allen (1981), Hiemstra (1981), Knowles (1980) y Knox (1981a y b), a la comprensión del aprendizaje que se produce en una experiencia significativa en un programa de museo. Añade, con numerosos ejemplos, los resultados de su propia investigación sobre esta experiencia: lo que siente el adulto, la producción de sentidos con que lo expresa y las consecuencias que se derivan.

## **Perspectiva de producción o de desarrollo de significados**

Desde una perspectiva de producción, o si se prefiere, de desarrollo de los significados, Rosa María Hervás Avilés examina detenidamente las etapas del proceso de aprendizaje y las estrategias que promueven un resultado exitoso. De hecho, aborda y detalla sistemáticamente cómo procede un adulto autónomo cuando se dedica a la adquisición de conocimientos o al desarrollo de habilidades. Su artículo es el primero de una serie que dedicará a diversos aspectos del aprendizaje en el entorno de los museos, basándose en las investigaciones de pedagogos y psicólogos contemporáneos que lo han examinado en diversos contextos de la vida del adulto.

## **Relación del adulto con la exposición**

Colette Dufresne-Tassé se interesa por la relación entre los adultos y la exposición. Estudia las obras publicadas en inglés sobre el tema desde principios del siglo XXI y observa dos tendencias, dos posiciones. Una de ellas hace del aprendizaje específico el objetivo central y el beneficio principal de la visita a la exposición, mientras que la otra favorece la creación de un significado óptimo para cada visitante. Cada uno de estos dos objetivos da lugar a diferentes concepciones sobre cómo un equipo de producción debe apoyar los esfuerzos de un visitante para apropiarse del contenido de una exposición. Cuando el aprendizaje es central, este apoyo se traduce en una estructura expositiva que puede considerarse cerrada, ya que guía al visitante paso a paso hacia una o varias adquisiciones concretas. Por otro lado,

cuando la producción del sentido se convierte en algo esencial, se dice que la estructura es abierta, porque facilita esta producción para que el visitante haga su propia aportación y se convierta así en coautor de la exposición.

### **Publicaciones recientes sobre el funcionamiento afectivo del visitante**

Al igual que los anteriores, el último artículo de esta publicación resume publicaciones recientes. Esta vez, se relacionan con el funcionamiento afectivo del visitante. Margarita Laraignée privilegia este funcionamiento más que la emoción como tema de su texto. Y esto, es una suerte. Esta elección le permite considerar la emoción y sus múltiples formas como uno de los componentes del funcionamiento afectivo, del mismo modo que el sentimiento, por ejemplo, y poner de relieve la complejidad de este funcionamiento. Una segunda ventaja es que ayuda a descifrar la relación entre el funcionamiento afectivo y el funcionamiento cognitivo. Si lo afectivo puede aparecer solo, también actúa, la mayoría de las veces, en tándem con el funcionamiento cognitivo, al que puede unirse el funcionamiento imaginario. Por último, la posición de Laraignée ayuda a distinguir varias formas en las que las emociones y los sentimientos, como tipos de funcionamiento afectivo, pueden promover el aprendizaje. La emoción, la sorpresa por ejemplo, como función afectiva por sí sola desencadenaría el aprendizaje, mientras que el orgullo, como sentimiento y que implica tanto la función afectiva como la cognitiva, apoyaría el aprendizaje hasta su finalización.

### **El aprendizaje del adulto: un bajo obstinado de danzas siempre cambiantes**

Así, a lo largo de este libro, el aprendizaje, el del adulto, se repite como un bajo obstinado de danzas siempre cambiantes. A veces toma la forma de adquisición de conocimientos, a veces es una habilidad.

Cualquiera de estas formas puede conseguirse durante la participación en un programa o durante una visita a una exposición.

El funcionamiento afectivo por sí solo y el funcionamiento cognitivo pueden estar implicados. Por último, depende de la producción de significado, pero éste también puede existir sin él y dar lugar a fenómenos más complejos.



# Las teorías del aprendizaje de adultos en la elaboración de programas de educación museística: entender a los adultos como aprendices<sup>1</sup>

Anne-Marie Émond

## Introducción

Alguien que esté familiarizado con los museos podría pensar en ellos como lugares donde los adultos pueden vivir experiencias únicas<sup>2</sup>. En concreto, los programas educativos de los museos tienen el potencial de ofrecer oportunidades únicas de exploración y comprensión a los visitantes adultos, ya que el contenido de estos lugares refleja y a veces ofrece una imagen reestructurada del mundo en el que viven. Con ello, se espera transformar la institución, como propone Gurian (2007), de un lugar para una «*actividad ocasional de un día a un servicio de acogida*» [traducción libre] (p. 22) donde podamos sentirnos con voz y contribuir activamente a una mejor convivencia y a entendernos como actores de la sociedad.

Desde esta perspectiva, Talboys (2016) reitera, al igual que otros lo han hecho antes que él en trabajos como «*Anderson (1999), Hein y Alexander (1998) y Hooper-Greenhill et al. (2007) [...] que la mayoría de los museos todavía tienen un largo camino por recorrer antes de realizar su potencial educativo*» [traducción libre] (p. 1). Para ello, sería esencial estudiar diferentes marcos teóricos de la investigación sobre la educación de adultos para informar a los profesionales de los museos sobre la creación de diversos programas educativos en sus enfoques y resultados, con el fin de proporcionar experiencias museísticas significativas para los adultos.

Esto es especialmente importante ya que muchos investigadores de la educación en museos lamentan la falta de investigación sobre el aprendizaje de adultos basada en la teoría para guiar la práctica (Anderson, Lucas y Ginns, 2003; Dudzinska-Przesmitzki y Grenier, 2008; McCray, 2016; Monk, 2013). Para Taylor y Neill (2008), el estudio de la educación de adultos tiene mucho que ofrecer al campo de los museos si queremos entender cómo la teoría puede ayudar a fomentar programas exitosos en lugar de dejarlos al azar (Sachatello-Sawyer, Fellenz, Burton, Gittings-Carlson, Lewis Mahony, y Woolbaugh, 2002). Grenier, en 2007, creía que la teoría del aprendizaje de adultos tenía «*el potencial de transformar las experiencias museísticas en oportunidades de aprendizaje organizadas que se producen en relación con el entorno sociocultural y que*

---

<sup>1</sup> Esta investigación fue financiada por el Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH).

<sup>2</sup> En este texto, el género masculino se utiliza con fines epicenos.



*estimulan la curiosidad de los visitantes y el aprendizaje activo y reflexivo»* [traducción libre] (p. 2). En este artículo, analizamos las teorías del aprendizaje de adultos para mejorar nuestra comprensión de los adultos como estudiantes, así como para proporcionar formas de desarrollar programas educativos en torno a las colecciones de los museos, de modo que los programas puedan adaptarse a los participantes adultos.

## Educación no formal

Por lo tanto, el estudio de la educación de adultos tiene mucho que ofrecer a los programas de educación en museos en el contexto conocido como educación no formal, es decir, la educación que tiene lugar fuera de los entornos educativos formales (Taylor y Neill, 2008). Además, la educación no formal se define como *«cualquier esfuerzo organizado, intencionado y explícito para promover el aprendizaje con el fin de mejorar la calidad de vida en entornos no escolares»* [traducción libre] (Heimlich, 1993, como se citó en Taylor y Neill, 2008, p. 24). Taylor y Neill (2008) clasifican la educación no formal en tres características:

*flexibilidad (capacidad de respuesta del programa a las necesidades locales), participación (toma de decisiones compartida entre educador y alumno) y contextualización (grado de estandarización). La educación no formal se considera generalmente como algo participativo, flexible, menos estandarizado y más responsable con los intereses locales* [traducción libre]. (p. 24)

En su artículo, Dudzinska-Przesmitzki y Grenier (2008) presentaron las características de las oportunidades de aprendizaje no formal y las oportunidades de aprendizaje informal. Las oportunidades de aprendizaje no formal se refieren a programas dirigidos por personal educativo o guías. También incluyen, por ejemplo, ciclos de conferencias que *«se guían por los objetivos de las actividades del museo»* [traducción libre] (p. 10). Las oportunidades de aprendizaje informal *«incluyen cualquier tipo de actividad de mecenazgo museístico en la que se aprende, pero que no surge de programas o eventos de aprendizaje formalmente organizados»* [traducción libre] (p. 10). Esta distinción no debe pasarse por alto en el contexto de nuestro documento, ya que nos centramos exclusivamente en los programas educativos de los museos y, por tanto, en las oportunidades de aprendizaje no formal.

## ¿Cómo entender el término educación?

A los efectos de este artículo, es importante definir lo que entendemos por el término educación en el contexto de los museos. Como este artículo fue escrito originalmente en inglés y se originó en Canadá, es aún más crucial aclarar cómo se entiende el término, ya que hay diferentes definiciones en todo el mundo sobre la educación en los museos. Hace unos años, en 2013, Clover y Bell, de la Universidad de Victoria, en su artículo *Contemporary adult education philosophies and practices in art galleries and museums in Canada and the UK* (Filosofías y prácticas contemporáneas de la educación de adultos en las galerías de arte y los museos de Canadá y el Reino Unido) hablaban de un *«importante cambio en el sector de las galerías y los museos, que ha pasado de la 'educación' al 'aprendizaje' [...], que es, con mucho, la etiqueta más utilizada para la*

*programación de adultos* [en Canadá] [...] » [traducción libre] (p. 33). Este cambio se debe a que se entiende que el término 'educación' representa un enfoque descendente (*top-down*) que lo asocia con la educación formal. El 'aprendizaje' representa un enfoque ascendente (*bottom-up*) en el que el individuo se motiva a sí mismo y se le capacita para tomar decisiones. Además, Clover y Bell (2013) citan a Roberts para explicar mejor el cambio de terminología. En 1997, escribió: «*la educación se ha vuelto demasiado restrictiva y engañosa para el entorno del museo... Se ha producido un cambio consciente hacia el «aprendizaje» (haciendo hincapié en el alumno), la «experiencia» (haciendo hincapié en el carácter abierto del resultado) y «la creación de significado» [meaning-making] haciendo hincapié en el acto de interpretación»*» [traducción libre] (p. 31). Estos diferentes autores nos permiten comprender que el término 'educación' se percibe de forma muy negativa, como algo restrictivo y controlador, que limita las opciones de la persona.

Sin embargo, hay que recordar que el término 'aprendizaje' puede ser visto tan negativamente como el término 'educación', ya que a menudo se refiere en el contexto de los museos a la mera adquisición de conocimientos factuales, lo que parece muy diferente de lo que Clover y Bell proponen en su artículo. Entender el aprendizaje como la adquisición de hechos es muy restrictivo en el contexto de la educación museística. A la hora de desarrollar programas de educación en museos para adultos, creemos que es importante considerar el uso de la terminología 'educación' para que los profesionales de los museos puedan tener en cuenta las teorías del aprendizaje de los adultos para promover la educación de los mismos. Por lo tanto, proponemos nuestra propia forma de concebir el término 'educación' en el contexto de los museos.

En primer lugar, nos remitimos al informe *Excellence and equity report* (Excelencia y equidad), (AAM, 1992) donde se afirma que «*la educación—en su sentido más amplio incluye la exploración, el estudio, la observación, el pensamiento crítico, la contemplación y el diálogo»* [traducción libre] (p. 10). Así, queremos entender el término 'educación' en el sentido de educar, que del latín «*ex ducere*», significa salir de uno mismo, desarrollarse, florecer. El objetivo de la educación es el enriquecimiento de la persona, la que funciona en la sociedad. Con esta definición, el museo es un lugar que ofrece, por sus especificidades, una multitud de formas en las que una persona puede crecer. Con esta definición vamos más allá de la mera adquisición de conocimientos fácticos, que quizás no sea la forma más útil de pensar en las experiencias de aprendizaje en los museos. Los museos son lugares únicos donde uno tiene la oportunidad de hacer descubrimientos significativos sobre uno mismo y sobre la sociedad.

## Cómo entender el término aprendizaje

Cuando hablamos del término 'aprendizaje' lo entendemos como un medio de educación, siendo la educación el resultado. Las definiciones que se elijan para los términos 'educación' y 'aprendizaje' tendrán un impacto importante en la aplicación de las teorías educativas en el desarrollo de programas museísticos para adultos. Esto significa que al definir el aprendizaje en un contexto museístico, y siguiendo el trabajo de Falk y Dierking (1997), tenemos que pensar en el aprendizaje en términos que van más allá de la adquisición de hechos. Como sostienen Hohenstein y Mousouri (2018),

y como propuso previamente Bloom (1956), «*el aprendizaje [debe entenderse] como algo cognitivo, afectivo y psicomotor*» [traducción libre] (p. 3). En resumen, Hohenstein y Moussouri (2018) proponen que:

*[...] el aprendizaje es también emocional, actitudinal y aspiracional, pero también corporal [...] Si se considera el aprendizaje como una [consecuencia] puramente cognitiva [...], se descuidarán las cuestiones relacionadas con el desarrollo conceptual, por oposición a la 'información', que son elementos importantes del aprendizaje [...] El aprendizaje puede definirse como un cambio relativamente permanente en el pensamiento o el comportamiento, que puede incluir la cognición, las opiniones, las habilidades o el estado de ánimo [...]* [traducción libre]. (p. 3-4)

En 2010, la Política de Museos, Bibliotecas y Archivos del Reino Unido, consideró el aprendizaje como un:

*proceso de participación activa en la experiencia. Es lo que hace la gente cuando quiere dar sentido al mundo. Puede implicar el desarrollo o la profundización de habilidades, conocimientos, comprensión, conciencia, valores, ideas y sentimientos, o un aumento de la capacidad de reflexión. El aprendizaje eficaz conduce al cambio, al desarrollo y al deseo de aprender más* [traducción libre]. (como se citó en Reeve et Woollard, 2013, p. 552)

Se trata de entender que los museos son entornos de aprendizaje distintos, de modo que el aprendizaje en un museo puede considerarse una experiencia interactiva, es decir, teniendo en cuenta el modelo contextual de aprendizaje (*Contextual Model of Learning*) de Falk y Dierking. Este modelo reconoce que el aprendizaje se entiende como la interacción entre el Contexto Personal, el Contexto Sociocultural y el Contexto Físico (Dudzinska-Prezesmitzki y Grenier, 2008).

En concreto, en este artículo nos centramos en el aprendizaje de los adultos. Por ello, es importante tener en cuenta «*que el aprendizaje efectivo está relacionado con la autocomprensión del adulto como aprendiz; y que los adultos tienden a ser aprendices autodirigidos*» [traducción libre] (Anderson, 1995, p. 22), un aspecto que exploraremos más a fondo en este artículo. Además, Anderson considera el museo como un contexto «*propicio para el desarrollo del pensamiento divergente y la inteligencia creativa [...]*» [traducción libre] (p. 23). Anderson considera que los museos son entornos únicos que tienen el potencial de ofrecer una multitud de experiencias ricas y significativas.

Teniendo en cuenta la variedad de museos, como los centros científicos o los museos de arte, tenemos que pensar en el aprendizaje más allá de la adquisición de hechos. En cambio, podríamos centrarnos en utilizar la oferta del museo para desarrollar habilidades de los adultos, como la capacidad de procesar información, la capacidad crítica, la capacidad creativa o la capacidad de tomar decisiones. Además, al considerar el aprendizaje como algo cognitivo, afectivo y psicomotor, debemos pensar también en el aprendizaje como el desarrollo de la imaginación (Dufresne-Tassé, Marin, Sauvé, y Banna, 2006), en el contexto de los museos y las particularidades de sus colecciones. Cuando el aprendizaje tiene lugar en el contexto museístico, se produce la elaboración de significados, que se considera el resultado de la intervención convergente de tres componentes del funcionamiento humano: la inteligencia (funcionamiento cognitivo), la capacidad de emocionarse (funcionamiento emocional) y la imaginación (funcionamiento imaginario) (Dufresne-Tassé, O' Neill, Sauvé, y Marin-Robitaille, 2015). En general, para el contexto museístico, la concepción del aprendizaje se refiere al

juego, al asombro y al descubrimiento, una definición del aprendizaje que se aleja de la noción propuesta por los educadores de adultos que consideran el aprendizaje en un contexto de educación formal como un medio para resolver un problema inmediato desde un punto de vista práctico (Dufresne-Tassé, 1995). En el contexto museístico, el concepto de objetivos de aprendizaje es mucho más amplio e incluye el crecimiento personal de los adultos, el aprendizaje como medio de entender la educación como «ex ducere». Por lo tanto, tenemos que cambiar la comprensión del 'aprendizaje' como un producto y aumentar la importancia de la creación de significado como un proceso que proporcionará acceso a una serie de información que es útil para entender cómo los adultos se benefician de la participación en un programa de museo y, al hacerlo, estamos siguiendo lo propuesto por Clover y Bell (2013), pero sin eliminar el término 'educación' de la ecuación.

En este artículo, nos proponemos considerar las teorías del aprendizaje de adultos en función de la singularidad del contexto museístico y de lo que éste puede ofrecer a un adulto que decide participar en un programa educativo.

## Teorías de aprendizaje de adultos consideradas en el desarrollo de los programas de educación de los museos

En un enfoque andragógico, es decir, la ciencia y la práctica de la educación de adultos que se traduce en una enseñanza para su desarrollo, es importante considerar sus características como alumnos. McCray (2016), en su artículo *Gallery Educators as Adult Learners: The Active Application of Adult Learning Theory*, cita el trabajo de tres profesores de educación de adultos, Merriam, Caffarella y Baumgartner (2007), que presentaron una síntesis de la teoría de la andragogía de Malcolm Knowles, que originalmente constaba de cuatro principios, a los que posteriormente se añadieron otros dos. Estos principios describen las características de los adultos como alumnos y van acompañados de notas sobre su utilidad en la elaboración de programas de educación museística para adultos:

1. *A medida que una persona madura, su autoconcepto cambia de la personalidad dependiente a la de un ser humano autónomo.* [Nota: En el contexto de los programas de los museos, es importante recordar que los adultos toman sus propias decisiones sobre la participación en una determinada actividad. Esta decisión estará influenciada por su comprensión de la oferta del museo tal y como la anuncia la institución, por lo que el mensaje transmitido es especialmente importante. Si la comprensión de los adultos de la oferta del museo sugiere que un programa tiene el potencial de satisfacer sus necesidades personales, estarán dispuestos a participar. Los adultos tienen una idea clara de sus intereses y de aquello en lo que vale la pena invertir su tiempo personal, como participar en un programa de museos. Es importante entender que la decisión de participar o no en un programa educativo de un museo se toma mucho antes de que un adulto decida ir al propio museo, de ahí la importancia de planificar la presentación de dicha actividad con los diseñadores.]
2. *Un adulto acumula una creciente reserva de experiencia, que es un rico recurso para el aprendizaje.* [Nota: Al diseñar un programa de museo, los profesionales de los museos deben anticipar quiénes serán los participantes, ya que las actividades están pensadas para dar a los adultos la oportunidad de referirse a sus propias experiencias

y crear otras nuevas. Por lo tanto, entender a quién va dirigido específicamente el programa se convierte en una parte esencial del diseño de la actividad. Esto significa que, a la hora de diseñar un programa museístico, la población adulta no debe considerarse como un grupo homogéneo, sino como un segmento de población muy complejo en el que, por ejemplo, las necesidades y experiencias de los adultos que aún están en actividad pueden ser diferentes de las de los que no lo están].

3. *La capacidad de aprendizaje de un adulto está estrechamente relacionada con las tareas de desarrollo de su rol social.* [Nota: Al decidir participar en un programa de museo, los adultos consideran el impacto que puede tener en su propio desarrollo y papel en la sociedad. Si la participación en un programa de museo ofrece a los adultos la oportunidad de ampliar su visión y comprensión de su impacto en la sociedad es una de las preguntas que los profesionales de los museos deberían plantearse a la hora de diseñar su programa y las actividades que se ofrecerán].

4. *Con la madurez, se produce un cambio en la perspectiva temporal: de la aplicación futura de los conocimientos a la aplicación inmediata. Así, un adulto se centra más en los problemas que en las materias que aprende.* [Knowles, 1980, 44-45]. [Nota: Los profesionales de los museos considerarán la creación de actividades que tengan un beneficio inmediato para los participantes adultos cuando desarrollen sus programas. Es importante entender que el objetivo principal de la participación de los adultos en un programa de museo no es a largo plazo, sino en el futuro inmediato. Las actividades deben estar diseñadas para dar a los adultos la oportunidad de obtener un beneficio real que puedan identificar claramente. Esto suele tener el efecto de animarles a repetir la experiencia a corto plazo, es decir, a participar en un futuro programa ofrecido por el museo. Se convierte en una experiencia museística significativa para ellos que mejora su calidad de vida. Como resultado, los adultos sienten que pueden reinvertir sus conocimientos en una nueva experiencia museística, de ahí su deseo de volver al museo].

5. *Las motivaciones más poderosas son internas y no externas (Knowles y Asociados, 1984, 12).* [Nota: Un profesional del museo tendrá en cuenta las motivaciones de los adultos para participar en un programa de museo. Por ejemplo, los profesionales de los museos diseñarán diferentes actividades para diferentes públicos. Por ejemplo, si saben que sus programas van dirigidos a adultos jubilados de 75 años o más que quieren descubrir cosas nuevas y aprovechar la oportunidad del programa para compartir sus experiencias con otras personas de su edad, diseñarán actividades muy específicas para lograr este objetivo. La elección de los profesionales de los museos será diferente si el programa se dirige a un grupo que se reúne por el placer específico de estudiar, a menudo conocido como grupos de estudio, donde la intención de los participantes adultos es profundizar en el conocimiento de una colección de museo. Tenemos que entender la importancia de dirigirnos a quien queremos ofrecer el programa del museo].

6. *Los adultos necesitan saber por qué tienen que aprender algo (Knowles, 1984).* [Nota: Al elaborar un programa para adultos, los profesionales de los museos deben asegurarse de que las actividades estén organizadas en un paquete coherente que los adultos encuentren pertinente. Los objetivos del programa deben estar bien definidos y ser considerados en todas las etapas de su desarrollo. De este modo, las actividades permitirán a los participantes adultos entrar en un proceso de

descubrimiento y comprender el propósito de lo que se ofrece, a través de la percepción de la adecuación entre la oferta del museo y sus expectativas. Esto implica a menudo que los participantes hagan descubrimientos significativos sobre sí mismos y la sociedad y, por lo tanto, perciban el museo como un lugar de aprendizaje permanente en el que están capacitados para participar en el desarrollo personal continuo] [traducción libre]. (McCray, 2016, p. 11).

Al considerar estos principios, podemos reconocer que la andragogía se ocupa de la experiencia vital de un adulto y no se centra en un plan de estudios como ocurre en una etapa anterior de la vida del individuo, es decir, durante los años escolares. Como explica Knowles, «[...] *la orientación del aprendizaje de los adultos tiende a estar centrada en la vida, mientras que la orientación de los jóvenes (por condicionamiento, no por naturaleza) tiende a estar centrada en el sujeto*» [traducción libre] (p. 57). Esto equivale a resumir los seis principios de Knowles que presentan las características de los adultos como alumnos como:

- autoconcepto (conócete a ti mismo, es decir, escoge un programa que resuene contigo);
- experiencia (utilizar la experiencia pasada para descubrir cosas nuevas);
- disposición a aprender (un programa de museo es una actividad en la que los adultos creen que ofrece oportunidades de adquirir nuevos conocimientos y en la que se producen experiencias significativas en su comprensión de sí mismos en la sociedad);
- orientación al aprendizaje (para los adultos que participan en un programa de museos, la actividad se considera necesaria para mantener el aprendizaje permanente, para su calidad de vida);
- motivación para aprender (los profesionales de los museos, al desarrollar diversos programas para adultos, saben que los adultos que se inscriben en un programa son conscientes de por qué lo hacen. Los adultos creen que se beneficiarán de su participación) y
- los objetivos de aprendizaje (cuando se participa en un programa del museo, los objetivos de los adultos suelen estar bien definidos, de ahí la importancia de definir el programa dentro de la oferta global del museo).

Debemos aclarar aquí que cuando hablamos de los objetivos del adulto, esto no significa que estén vinculados a la resolución de problemas específicos, como sería el caso en un contexto de educación formal y como lo entienden los educadores de adultos, como ya hemos señalado (Dufresne-Tassé, 1995). La idea de la resolución de problemas debe entenderse como un objetivo personal que debe tenerse en cuenta para lograr una calidad de vida, de ahí la importancia de aprovechar el contexto del museo en el desarrollo de los programas educativos.

Además, como se ha mencionado anteriormente, los adultos tienden a ser autodirigidos en su aprendizaje; por lo tanto, es importante considerar la teoría del aprendizaje autodirigido (*Self-directed learning*, SDL) en el contexto de este artículo. Los tres objetivos principales del SDL se presentan aquí con observaciones sobre su relevancia para el diseño de los propios programas de los museos:

1. *Mejorar la capacidad de los alumnos adultos para ser autodirigidos [self-directed] en su aprendizaje.* [Nota: Al diseñar los programas de los museos para adultos, los profesionales se esfuerzan por crear situaciones en las que se invita a los adultos a tomar decisiones que tendrán un impacto directo en la actividad del programa. En

otras palabras, dar a los participantes adultos la oportunidad de hacer preguntas es una cosa, pero considerarlos como co-creadores de la actividad significa que pueden, por ejemplo, ser invitados a elegir el objeto de la colección que se incluirá en la actividad, mientras ésta se desarrolla en el museo. Esto significa que los profesionales del museo tienen inicialmente un mapa conceptual de la actividad que se va a realizar durante el programa, pero entienden que para lograr los objetivos del programa, el programa para adultos debe diseñarse como un trabajo en curso, adaptado a los adultos que participan activamente en el programa].

2. *Fomentar el aprendizaje transformacional como elemento central del aprendizaje autodirigido [Self-directed learning] [esto se desarrollará en este documento]. [Nota: Los educadores de museos pueden haber sido testigos de una experiencia de aprendizaje transformadora cuando los adultos, al final de una actividad educativa, les dicen que el programa ha cambiado sus vidas, que recordarán lo aprendido y que aplicarán estos nuevos conocimientos la próxima vez que vengan al museo. Esta es una revelación significativa. Para los adultos que han participado en un programa, y que dicen haber salido con una nueva perspectiva, ya sea sobre un determinado tema, o sobre un objeto en particular, o sobre sí mismos o en relación con otros aspectos de su experiencia en el museo, esto se considera a menudo como un beneficio inesperado. Esta experiencia se convierte en sí misma en una razón válida para que un adulto decida volver a participar en un programa educativo, y lo haga con la intención de querer crecer como ser humano en un contexto donde la posibilidad es real. Para facilitar el aprendizaje transformacional durante un programa de museo, el educador establecerá un entorno en el que sea posible trabajar con las diversas reacciones disonantes que los adultos pueden experimentar durante la actividad. Es necesario crear un contexto en el que los adultos puedan expresarse y escuchar otros puntos de vista en un intento de superar su(s) diferencia(s) y de ello puede surgir un aprendizaje transformador] y*

3. *Promover el aprendizaje emancipador y la acción social como parte integrante del aprendizaje autodirigido [Self-directed learning] [Nota: Para que este aspecto se tenga en cuenta en el aprendizaje autodirigido, es necesario crear programas educativos que se relacionen con el entorno sociocultural del propio museo. Los profesionales de los museos fomentan el diseño de programas que respondan a las necesidades locales y que puedan fomentar descubrimientos significativos sobre uno mismo y la sociedad. La participación en los programas educativos de los museos se considera una oportunidad para que los adultos se formen una opinión sobre temas del pasado, el presente o el futuro. Se trata de dar sentido al mundo y de que el adulto reflexione sobre la contribución que puede hacer en un futuro próximo como ciudadano global. Esto significa que los programas educativos de los museos no están desconectados de la comunidad en la que se encuentra el museo. La oferta museística, a través de sus programas, debe verse como una entidad orientada a la sostenibilidad económica, social y medioambiental para el bien común.] [traducción libre]. (Merriam, Caffarella y Baumgartner como se citó en McCray, 2016, p.12-13)*

Los principios de la andragogía implican que consideremos a los adultos como autónomos en sus esfuerzos de aprendizaje. Este puede ser el caso cuando un individuo está involucrado en un proceso en el que toma la iniciativa de diagnosticar sus necesidades personales de aprendizaje y decide participar en un programa de museo.

Al hacerlo, el adulto identifica los objetivos y los recursos (como el museo) para el aprendizaje.

Otro aspecto importante a tener en cuenta son las experiencias pasadas del adulto. Para dar sentido a una situación de aprendizaje, el adulto debe sentir que es posible relacionar las nuevas ideas con las experiencias pasadas y, al hacerlo, establecer conexiones, construir nuevas ideas (Knowles, 1981). Esto implica que, en la medida de lo posible, el educador del museo construye la experiencia teniendo en cuenta los intereses del adulto. Si los adultos que participan en los programas de los museos perciben que están teniendo un impacto en su crecimiento personal (educación) como individuo activo en la sociedad, la necesidad de repetir la experiencia será aún mayor. Desde esta perspectiva, podríamos decir que los adultos pueden ser vistos como individuos que buscan el aprendizaje como un medio para mejorar su experiencia de vida, de modo que en el futuro estén mejor capacitados para hacer frente a las situaciones que puedan encontrar en su vida cotidiana. En el contexto de los programas de los museos, esto significaría desarrollar la capacidad de un adulto para pensar de forma independiente, para desarrollar un sentido crítico y para desarrollar un espíritu creativo (Dufresne-Tassé, 1995).

Como informa Knowles (1981), el estudio de Houle (1964) sobre los alumnos autodirigidos (*self-directed learners*) identificó tres categorías de alumnos adultos, que se enumeran aquí de mayor a menor importancia: alumnos orientados a objetivos (adultos que emprenden el aprendizaje sólo si también tienen un objetivo que alcanzar), alumnos orientados a la actividad (adultos que aprenden cuando están acompañados por otros) y alumnos orientados al aprendizaje (adultos que quieren aprender por aprender). Knowles considera que la categoría más importante de alumnos es la de alumnos orientados a objetivos, es decir, «[...] *si los adultos ven por qué vale la pena entender, si quieren obtener una nueva perspectiva sobre un tema, y si ven que sus vidas se enriquecerán, tendrán un propósito para participar en ese aprendizaje*» [traducción libre] (Knowles, 1981, p. 52), de ahí la importancia de desarrollar programas que utilicen la singularidad del museo, con las colecciones expuestas, para proporcionar un entorno único para que la población adulta se descubra a sí misma y considere diversas situaciones de la vida a través de las experiencias del museo.

Allen (1981) añade a lo expuesto anteriormente cinco conceptos básicos para la educación de adultos que justifican la necesidad de considerarlos en el diseño de los programas museísticos. Los hemos adaptado aquí para estas situaciones. Estos conceptos son los siguientes:

- 1) Los adultos son autodirigidos (*self-directing*).** Esto significa que los adultos muestran interés en seleccionar sus propias actividades de aprendizaje. Esto implica que el adulto reconocería los beneficios de participar en un programa de museos y elegiría esta actividad.
- 2) A los adultos les interesa la inmediatez.** Esto implica que los adultos están interesados en experiencias museísticas que sean agradables y creen un sentimiento de competencia.
- 3) La educación de adultos es voluntaria.** Los adultos no están obligados a participar en un programa de museo, por lo que es importante identificar las necesidades de la comunidad.



**4) Los adultos tienen experiencias diferentes.** Los adultos tienen una multitud de experiencias a las que pueden recurrir para crear un nuevo significado en una situación determinada, como un programa de museo.

**5) Los adultos están dispuestos a aprender.** Este concepto se basa en la idea de que el aprendizaje es más eficaz cuando está vinculado a los intereses del adulto. A la hora de elegir a qué programa del museo asistir, los adultos tienen en cuenta sus necesidades.

Sobre la base de lo anterior, podemos resumir las características del alumno adulto como la representación de una persona en constante crecimiento, en la que las experiencias anteriores son llevadas a cabo para lograr objetivos personales específicos en una situación determinada.

La importancia de reconocer las teorías de aprendizaje de los adultos para el desarrollo de los programas de educación en museos puede entenderse fácilmente, ya que la andragogía trata del aprendizaje autodirigido (*self-directed learning*) de los adultos que no tienen que visitar un museo, pero que eligen hacerlo. Los adultos participan en un programa de museo porque es probable que les ayude en su desarrollo personal, basándose en sus experiencias, y abordando una preocupación o un objetivo relevante para sus necesidades inmediatas.

Utilizando los principios desarrollados por Knowles, Hiemstra (1981) resume su aplicación para los educadores a la hora de planificar y llevar a cabo programas museísticos desarrollados para satisfacer las necesidades de los adultos:

1) Los educadores deben tener en cuenta las experiencias de los participantes adultos en el programa del museo. Deben ayudar a los participantes a aprovechar sus propias experiencias. Además, los educadores deben intentar relacionar la nueva experiencia de aprendizaje con la experiencia pasada del adulto. Esto es necesario para que la experiencia de aprendizaje en el museo sea significativa y duradera, gracias a las especificidades de las colecciones del museo.

2) Los educadores deben acompañar a los adultos para que sientan que avanzan en la consecución de sus objetivos, ya que hemos visto que ésta es la principal razón para participar en una situación de aprendizaje. Necesitan ver que los objetivos del programa están en consonancia con sus propios objetivos de aprendizaje.

3) En el caso de los adultos, la mayoría de los cuales se identifican como alumnos orientados a la consecución de objetivos, los educadores deben hacerles sentir que lo que están aprendiendo es importante para ellos, que existe una aplicación inmediata del aprendizaje para la autorrealización y la realización personal, y que pueden participar mejor en la sociedad, es decir, educarse a sí mismos.

4) Los adultos están dispuestos a aprender cuando se trata de ellos. Deben participar activamente en una situación de aprendizaje para que ésta tenga sentido. Para ser participantes activos, los adultos deben compartir la responsabilidad del proceso de aprendizaje, donde el educador es más «*un facilitador del proceso de aprendizaje que un dispensador de conocimientos*» [traducción libre] (Hiemstra, 1981, p. 63). El adulto es un socio que quiere aportar sus experiencias personales a la actividad; no espera recibir información, sino compartirla. Se trata de considerar y maximizar la inclusión de todas las partes interesadas.

5) El contexto del museo también debe considerarse como un factor importante en el proceso de aprendizaje de los adultos. Esto implica que, al planificar y ejecutar un programa de museo, el entorno físico y todo el personal del museo deben participar

en la creación de un espacio de aprendizaje cómodo en el que se puedan compartir diferentes ideas en un ambiente de confianza mutua. Así, todo el personal que trabaja en un museo debe ser consciente de la importancia de su papel y todos están implicados en el éxito de la empresa museística, con el fin de maximizar la acogida de los participantes para que se sientan a gusto desde el momento en que entran, en un entorno inclusivo en el que no están allí para que se les impongan contenidos, sino para participar plenamente en los intercambios multifacéticos.

De estos cinco elementos a tener en cuenta en la planificación y ejecución de los programas de los museos, hay que prestar especial atención al entorno y al educador como facilitador. Hiemstra (1981) sugiere que los educadores de museos también tengan en cuenta los diferentes estilos cognitivos de aprendizaje de los alumnos adultos.

Se refiere a los alumnos caracterizados como alumnos dependientes del campo (*Field-dependent learners*) y a los alumnos considerados independientes del campo (*Field-independent learners*). Los primeros necesitan más orientación, una actividad de aprendizaje más estructurada, mientras que los segundos se sienten más cómodos cuando es posible «*construir su propia estructura en una experiencia de aprendizaje*» [traducción libre] (Hiemstra, 1981, p. 65). Como facilitador, el educador de museo debe considerar la planificación de actividades para ambos tipos de alumnos. El término 'facilitador' ilustra así todo el alcance del papel del educador: «*dirigir las actividades del grupo de manera que se garantice, en la medida de lo posible, que el aprendizaje se desarrolle en un ambiente agradable*» [traducción libre] (Jones, 1995, p. 67).

Un programa museístico que pueda beneficiar a los alumnos adultos debe tener en cuenta las principales características del proceso de aprendizaje de los adultos, que es no ser prescriptivo y al mismo tiempo:

- Incluyendo la negociación continua;
- Promover la responsabilidad individual y colectiva compartida en el aprendizaje;
- Valorar un enfoque inclusivo como parte del proceso de aprendizaje;
- Construir el respeto mutuo (Jones, 1995, p. 71).

Al impartir un programa de educación museística para adultos, el educador-facilitador debe comprender que:

*Una de las definiciones de la educación de adultos es que desarrolla el proceso de indagación de forma mutua y autodirigida. En primer lugar, hay que despertar el interés de los visitantes; en segundo lugar, hay que evaluar las necesidades y experiencias de los visitantes; en tercer lugar, se planifica un programa basado en los intereses y necesidades recopilados; en cuarto lugar, los visitantes deben seguir el programa por autodescubrimiento. (Allen, 1981, p. 74)*

Como señaló Allen (1981), a los alumnos adultos «*les gusta la variedad de experiencias*» [traducción libre] (p. 116) y no les gusta que les «*den lecciones todo el tiempo*» [traducción libre] (p. 116), quieren que se les escuche. No participan en una actividad para estar en una postura pasiva esperando ser alimentados por una tercera persona como un educador.

## Los componentes básicos de la aplicación de un programa basado en los principios del aprendizaje de adultos

Para Knox (1981a), en una actividad educativa, un adulto buscará «*un sentido más pleno de sí mismo como ser humano*» [traducción libre] (p. 80), pero también de la comunidad en la que vive. Esto es más importante que nunca, ya que en la última década los museos han promovido activamente su valor social como activo comunitario. Teniendo en cuenta que la población está envejeciendo y desea permanecer activa el mayor tiempo posible, es evidente que hay que poner en marcha programas innovadores para satisfacer las necesidades de los estudiantes adultos. Los programas de los museos para adultos, bien diseñados y relevantes para ellos, pueden contribuir a crear un sentimiento de comunidad.

Desde esta perspectiva, Knox (1981b) propone cinco componentes para la planificación y ejecución de programas de educación de adultos:

**Componente uno:** Evaluación de las necesidades.

Este componente tiene en cuenta la comprensión general de los adultos como aprendices y visitantes de museos para informar mejor a los educadores de museos sobre los objetivos de los adultos para participar en el programa del museo. Lo que el alumno adulto ya sabe y siente sobre el tema;

**Segundo componente:** el contexto en el que se desarrollarán las actividades educativas.

Esto significa examinar el entorno general en el que se desarrollará la actividad, como los objetos expuestos, la información y los recursos generales disponibles. También es necesario tener en cuenta al educador-facilitador que dirigirá el programa;

**Tercer componente:** los objetivos del programa.

Es importante conocer los objetivos educativos que el programa pretende alcanzar. Esto significa tener en cuenta las características del alumno adulto. Saber a quién va dirigido el programa;

**Cuarto componente:** actividades de aprendizaje.

Con este componente, es importante garantizar que el alumno adulto sea un participante activo en el proceso. El objetivo es que los alumnos adultos participen activamente en su aprendizaje durante la actividad, pero también crear la necesidad de participar en el futuro en otros programas del museo;

**Quinto componente:** Evaluación.

Se trata de que todos los implicados encuentren la manera de juzgar la eficacia de la oferta del museo. Es necesario realizar una evaluación exhaustiva más allá de los 'índices de satisfacción' para aprovechar la experiencia y mejorar la programación. Es importante considerar las formas de evaluar un programa de forma continua, ya que los alumnos adultos deben considerarse como participantes activos en su proceso de aprendizaje y pueden diagnosticar sus propias necesidades.

Los cinco componentes desarrollados en el desarrollo de los programas para adultos también emanan de la noción de 'experiencia' del alumno adulto. Es decir, «*la teoría del aprendizaje experiencial de John Dewey implica la integración por igual de los dominios cognitivo [conocimientos], afectivo [actitudes] y psicomotor [habilidades]*» [traducción libre] (Sternberg, 1989, p. 156), como se citó anteriormente con Bloom (1956), Hohenstein y Moussouri (2018), y la función imaginativa de los adultos propuesta por Dufresne-Tassé et al. (2006). La teoría de Jerome Bruner es también una teoría que

podría considerarse en el desarrollo de programas museísticos significativos. Esta teoría «basado en el método de descubrimiento, se basa en la filosofía de Dewey del aprendizaje experimental [...] donde aprendemos a través de intuiciones, reorganizando o modificando las ideas, percepciones y experiencias previas que conducen a nuevos patrones de pensamiento» [traducción libre] (Sternberg, 1989, p. 156). Esto nos lleva a explorar más a fondo la creación de significado como un proceso durante una experiencia realizada por un participante adulto en un programa de museo, así como a presentar una visión general de los posibles resultados que un adulto podría obtener de dicho programa educativo.

## Programas de museos significativos: ejemplos de procesos y resultados de aprendizaje

Como parte de un estudio de investigación en curso sobre el funcionamiento psicológico de los adultos en un contexto museístico, se identificaron cuatro etapas que podrían considerarse en nuestra comprensión de los procesos y resultados durante la búsqueda de significado de un adulto mientras participa en un programa. A continuación presentamos las cuatro etapas que se han desarrollado a partir del modelo psicológico de la experiencia estética de Pelowski y Akiba (2011) para describir la experiencia de un adulto que participa en una actividad dentro de un programa de museo dedicado a involucrar a los adultos en sus encuentros con las obras de arte: Etapa 1: Expectativas, intereses y motivaciones; Etapa 2: Correspondencia de la oferta del museo con los intereses personales; Etapa 3: Reevaluación experiencial; y Etapa 4: Capacidad de reexaminar las ideas preconcebidas. En estas etapas se identifican seis resultados. Estos pasos y resultados se presentan como ejemplos de lo que un adulto puede experimentar al participar en un programa de museo.

### Etapa 1: Expectativas, intereses y motivaciones

Los participantes adultos en un programa de museo tienen expectativas e intereses que influyen en su decisión de participar en una experiencia de museo. También saben lo que les gusta y lo que no les gusta incluso antes de llegar al museo. Es decir, incluso antes de llegar al museo para participar en un programa, los adultos tienen su propia preclasificación personal de los objetos o colecciones que van a explorar, teniendo un conjunto de supuestos que guían su comportamiento y expectativas en el contexto del museo. Nos referimos a la imagen de sí mismo de un individuo, a su imagen mental. Además, la imagen que el adulto tiene de sí mismo es generalmente resistente al cambio, y el individuo se enfrentará a la colección del museo que puede o no coincidir con sus gustos y suponer una amenaza para la imagen que tiene de sí mismo si surge una discrepancia al observar los objetos explorados durante un programa del museo.

El **Resultado 1** se refiere a la motivación para descubrirse a sí mismo y sentirse conectado con su entorno. Reconocerse en la experiencia desarrolla la autoestima. Para que se produzca una experiencia de aprendizaje, la persona debe estar motivada. En la motivación influyen varios factores relacionados con aspectos cognitivos, emocionales y psicológicos (Leder et al., 2004). Ryan y Deci (2000) afirman que «*estar motivado significa estar impulsado a hacer algo. Por lo tanto, una persona que no siente impulso o inspiración para actuar se describe como desmotivada, mientras que una persona que*

*está energizada o activada hacia un fin se considera motivada»* [traducción libre] (p. 54). En el contexto de nuestros programas de museos, la motivación de los participantes podría describirse como la esperanza de cumplir el objetivo de su propia satisfacción, ya que la situación presenta aspectos que les interesan. No olvidemos que los adultos son autodirigidos en sus opciones de aprendizaje. Eligen participar en la experiencia de aprendizaje no formal del programa del museo. Hay que hacer una distinción fundamental en la discusión de la motivación, «*entre la motivación intrínseca, que se refiere a hacer algo porque es intrínsecamente interesante o agradable, y la motivación extrínseca, que se refiere a hacer algo porque conduce a un resultado separable»* [traducción libre] (Ryan y Deci, 2000, p. 55). Se puede pensar que las personas están intrínsecamente motivadas para participar en un programa de museo, pero durante la experiencia pueden estar menos motivadas si lo que experimentan no cumple sus expectativas. En una situación así, es necesario gestionar los momentos de disonancia. Un indicio de un cambio en el nivel de interés de un participante adulto en una actividad de la sala de exposiciones es cuando un individuo abandona el grupo y empieza a deambular sin centrarse en la actividad que se está realizando, sino buscando otra cosa. En estas circunstancias, un educador-facilitador ajustará sus intervenciones para incluir a este adulto de nuevo en la discusión y tratará de entender sus necesidades particulares dentro del grupo.

## **Etapa 2: Correspondencia de la oferta del museo con los intereses personales**

Al entrar en contacto con un objeto en un contexto museístico, el individuo realiza una primera identificación o clasificación basada en sus expectativas previas y en su propia imagen. En esta fase de creación de significado, el adulto identifica lo que se percibe como interesante o no, para seguir explorando. Esto se debe a que el objeto puede coincidir o no con las expectativas previas y, dependiendo de la coincidencia, la imagen de sí mismo del adulto puede verse afectada. Si hay coincidencia, al adulto le gustará el objeto y se sentirá confiado en el encuentro (Émond, 2002, 2017; Wetzl-Fairchild y Émond, 2000). En el momento de la respuesta consonante, el participante adulto siente una conexión con el objeto. Es posible que en este momento la correspondencia con el objeto y el entorno del museo sea tan fuerte para el adulto que se produzca una experiencia de flujo (Csikszentmihalyi, 1990). El individuo se encuentra entonces totalmente inmerso en la actividad, en total armonía con el entorno del museo. Este es el **Resultado 2**, en el que el adulto se siente casi simbiótico con el objeto y el entorno del museo. Esto puede suponer una completa sorpresa para el participante, que se da cuenta de que el objeto y el entorno del museo coinciden con la imagen que tiene de sí mismo, lo que en sí mismo anima al adulto a seguir explorando y a estar abierto a nuevos descubrimientos. La persona está entonces motivada para continuar la experiencia del programa del museo porque lo percibe como gratificante e importante. Cuando el adulto aprende a sentirse seguro con las acciones que debe realizar durante la experiencia del programa del museo, este individuo tratará de repetir oportunidades similares.

Por el contrario, cuando el objeto del museo no se ajusta a las expectativas previas o a la imagen que el adulto tiene de sí mismo, se produce una disonancia entre el objeto y el contexto del museo o los componentes del programa. Si la disonancia es demasiado grande y el adulto siente que no hay forma de resolverla, la única solución es retirarse físicamente de la situación, ya que continuar sería una amenaza para la imagen de sí

mismo. Es importante que el educador-facilitador sea consciente de esta discrepancia y adapte la mediación para ayudar al adulto a seguir explorando.

Si el individuo está convencido de que la discrepancia percibida puede resolverse sin dañar la imagen de sí mismo, la exploración del objeto continuará a través de la actividad del programa del museo. Para ello, la búsqueda de información sobre el objeto, es decir, a través de lo que proporciona el profesional del museo, se hace imprescindible para superar la disonancia. Si el individuo encuentra la información pertinente, la experiencia continúa. Sin embargo, si el participante en el museo no encuentra la información necesaria, el estado de disonancia permanece (Émond, 2016).

Si el adulto está convencido de que la disonancia puede resolverse y cree que es posible mirar el objeto de otra manera, continúa el experimento. En esta circunstancia, el museo se ve como un lugar en el que la colección existe para un propósito. Luego, sin temor a dañar la imagen de sí mismo, el adulto seguirá explorando el objeto presentado en un programa de museo en colaboración con el educador-facilitador. Esto resume el **Resultado 3**.

En los programas de los museos, el educador-facilitador interviene no sólo en el contenido de la exposición, sino también en las habilidades del individuo para que sea posible la conexión con las exposiciones. Para ayudar a conseguir uno de los resultados del aprendizaje (Resultado 3), el educador-facilitador no sólo comunica información específica al participante, sino que también ofrece la oportunidad de que el adulto desarrolle diferentes habilidades que podrían aplicarse a la situación del museo, pero también a la vida cotidiana del adulto. Durante la experiencia del programa del museo, se anima al adulto a organizar la información presentada en el museo por el educador-facilitador. Esto es así a lo largo de toda la experiencia, pero especialmente durante la Etapa 2 en la que, como acabamos de presentar, el adulto puede estar en disonancia con la información disponible. Trabajando con la información proporcionada por la institución, se anima al adulto a observar, comparar y organizar la información necesaria para sintetizarla con el fin de participar plenamente en el programa del museo.

Es importante recordar que la información proporcionada en el contexto del museo puede adoptar muchas formas diferentes (escrita, verbal, auditiva, olfativa, táctil y visual), lo que permite al educador-facilitador utilizar una variedad de herramientas, incluidas las tecnológicas, como las tabletas digitales, para comunicarse con los adultos en un programa de educación en museos. Para ello, durante el desarrollo del programa se diseñarán diversas herramientas para que el educador-facilitador pueda responder rápidamente a las diferentes situaciones que se puedan encontrar durante las actividades. También hay que entender que algunas de las herramientas previstas en el diseño de la actividad pueden no ser utilizadas por un grupo determinado, ya que pueden no satisfacer sus necesidades. De este modo, durante un programa de museo, el educador-facilitador ayuda a compensar las dificultades del adulto para organizar la información y, al hacerlo, proporciona al individuo diversas estrategias que podrían repetirse en futuras experiencias de museo o en circunstancias de la vida cotidiana del adulto.

### **Etapa 3: Reevaluación experiencial**

En una situación en la que el adulto no tiene forma de resolver fácilmente la disonancia, puede entrar en un periodo de revalorización de la experiencia (Pelowski y Akiba, 2011). Si el adulto decide llevar a cabo una reevaluación experiencial, «este



*acontecimiento suele ir acompañado o precedido de una aguda atención centrada en sí mismo» [traducción libre] (Steele et al., 1993, como se citó en Pelowski y Akiba, 2011, p. 89), que parece tener un impacto en las situaciones disonantes (Pelowski y Akiba, 2011). El individuo renuncia entonces al control total y revisa las expectativas para reconocer la presencia de disonancia o conflicto y pasa a un enfoque metacognitivo.*

**Metacognición**

*abarca tres facetas principales: conocimientos metacognitivos, experiencias metacognitivas y habilidades metacognitivas [...]. El conocimiento metacognitivo se refiere a las concepciones de una persona sobre los procesos cognitivos, como los pensamientos sobre las imágenes mentales, las creencias y las intuiciones. La frase «Soy un aprendiz visual» es un buen ejemplo. Las experiencias metacognitivas incluyen la conciencia de una persona de sus pensamientos o sentimientos, como la frustración o la excitación, durante una tarea cognitiva. Por ejemplo: «Me aburre mucho leer este artículo sobre [...] [programas del museo]. Las habilidades metacognitivas implican estrategias para controlar la cognición, como la orientación, la planificación y la evaluación. Considere el siguiente ejemplo: «Cuando no estoy seguro de entender algo, intento hacer una pregunta» [traducción libre]. (Gutwill y Dancstep, 2017, p. 73)*

Para el **Resultado 4**, el participante adulto en el programa del museo adquiere estrategias metacognitivas en las que descubre cómo relacionarse con los objetos y temas presentados en el museo. Como resultado, el adulto toma conciencia de su propio funcionamiento personal, de su propio proceso de creación de significado al participar en un programa que tiene un significado personal.

#### **Etapa 4: Capacidad de reexaminar las ideas preconcebidas**

Cuando el adulto es capaz de comprender los elementos divergentes o disonantes de su experiencia e integrarlos como un nuevo autoconocimiento, esto influirá en sus futuros encuentros con objetos similares. El papel de la disonancia cognitiva es significativo en la producción de significado, ya que, como presenta Radford (2004), contiene «[la] *noción de tensión y reconciliación, y de que el acto creativo habla a algo 'dentro' de nosotros y revela algo sobre nosotros mismos [...]*» [traducción libre] (p. 56). El adulto que acepta los retos ofrecidos en un programa de museo parece estar poniendo en marcha una salida creativa (Sternberg, 1989). En estas circunstancias, el individuo parece tolerar la ambigüedad y está dispuesto a ir más allá de su zona de confort. Además, estar en un proceso creativo permite al adulto explorar su identidad y construir nuevos conocimientos en el proceso de autodescubrimiento.

En cuanto al **Resultado 5**, las interacciones de un adulto con los objetos en el contexto del museo pueden convertirse en un vehículo para construir y comprender el yo (Brinck, 2007). Esto implica, desde la perspectiva de un programa de museo, que el participante crea un significado al explorar los objetos a través de experiencias repetidas. La exploración de los objetos se convierte en un proceso continuo, en el que cada encuentro contribuye al autodescubrimiento, de ahí la importancia de que el adulto participe en varios programas educativos que ofrece el museo. Como afirma Carr (1985): «*En la institución cultural, los alumnos autodirigidos se convierten en modelos para sí mismos. Aprender a utilizar la institución cultural en la realización de una investigación proporciona una habilidad o proceso sostenible que será útil en otras tareas futuras*» [traducción libre]. (p. 57)

Del mismo modo, cuando el adulto puede comprender los elementos divergentes o disonantes de la experiencia de aprendizaje e integrarlos como un nuevo autoconocimiento, esto influirá en su futura exploración de los museos. Kokkos (2010) se refiere a Mezirow (2000) al decir que:

*[...] el aprendizaje transformador se produce cuando hay una transformación en nuestro conjunto de creencias, sentimientos y actitudes específicas (puntos de vista) o en nuestra predisposición de orientación más amplia (hábito mental). [...] El punto de entrada de un proceso de transformación es el dilema de la desorientación—un tipo de discapacidad de aprendizaje que experimenta una persona [...] [traducción libre]. (pp. 173-174)*

En esta etapa, la elaboración de significados requiere que el adulto disfrute estando en un estado de ambigüedad. La teoría del aprendizaje transformador de Mezirow (2000) considera que una experiencia de aprendizaje puede desafiar y transformar las perspectivas de los adultos y se centra en la creación de significado como proceso. Podemos considerar que una experiencia museística transformadora corresponde al **Resultado 6**.

Nuestros resultados preliminares indican que para ayudar a los adultos a tener una experiencia museística transformadora, los educadores-facilitadores están llamados a desarrollar programas educativos, acompañados de una mediación que ayude a los adultos a desafiar sus preconcepciones sobre los objetos, las colecciones y la oferta general del museo.

## Conclusión

Reconocemos que es muy difícil describir las experiencias exactas que un programa de museo puede suscitar en los participantes adultos, ya que parece haber tantos caminos diferentes como individuos. Sin embargo, no olvidemos que la experiencia museística tiene elementos comúnmente compartidos y puede ser entendida, como hemos visto en este artículo, a través de la lente de las teorías del aprendizaje de los adultos en la educación.

No todas las experiencias en los museos son transformadoras ni mucho menos, ya que éste es uno de los muchos resultados posibles que puede encontrar un adulto. Desde nuestra perspectiva en este artículo, el adulto que participa en un programa de museo se esfuerza por producir significado en el curso de la experiencia. Este proceso de creación de significado debe considerarse como un viaje continuo, en el que los intereses, las ideas preconcebidas, las motivaciones, las disonancias, las consonancias, la metacognición, la creatividad, la ambigüedad y el autodescubrimiento son componentes de la experiencia dinámica que informa continuamente al alumno adulto.

Así pues, la participación en un programa museístico es multifactorial y requiere una multitud de enfoques desarrollados desde la perspectiva de la teoría del aprendizaje en la educación de adultos. El educador-facilitador, al desarrollar las estrategias de mediación, tendrá como objetivo que los adultos experimenten el placer del autodescubrimiento a través de la participación en un programa educativo del museo.



## Referencias

- Allen, L. (1981). Basic concepts and assumptions about adult learners. En Z. W. Collins (dir.), *Museums, adults and the humanities: A guide for educational programming* (pp. 73-78). Washington, DC: American Association of Museums.
- American Association of Museums (1992). *Excellence and equity: Education and the public dimension of museums*. Washington: DC.
- Anderson D. (1995). Gradgrind driving Queen Mab's Chariot: What museums have (and have not) learnt from adult education. En A. Chadwick y A. Stannett (dir.), *Museums and the education of adults* (pp. 11-33). Leicester, UK: NIACE.
- Anderson, D. (1999). *A common wealth: Museums in the learning age*. London, UK: The Stationery Office.
- Anderson, D., Lucas, K. B. y Ginns, I. S. (2003). Theoretical perspectives on learning in an informal setting. *Journal of Research in Science Teaching*, 40(2), 177-199. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/tea.10071>
- Bloom, B. S. (Ed.) (1956). *Taxonomy of educational objectives. Handbook 1: Cognitive domain*. New York, NY: David McKay.
- Brinck, I. (2007). Situated cognition, dynamic systems, and art: on artistic creativity and aesthetic experience. *Janus Head*, 9(2), 407-431. [https://www.researchgate.net/publication/279943018\\_Situated\\_Cognition\\_Dynamic\\_Systems\\_and\\_Art\\_On\\_Artistic\\_Creativity\\_and\\_Aesthetic\\_Experience](https://www.researchgate.net/publication/279943018_Situated_Cognition_Dynamic_Systems_and_Art_On_Artistic_Creativity_and_Aesthetic_Experience)
- Carr, D. (1985). Self-directed learning in cultural institutions. *New directions for Adult & Continuing Education*, 25, 51-62. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/ace.36719852507>
- Clover, D. E. y Bell, L. (2013). Contemporary adult education philosophies and practices in art galleries and museums in Canada and the UK. *Adult Learner: Irish Journal of Adult and Community Education*, 1(1), 29-43. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1016078.pdf>
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow; the psychology of optimal experience*. New York, NY: Harper Perennial.
- Dudzinska-Przesmitzki, D. y Grenier, R. S. (2008). Nonformal and informal adult learning in museums: A literature review. *The Journal of Museum Education*, 33(1), 9-22. <https://www.jstor.org/stable/40479601>
- Dufresne-Tassé (1995). Andragogy (adult education) in the museum: a critical analysis and new formulation. En E. Hooper-Greenhill (dir.), *Museum, media, message* (245-259). London, UK: Routledge.
- Dufresne-Tassé, C., Marin, D., Sauvé, M. y Banna, N. (2006). L'imagination comme force dynamisante du traitement des objets muséaux par des visiteurs occasionnels. En C. Dufresne-Tassé (dir.), *Familles, écoliers et personnes âgées au musée : Recherches et perspectives / Families, schoolchildren and seniors at the museum : research and trends / Familias, escolares y personas de edad en el museo : Investigaciones y perspectivas* (160-176). Québec, QC : Éditions MultiMondes.

- Dufresne-Tassé, C., O' Neill, M.-C., Sauvé, M., et Marin-Robitaille, D. (2015). Un outil pour connaître de minute en minute l'expérience d'un visiteur adulte. *Museologia & Interdisciplinaridade*, 3(6), 187-204.
- Émond, A.M. (2002). *The effects of viewing historical art and contemporary art on cognitive dissonance and consonance as verbalized by adult visitors in a fine arts museum* [Tesis doctoral, Concordia University]. Spectrum. <http://spectrum.library.concordia.ca/1763/>
- Émond, A.M. (2016). La pertinence pour les musées de développer des outils de médiations écrites pour l'appréciation de l'art contemporain. En A. Savoie, A.M. Émond, F. Gagnon-Bourget y P. Gosselin (dir.), *Actes du Colloque sur la recherche en enseignement des arts visuels* (pp. 26-32). Montréal, QC : CRÉA.
- Émond, A.M. (2017). La voix des visiteurs en contexte muséal : matière première dans l'élaboration d'instruments permettant d'analyser et de cartographier le fonctionnement intellectuel d'adultes lors de leur traitement d'œuvres d'art contemporain. En C. Dufresne-Tassé et A.M. Laroche (dir.), *Numéro spécial sur la recherche, Volume 2 ICOM Éducation* 27 (13-44). <https://drive.google.com/file/d/1H4RsNSMKOtighGSz2rf9wVBF3CRAeC4W/view>
- Falk, J. y Dierking, L. (1997). School field trips: Assessing their long-term impact. *Curator: The Museum Journal*, 40, 211-218.
- Falk, J. y Dierking, L. (2013). *The museum experience revisited*. New York, NY: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Grenier, R. S. (2007). How do museums fit into our notions of adult education? *Adult Education Research Conference*. <http://newprairiepress.org/aerc/2007/roundtables/7>
- Gurian, E.H. (2007). The potential of museum learning: The essential museum. En B. Lord (dir.), *Manual of museum learning* (pp. 21-41). Lanham; ON: Rowman & Littlefield.
- Gutwill, J.P. y Dancstep, T. (2017). Boosting metacognition in science museums: Simple exhibit label designs to enhance learning. *Visitor Studies*, 20(1), 72-88.
- Hein, G. E. y Alexander, M. (1998). *Museums – places of learning*. Washington, DC: American Association of Museums Education Committee.
- Hiemstra, R. (1981). The state of the art. En Z. W. Collins (dir.), *Museums, adults and the humanities: A guide for educational programming* (pp. 62-72). Washington, DC: American Association of Museums.
- Hohenstein, J. y Moussouri, T. (2018). *Museum learning: Theory and research as tools for enhancing practice*. New York, NY: Routledge.
- Hooper-Greenhill, E., Dodd, J., Creaser, C., Sandell, R., Jones, C. y Woodham, E. (2007). *Inspiration, identity, learning: The value of museums – Second Study*. London, UK: DCMS.
- Houle, C. O. (1964). *Continuing your education*. New York, NY: McGraw-Hill Book Co.
- Jones, D. (1995). The adult learner. En A. Chadwick y A. Stannett (dir.), *Museums and the education of adults* (pp. 65-72). Leicester, UK: NIACE.
- Kokkos, A. (2010). Transformative learning through aesthetic experience: Towards a comprehensive method. *Journal of Transformative Education*, 8(3), 155-177. <https://pdfs.semanticscholar.org/5934/7b9e3b38154e84884162439feac8e2f21147.pdf>

- Knowles, M. (1980). *The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy* (revised and Updated edition). Westchester, NY: Follett Pub. Co.
- Knowles, M. (1981). Andragogy. En Z. W. Collins (dir.), *Museums, adults and the humanities: A guide for educational programming* (pp. 49-60). Washington, DC: American Association of Museums.
- Knowles, M. y Associates (1984). *Andragogy in action: Applying modern principles of adult learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Knox, A. B. (1981a). Motivation to learn and proficiency. En Z. W. Collins (dir.), *Museums, adults and the humanities: A guide for educational programming* (pp. 79-91). Washington, DC: American Association of Museums.
- Knox, A. B. (1981b). Basic components of adult programming. En Z. W. Collins (dir.), *Museums, adults and the humanities: A guide for educational programming* (pp. 95-111). Washington, DC: American Association of Museums.
- Leder, H., Belke, B., Oeberst, A., y Augustin, D. (2004). A model of aesthetic appreciation and aesthetic judgments. *British Journal of Psychology*, 95(4), 489-508.
- Mezirow, J. y Associates (2000). *Learning as Transformation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- McCray, K. H. (2016). Gallery educators as adult learners: The active application of adult learning theory. *Journal of Museum Education*, 41(1), 10-21.  
<http://dx.doi.org/10.1080/10598650.2015.1126058>
- Merriam, S. B., Caffarella, R. S. y Baumgartner, L. M. (2007). *Learning in adulthood: A comprehensive guide*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons.
- Monk, D. F. (2013). John Dewey and adult learning in museums. *Adult Learning*, 24(2), 63-71.  
<https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/1045159513477842>
- Pelowski, M., y Akiba, F. (2011). A model of art perception, evaluation and emotion in transformative aesthetic experience. *New Ideas Psychology*, 29, 80-97.  
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0732118X10000413>
- Radford, M. (2004). Emotion and creativity. *The Journal of Aesthetic Education*, 38(1), 53-61.  
[https://www.jstor.org/stable/3527362?seq=1#metadata\\_info\\_tab\\_contents](https://www.jstor.org/stable/3527362?seq=1#metadata_info_tab_contents)
- Reeve, J. y Woollard, V. (2013). Learning, education, and public programs in museums and galleries. En C. McCarthy (dir.), *The international handbooks of museum studies: Museum practice* (551-575). John Wiley & Sons, Ltd.  
<https://doi.org/10.1002/9781118829059.wbihms989>
- Roberts, L. (1997). *From knowledge to narrative: Educators and the changing museum*. Washington, DC: Smithsonian Institution Press.
- Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.  
<https://mmrg.pbworks.com/f/Ryan,+Deci+00.pdf>

- Sachatello-Sawyer, B., Fellenz, R., Burton, H., Gittings-Carlson, L., Lewis-Mahony, J., y Woolbaugh, W. (2002). *Adult museum programs: Designing meaningful experiences*. New York, NY: Altamira.
- Sternberg, S. (1989). The art of participation. En N. Berry y S. Mayer (dir.), *Museum education history, theory, and practice* (154-171). Reston, VA: The National Art Education Association.
- Talboys, G. K. (2016). *Museum educator's handbook* (3<sup>e</sup> édition). New York, NY: Routledge.
- Taylor, E. W. y Neill, A. (2008). A nonformal education perspective. *The Journal of Museum Education*, 33(1), 23-32. <https://www.jstor.org/stable/40479602>
- Weltzl-Fairchild, A., y Émond, A.M. (2000). A Piagetian view of aesthetic experience: Adult visitors in a fine arts museum. En C. Dufresne-Tassé (dir.), *Cultural diversity, distance and learning* (pp. 115-135). Ottawa: ICOM.

## Resumen

En este artículo, nos centramos en la educación no formal, es decir, la que tiene lugar fuera de los entornos educativos formales bajo la dirección de un educador-facilitador y guiada por objetivos específicos del contexto del museo. Presentamos una muestra de diferentes marcos teóricos de la investigación en educación de adultos para informar la creación de varios programas educativos en sus enfoques y resultados para proporcionar experiencias museísticas significativas para los adultos.

Las teorías del aprendizaje en la educación de adultos se exploran en términos de la singularidad del contexto del museo. Podemos resumir las características del alumno adulto como una persona que está en continuo desarrollo, en la que se valoran las experiencias anteriores en la consecución de objetivos personales concretos en una situación determinada.

Si los adultos participan en un programa de educación museística, es probable que sea uno que promueva su crecimiento personal, basado en sus experiencias, y que aborde una preocupación que sea relevante para sus necesidades inmediatas.

Los pasos y resultados se presentan como ejemplos de lo que un adulto podría experimentar al participar en un programa de museo. Debe considerarse como un viaje que emprende el visitante en el que elementos como los intereses, las ideas preconcebidas, las motivaciones, las disonancias, las consonancias, la metacognición, la creatividad, la ambigüedad y el autodescubrimiento son componentes del proceso que informa continuamente al adulto como aprendiz en el contexto de un programa de museo.

**Palabras clave:** programas de museos, teorías del aprendizaje de los adultos en la educación, educador-facilitador, educación en museos

# Aprender para pensar. Funcionamiento intelectual, procesos y estrategias de aprendizaje en los museos

*Rosa María Hervás Avilés  
Universidad de Murcia, España*

## Introducción

El aprendizaje supone un cambio casi permanente en la conducta de las personas, es el resultado de la habilidad o experiencia que se consigue o se adquiere con la realización continuada de una actividad. ¿Qué hacemos cuando estamos aprendiendo? Nuestros procesos de aprendizaje son el eje que vertebra una estructura que incluye muchas variables que influyen en cómo aprendemos y en los resultados de nuestro aprendizaje. ¿Cuál es el funcionamiento intelectual de los visitantes de museos?, ¿qué recursos y variables pueden utilizar durante su experiencia en el museo?

Para responder a estas preguntas nuestro interés se centra en estudiar los procesos de aprendizaje y las estrategias que facilitan la organización mental de las personas y su aplicación en la vida cotidiana y en sus conductas en el museo. Se trata de conocer de qué manera se utiliza el conocimiento y las habilidades de pensamiento. Se trata de aprender de qué forma la visita al museo se puede convertir en una experiencia que ayude a pensar a los visitantes y contribuya a su desarrollo personal.

En este artículo se describen, en primer lugar, algunos conceptos claves que explican el funcionamiento intelectual de las personas (operaciones mentales, funciones, conductas, capacidad intelectual, habilidades).

A continuación, se exponen los principales procesos y algunas de las estrategias de aprendizaje que utilizamos en la adquisición de conocimiento durante las experiencias educativas en los museos.

## 1. Funcionamiento cognitivo

El funcionamiento intelectual de los visitantes de museos puede estudiarse teniendo en cuenta tres niveles: los recursos de los que disponen físicamente; las funciones que se derivan de estos recursos y las implicaciones comportamentales (Castelló, 2001). Estos tres niveles de análisis están relacionados entre ellos.

Todos tenemos físicamente unos recursos cognitivos que varían en cada persona. Constituyen el conjunto de órganos, su organización y sus posibilidades de funcionamiento físico. Se identifican con las propiedades del sistema nervioso central, especialmente las de ciertas zonas del cerebro.

Los recursos cognitivos disponibles dependen de las características biológicas de cada persona y de cómo estén configurados. Incluyen la herencia biológica, los procesos de maduración y algunas interacciones con el ambiente (Plomin, Owen & McGuffin, 1994). A pesar de que todos disponemos de un cerebro, todos los cerebros no son iguales y por lo tanto sus recursos tampoco. Existe el potencial individual y nadie puede funcionar cognitivamente más allá de sus límites físicos de funcionamiento.

## 1.1. Operaciones mentales y funciones cognitivas

Las operaciones mentales son aquellas acciones interiorizadas, organizadas y coordinadas con las que elaboramos la información que recibimos. Cada persona puede llevar a cabo un conjunto total de *operaciones mentales*, son sus recursos básicos y tienen distintos niveles de complejidad (identificación, comparación, análisis, síntesis, clasificación, codificación, descodificación, protección de relaciones virtuales, diferenciación, representación mental, transformación mental, razonamiento divergente, razonamiento hipotético, razonamiento transitivo, razonamiento analógico, razonamiento progresivo...) (Castelló, 2000). Las operaciones mentales que se necesitan para una actividad pueden oscilar desde el simple reconocimiento o identificación de objetos hasta operaciones mentales como la clasificación, seriación, comparación... (Prieto,1989) (Dufresne-Tassé,2015, 2016).

Las posibles combinaciones de las operaciones mentales dan lugar a las *funciones cognitivas* que cada individuo puede construir. Se convierten en los recursos que puede utilizar para dar respuesta a las demandas del entorno, por ejemplo, cuando visita una exposición e intenta interpretar los objetos de esta. Son los pre-requisitos básicos de la inteligencia y explican cómo cada persona puede utilizar su experiencia previa en su adaptación a nuevas situaciones (Feurestein,1979). El rasgo más destacable de estas funciones es que, en la mayoría de los casos, no hay fórmulas únicas para construirlas: diferentes combinaciones de recursos pueden conducir a una misma función o a funciones semejantes.

Las funciones cognitivas nos permiten llevar a cabo cualquier tarea. Hacen posible que los visitantes tengan un papel activo en los procesos de recepción, selección, transformación, almacenamiento, elaboración y recuperación de la información. Por ejemplo, cuando los visitantes perciben la información de la exposición con precisión y claridad; planifican la visita sistemáticamente; expresan verbalmente e identifican los objetos y sus recuerdos; se orientan en el espacio durante el recorrido; secuencian temporalmente varios hechos o relacionan dos o más fuentes de información están utilizando sus recursos intelectuales construyendo las funciones que necesitan para todo ello.

## 1.2. Funciones cognitivas, entorno y cultura

Disponer de recursos cognitivos no significa a priori que los utilicemos. El entorno y la cultura determinan qué recursos son significativos y cuáles son las operaciones útiles en el ambiente en el que vive una persona (Collins,1989). Para Stenberg (1985) el potencial de recursos físicos del organismo se utiliza solamente en función de los *requerimientos del entorno*. Los recursos permiten que la función se construya, pero no son suficientes para garantizar su construcción. Lo mismo ocurre con las presiones del entorno: son necesarias, pero por sí solas son incapaces de generar funciones en personas que están faltas de algún recurso imprescindible.

Para Castelló (2000), las condiciones ambientales que favorecen la construcción de las funciones cognitivas son:

1. Tener oportunidades para poder aplicar las funciones, practicar y probar distintas formas de hacer una misma cosa, automatizar los procesos. Cuantas más experiencias tengamos en un museo más ocasiones tendremos de construir las funciones relacionadas con una visita que favorezca su conocimiento, su desarrollo personal y su autonomía
2. La valoración individual o social de un comportamiento favorece la construcción de determinadas funciones. Por ejemplo, el valor otorgado socialmente a visitar exposiciones favorece que el público acuda a los museos y facilita la probabilidad de la construcción de las funciones relacionadas con la visita.
3. Las funciones deben ser culturalmente significativas, es decir, deben tener un sentido en el contexto. En la práctica, este argumento implica los anteriores, dado que una



función que sea significativa para un determinado marco cultural tenderá a disponer de oportunidades y presiones para su construcción.

No hay una única fórmula para construir las funciones cognitivas y es posible realizar una misma función o una función semejante combinando recursos diferentes. Por ejemplo, la manera en que cada persona prepara una visita al museo pone en funcionamiento formas distintas de representación de organización de la información, planes distintos... a pesar de estar realizando la misma función.

### 1.3 Funciones cognitivas y conductas

Los visitantes manifiestan las funciones cognitivas que son capaces de construir a través de sus conductas. Sin embargo, la aparición de una conducta depende en parte de variables como la motivación... Así, por ejemplo, la participación activa de los visitantes en las actividades en el museo no demuestra solamente que esos visitantes tienen algo que expresar. Aspectos como el interés por el tema propuesto, la empatía con el educador del museo, y la afinidad que sientan con el grupo con el que comparte la actividad son condicionantes tanto o más importantes para que un visitante se comporte activamente durante la visita al museo.

Por otro lado, la manifestación conductual de procesos mentales complejos requiere dominar determinados sistemas simbólicos, como por ejemplo el lenguaje. Para demostrar que se ha realizado un razonamiento cuando un visitante observa un objeto e intenta darle sentido, debe saber expresarlo. Los visitantes que tienen buenas aptitudes verbales saben expresar lo que piensan y recuerdan de la visita al museo o lo que han experimentado durante la misma.

En resumen, podemos decir que cuando una persona tiene una conducta pone de manifiesto que es capaz de construir unas funciones cognitivas determinadas, pero la ausencia de esa misma conducta no indica que no sea capaz de construirlas.

La conducta de los visitantes de museos y su discurso cuando observan un objeto e intentan darle un significado pone de manifiesto el funcionamiento cognitivo de cada visitante a través de funciones para captar el significado de lo que se ve o reaccionar rápidamente ante ello; comprobar la exactitud del significado producido; enriquecer, aclarar o criticar el significado producido; captar, comprender el significado global de varios elementos (Dufresne-Tassé, 2015; Dufresne-Tassé, O'Neill, Sauvé & Marin, 2015).

### 1.4 Capacidad y habilidades para aprender

La capacidad, la motivación y el tiempo dedicado son los tres elementos que explican las diferentes formas en que las personas adquieren el conocimiento o aprenden. Mientras que la motivación y el tiempo dedicado son variables circunstanciales y cambian según la actividad y el momento, la capacidad suele considerarse estable e independiente de circunstancias externas al individuo (Genovard & Gotzens, 1990). Se trata de una característica estructural individual difícilmente modificable.

¿En qué consiste la capacidad para aprender? Para Castelló (2000) la capacidad sintetiza el conjunto de recursos cerebrales básicos de los cuales puede hacer uso una persona, en las condiciones ambientales apropiadas, para construir funciones y comportamientos implicados en el aprendizaje. La capacidad resume los procesos y las funciones diferentes y combinadas que cada persona utiliza en la realización de un producto final semejante. Por ejemplo, la capacidad para leer un texto recoge una extensa variedad de procesos y funciones que se combinan en cada individuo para producir un producto final semejante.

Como hemos visto anteriormente las capacidades no son fácilmente identificables a través del comportamiento. Sin embargo, las habilidades identifican el conjunto de funciones y comportamientos consolidados por una persona (operaciones, funciones y conductas)



fácilmente observables ya que se refieren a lo que una persona es capaz de hacer correctamente y con facilidad. Existen diferentes clasificaciones de habilidades de pensamiento categorizadas teniendo en cuenta los principios siguientes: habilidades necesarias para clarificar y comprender la información (su finalidad es la precisión en la recogida de la información: analizar ideas; analizar argumentos); pensamiento creativo (para generar ideas originales: generar posibles alternativas, combinar ideas); pensamiento crítico (para desarrollar el juicio crítico: evaluar la información básica; evaluar las inferencias mediante la evidencia; evaluar las inferencias mediante la deducción) (Swartz & Park, 1994). Este concepto de habilidad nos permite identificar y relacionar los objetivos de la exposición y las habilidades que queremos desarrollar durante la visita.

## 2. Procesos y estrategias de aprendizaje desde una perspectiva constructivista

La perspectiva constructivista del aprendizaje se fundamenta en la importancia de la educación como habilidad para sacar provecho de nuestra inteligencia. Se aprende cuando se conectan transversalmente y contextualmente los conocimientos que se tienen con los nuevos contenidos. Aprender es hacer conexiones nuevas. Aprendemos una cosa sobre lo que ya sabemos, activando las conexiones que ya tenemos y reformando y ampliando nuestros patrones. Por este motivo la organización de la información relacionando e imponiendo un orden entre sus distintos elementos favorece la adquisición del conocimiento y facilita el aprendizaje.

Aprendemos con la experiencia, ejercitando lo que hacemos bien. El cerebro no retiene lo que aprende porque sí, retiene lo que puede utilizar. Esta teoría considera el aprendizaje como un proceso activo, a través del cual las personas producen ideas que dan significado al mundo en el que viven y sentido a su experiencia personal (Hein, 1998).

### 2.1 Procesos de aprendizaje

Los procesos son el verdadero núcleo del aprendizaje constructivista. Aprender depende de lo que la persona haga, de los procesos que ponga en marcha. Incluyen todos los acontecimientos, todo lo que sucede y que está vinculado al aprendizaje de cada persona. Cada uno de los procesos constituye una parte esencial del aprendizaje y puede realizarse de muchas maneras diferentes. Asimismo, cada uno de los procesos debe ser ejecutado por la persona que aprende. Los procesos implican manipulación de la información.

No existe consenso sobre cuáles son los procesos de aprendizaje ni cómo se denominan. Diferentes autores (Gagné, 1974; Cook & Mayer, 1983; Thomas & Rohwer, 1986; Shuell, 1988) han definido procesos de aprendizaje que sustancialmente coinciden en la siguiente clasificación realizada por Beltrán (1993):

#### 1. Sensibilización

El proceso de sensibilización integra entre otros procesos afectivo-motivacionales *la motivación y la emoción* que tienen que ver con la activación y la persistencia de la conducta de aprendizaje.

#### 2. Atención

La atención es un mecanismo de discriminación selectiva que filtra la información percibida que nos interesa. Sólo almacenamos aquello que nos llama la atención porque es significativo para cada uno de nosotros. Su interés y significación serán las que le den nuestras experiencias previas y el conocimiento organizado y registrado en nuestra mente.

La atención puede ser **global** o **comprensiva** cuando nos interesa percibir con amplitud la estructura organizada de los datos informativos de un lugar o de un texto. Está dirigida a la totalidad de los estímulos abarcando en conjunto toda la información disponible, abriendo sin

limitaciones previas una perspectiva general, abarcando el máximo número de datos posibles. Esta estrategia favorece la síntesis.

También la atención puede ser **selectiva** cuando nos centramos solamente en una parte de la información y percibimos un objeto desde diversos puntos de vista, ignorando el resto. Es una manera de aligerar la sobrecarga de información a la que nos vemos expuestos. La capacidad humana para procesar información es limitada. La versatilidad de la atención para ignorar los estímulos que nos bombardean continuamente nos permite dirigir, alternar y controlar intencionalmente nuestro foco de atención. Esta atención selectiva está determinada por el interés, las expectativas y el conocimiento que posibilita focalizar el material relevante. La atención selectiva tiene que ver con la exploración de los detalles y la percepción analítica de los objetos.

Finalmente, la atención **permanente y sostenida** es aquella que se mantiene durante una actividad que progresa gradualmente. Para favorecer este tipo de atención las demandas de la actividad tienen que estar reguladas secuencialmente en relación con su complejidad. Asimismo, es necesario mantener la motivación y el interés atencional ante posibles factores distractores externos y los propios factores internos como son: la fatiga, el desinterés o la debilidad pueden comprometer este proceso de atención sostenida.

La atención como proceso nos permite elegir una información determinada ignorando otras. Se trata de un control selectivo que permite percibir sensorialmente una parte de la realidad que nos afecta prescindiendo de las demás. La atención facilita elegir algunos de los muchos estímulos informativos que nos rodean.

Entre sus funciones encontramos las siguientes: a) garantizar que seamos conscientes solamente de una pequeña parte de la información potencialmente disponible en la memoria a largo plazo, durante un corto período de tiempo; b) seleccionar elementos del estímulo y de la memoria relevantes para la experiencia; c) cambiar el foco y el contexto cuando se reciben estímulos repentinos. La atención permite interrumpir el procesamiento de la información para adaptarnos al entorno respondiendo a estímulos inesperados (Beltrán, 1993).

De la atención depende el procesamiento de la información que nos llega del exterior. Esta información se deposita en el registro sensorial donde permanece unos segundos. El canal de procesamiento en la memoria de cada persona es limitado por lo que filtramos lo que nos interesa procesar, es decir cuánta información llegará a la memoria y qué clase de información va a llegar. Así, la mente selecciona y decide, según las características físicas del objeto y criterios actitudinales de cada persona, qué hace con la información: a) rechazarla, b) almacenarla en la memoria a corto plazo, c) transformarla para adaptarla a la información previa, d) aprenderla mediante su integración, asimilación, diferenciación o asociación en la memoria a largo plazo. El resultado final es la modificación del pensamiento (Letteri, 1985).

Para concluir podemos decir que la atención es limitada y no se puede abarcar toda la realidad a la vez. La eficacia en una tarea exige una atención selectiva y exclusiva prescindiendo de los estímulos incómodos presentes y de la información prescindible temporalmente. La atención no se produce siempre espontáneamente, requiere un esfuerzo

### 3. Adquisición

Es el momento de comprender significativamente la información. Para ello hay que codificarla relacionando la información nueva con la ya existente en la estructura mental. Para Jenkins (1974) y Anderson (1984) la información se organiza y representa en esquemas que incluyen todo lo que un individuo conoce sobre un tema. Esta información está organizada y cada persona puede activarla y transformarla mediante procesos cognitivos y metacognitivos realizando inferencias y evaluando su propio aprendizaje. La adquisición incluye procesos de *comprensión* (selección y organización) *retención* o disponibilidad de la información en la memoria (repetición y elaboración) y *transformación* del conocimiento durante procesos de larga duración mediante tareas significativas relacionadas con los intereses de la persona que las realiza y las controla (Marzano, 1991).

#### 4. Personalización

Durante este proceso la persona asume la responsabilidad del aprendizaje asegurando la validez y la pertinencia de los conocimientos adquiridos, buscando nuevas posibilidades más allá de lo establecido. Para Marzano (1991) se trata de un pensamiento disposicional ya que tiene que ver con el pensamiento que activa disposiciones favorables para controlar, asegurar y extender creativamente los conocimientos adquiridos. Incluye el *pensamiento crítico* (análisis reflexivo de la información). Para Willingham (2007) el pensamiento crítico supone ver los dos lados de una cuestión, estar abierto a nuevas pruebas que no confirmen las propias ideas, razonar de forma desapasionada, exigir que las afirmaciones estén respaldadas por pruebas, y deducir e inferir conclusiones a partir de los hechos disponibles. Cognitivamente el pensamiento crítico incluye el razonamiento, el juicio y la toma de decisiones y la resolución de problemas.

En los procesos de personalización también se encuentra el *pensamiento creativo* relacionado con la originalidad (pensamiento no predecible, poco común y que cause sorpresa porque no resulte lógico) y la adecuación (utilidad) (Stenberg & Lubart, 1997).

Finalmente, también se incluye en la personalización la *metacognición*, capacidad de ser consciente del propio pensamiento y utilizar esta conciencia para provocar un cambio percibido a través de la reflexión y mejorar los resultados de nuestras acciones. Flavell (1978;1987) citado por Prieto & Hervás (1992, p.64) incluye dos componentes metacognitivos: *el conocimiento que tiene la persona sobre lo que hace y sobre cómo lo hace*.

#### 5. Recuperación

Este proceso consiste en acceder a la información almacenada en la memoria a largo plazo haciéndola consciente. Incluye dos momentos: en primer lugar, la búsqueda de memoria, examinando los contenidos almacenados hasta rescatar la información deseada. Para ello lo mejor es usar selectivamente las claves disponibles que nos ayuden a recordar (por ejemplo, recordamos las cosas asociadas a una imagen del entorno y asociadas a emociones, por eso los hechos sorprendentes o impactantes son más fáciles de recordar que otros, además si somos capaces de recordar el lugar donde ha ocurrido una experiencia podremos también recordar el resto de los detalles). El segundo momento es decidir si se acepta la información recuperada como suficiente (Beltrán, 1993).

#### 6. Transferencia

El aprendizaje no termina con la adquisición y retención del conocimiento. La transferencia tiene que ver con la aplicación del conocimiento (habilidad y contenido) aprendido en diferentes contextos. Por ejemplo, aprender a conducir un coche ayuda a una persona a aprender más rápidamente a conducir un camión. Para Perkins & Salomon, (1988) supone el aprendizaje dentro de un determinado contexto y su impacto más allá de ese contexto. Aunque puede parecer un proceso sencillo, no lo es. El transfer no se produce espontáneamente. Normalmente no transferimos el conocimiento a nuevas situaciones de la vida por eso es necesario utilizar estrategias que nos ayuden a aplicar lo aprendido a otros contextos.

#### 7. Evaluación

Este proceso tiene como finalidad comprobar si se han conseguido los objetivos propuestos. Cuando la retroalimentación es positiva, cuando comprobamos lo que hemos conseguido aumenta la motivación y el autoconcepto. La evaluación conlleva la justificación o la gratificación por lo que se ha conseguido y nos informa si se han alcanzado los objetivos planteados. Con la evaluación se cierra la cadena de procesos de aprendizaje que se inicia con la apertura de unas expectativas (sensibilización) que se confirman o no con la evaluación.

Estos procesos de aprendizaje son una cadena de sucesos cognitivos en la que cada uno de los momentos procesuales están relacionados con continuidad diacrónica y sincrónica ya que en cada momento están implicados todos los procesos. Además, la relación entre los procesos es bidireccional pues la atención influye en la comprensión y la comprensión influye en la atención y lo mismo ocurre con el resto de las diferentes fases del proceso (Pérez & Beltrán, 1991).

### 3. Estrategias de aprendizaje relacionadas con los procesos de sensibilización y atención en los museos

Las estrategias son los planes de acción al servicio de los procesos. Utilizan las técnicas (actividades específicas al servicio de una estrategia) y desencadenan una serie de funciones cognitivas que favorecen la adquisición, retención y recuperación de la información. La puesta en marcha de estrategias puede desembocar en una habilidad que con la práctica se automatiza incrementando los recursos cognitivos de cada persona (Jones et.al. 1987) (Beltrán, 1993).

Las estrategias hacen referencia a los recursos cognitivos que facilitan y desarrollan los diversos procesos de aprendizaje. A través de las estrategias podemos procesar, organizar, retener y recuperar la información. Asimismo, las estrategias nos permiten planificar, regular y evaluar esos mismos procesos en función de nuestros objetivos.

#### 3.1 Estrategias de sensibilización para el aprendizaje en el museo

##### 3.1.1 La motivación

Con la motivación se inicia el proceso de sensibilización del aprendizaje. Para Dufresne-Tassé (2015) uno de los principios a tener en cuenta al planificar una exposición temporal temática es garantizar la motivación óptima de los visitantes reforzando el interés y las expectativas que han originado la visita, favoreciendo a través de la observación de los objetos la adquisición de significado.

Aprender requiere un esfuerzo y sobre todo que el visitante controle mentalmente el conocimiento. Sin su implicación activa no se produce un aprendizaje significativo.

El público explora los museos de forma voluntaria y cada visitante decide durante cuánto tiempo y a qué presta atención. Para Gottesdiener (1992) la interpretación que haga el público de lo que ve depende de sus expectativas, sus necesidades y de sus ideas previas.

Loomis(1987) ya indicaba que plantear una exposición sin tener en cuenta los intereses de las personas a las que se intenta transmitir un mensaje favorece que solo un tipo de público acuda a las exposiciones, aquellos que comparten los planteamientos de los diseñadores, conservadores y comisarios del museo. La participación activa del público visitante depende del conocimiento que se tenga, de lo que espera y de entender lo que busca.

Para Beltrán (1993) las funciones o estrategias que contribuyen a que una actividad sea interesante y motivadora son:

##### a) El desafío

La función más obvia y permanente de la motivación intrínseca es plantear un desafío efectivo a las habilidades de los visitantes. En palabras de Dufresné-Tassé (2015) es importante favorecer el máximo aprendizaje, un desarrollo psicológico, disfrutar y aprender. Para ello hay que elegir un tema para la exposición que sea lo más desconocido posible pero que permita al visitante conectar sus conocimientos previos sobre el tema haciendo significativa la nueva información y así adquirir conocimiento; reforzar sus funciones cognitivas e imaginativas.

##### b) La curiosidad

Suscitada mediante actividades que sorprenden a los visitantes y que incluyen informaciones con cierta incongruencia. El diseño de una exposición incorpora la formulación de preguntas al público para aumentar su curiosidad y provocar incertidumbre sobre las posibles respuestas. La motivación de los visitantes se incrementa con el conflicto cognitivo. Berlyne en su libro *Conflict, arousal and curiosity* ya describía las bondades y la importancia de la sorpresa, la duda, la incongruencia y la perplejidad como estímulos novedosos, inesperados

y asombrosos que provocan un conflicto cognitivo que incrementa la motivación (Berlyne, 2014).

Cada vez más se abre camino la idea de que la controversia debe estar presente de una manera explícita en los museos, sobre todo en los de arte moderno y contemporáneo provocando ocasiones en las que el museo ha de enfrentarse directamente a un interrogatorio público sobre sus decisiones y procesos, a menudo poco evidentes y con frecuencia mal entendidas. El creciente compromiso del museo con sus comunidades plantea ciertas cuestiones, ¿cómo pueden los museos gestionar la controversia? ¿Pueden los museos aprender de la controversia para descubrir formas mejores de trabajar con sus públicos? (Davis, 2015; Lorente, 2015).

### c) El control

La motivación se potencia cuando los visitantes controlan el ambiente en el que se encuentran y pueden ser autónomos porque saben y reconocen cómo está organizada la exposición, pueden localizar las piezas que quieren visitar...El visitante espera y quiere sentir que tiene el control, hacer elecciones y tomar sus propias decisiones (Perry, 2012). En este sentido los folletos informativos deberían ayudar a los visitantes a orientarse espacialmente y controlar el escenario en el que se encuentran. Sin embargo, siendo uno de los recursos más utilizados por los visitantes, recientes investigaciones del Laboratorio Permanente de Públicos del Ministerio de Cultura de España indican que es uno de los recursos peor valorados (2013). Los museos comienzan a sustituir estos folletos informativos por planos tipo actuales y prácticos. Con esta medida se persigue que el visitante consiga mayor autonomía durante el recorrido por el museo, la localización de las piezas clave seleccionadas y una mayor efectividad en la comprensión de los contenidos del mismo. Los planos deben ser simples y contener la información imprescindible evitando códigos complejos de difícil comprensión. El color con significado para diferenciar las distintas zonas expositivas; las referencias espaciales claramente identificables en el entorno también facilitan la orientación y la autonomía del visitante.



Figura 1 y 2- Facilitar información sobre dónde ir mediante señales indicativas LPPM . Folletos y Planos en lectura fácil. Museo Arqueológico Nacional ( España)

### d) La utilidad y la relación esfuerzo- beneficio

Para Bitgood (2013) cuando el público percibe que los contenidos de una exposición son de alta utilidad (relevancia, importancia, beneficio, satisfacción) se siente motivado para visitarla ya que lo relacionan con el alto valor personal que les aporta en relación al esfuerzo que tienen que hacer.



### e) El confort físico

Asimismo, el confort físico que los visitantes experimentan en salas de exposiciones amplias que permiten un flujo fluido de visitantes y una museografía adecuada para observar cómodamente los objetos facilitan la motivación (Dufresne-Tassé; O'Neill, Marin, 2015).

### 3.1.2. La emoción

Las emociones siempre han estado presentes en los museos aunque relegadas a un lugar secundario y descalificadas durante mucho tiempo en la sociología de las artes y la cultura por considerarlas fenómenos irracionales.

Sin embargo, como indica Bennett (2012) la emoción está presente en la promoción de lugares, en la comercialización de productos "*merchandising*" se incluye el amor por una ciudad. Nos enfadamos con exposiciones subjetivas que no reflejan la realidad de la historia de un territorio o nos emocionamos cuando una exposición capta nuestra atención y nos provoca sensaciones contemplativas y de renovación, tranquilas y placenteras.

Los museos son lugares emocionales. Encontramos las emociones en las interacciones entre los visitantes mientras se mueven por el museo, comentando las exposiciones o charlando con un café en la cafetería. También hay emociones en las interacciones con los objetos del museo: a menudo hablamos de "amar" ciertas exposiciones, mientras que "odiamos" otras. También hay emociones en los almacenes y los talleres de restauración de las obras de arte, de los objetos de una exposición, donde los conservadores los cuidan porque les importan. Sin embargo, todavía no está claro cómo se "integran" las emociones en nuestra comprensión de los museos (Munro, 2014).



Figuras 3 et 4 - Museo Judío de Berlín. Museografía que evoca el recuerdo a través de las emociones de las víctimas del holocausto. Fotos Rosa María Hervás Avilés

Las estrategias emocionales que ayudan a los visitantes a utilizar sus funciones cognitivas en el museo para activar y dinamizarlos mecanismos de aprendizaje y obtener y procesar la información entrante son las siguientes:

#### a) Conocer las razones de la visita y qué experiencias satisfacen y emocionan a los visitantes

Ciertamente los profesionales de los museos tienen muy en cuenta el papel de las emociones en la experiencia en el museo. Para Falk (2020) visitamos los museos para satisfacer una

necesidad que puede ser emocional, social, para aprender...La emoción impulsa la decisión de acudir al museo. Para este autor la experiencia del museo no es un proceso lineal. La visita es un continuo emocional en el que cada uno de los momentos está relacionado con los demás y todos ellos mediados por las emociones que el visitante experimenta. Son las emociones y no la razón las que impulsan al público a visitar los museos, la satisfacción del visitante en el museo y, en última instancia, los recuerdos a largo plazo y las futuras visitas a los museos.

Entiende Falk (2020) que la decisión de ir al museo es una experiencia aprendida ya que para elegir visitar un museo hay que haber aprendido, en algún momento de la vida, que los museos son lugares que pueden satisfacer positivamente nuestras necesidades. En ausencia de esa percepción principalmente inconsciente y emocional, nadie visitaría voluntariamente un museo.

Es sabido que como consecuencia de las experiencias pasadas y de las recomendaciones de boca a boca de amigos y familiares, un gran número de personas (pero no todas) consideran que los museos son buenos lugares para pasar los tiempos dedicados al ocio. Los museos son espacios idóneos para ir en familia, también ayudan a satisfacer los intereses personales en el arte, la historia o la ciencia. Así, cuando buscamos durante un fin de semana cómo pasar nuestro tiempo de ocio, consciente o inconscientemente, empezamos a pensar en qué sitios podríamos satisfacer mejor nuestras necesidades. Valoramos lugares idóneos y es entonces cuando las experiencias pasadas y las recomendaciones de boca en boca funcionan. Si una persona recuerda que su (s) necesidad(es) para ese día se podría satisfacerse "mejor" visitando un museo surge la idea de que la visita a uno de ellos es lo mejor que se puede hacer (Falk,2020).

Muchos investigadores han intentado enumerar cuáles son las expectativas y los intereses que los visitantes buscan en los museos. Los resultados de las investigaciones de Falk (2006,2020) le han permitido clasificarlas en 7 categorías:

1. La curiosidad con un interés genérico por el contenido de museo. Se trata de encontrar algo que les llame la atención, que atraiga su atención y que estimule su aprendizaje.
2. Experiencias socialmente satisfactorias aprendiendo, interactuando y relacionándose en grupo, en familia.
3. Satisfacer un objetivo específico relacionado con el contenido concreto de la exposición.
4. Ir a un lugar interesante. Estar allí, en el museo y haber visto la exposición.
5. Una experiencia contemplativa, espiritual o reparadora. El museo se convierte en un refugio alejado del trabajo en donde es posible relajarse rodeados de cosas bellas e inspiradoras.
6. Ir a un lugar importante, se trata de un sentimiento de deber estar en un sitio respetado.
7. Reafirmar la propia identidad ya que en el museo puede aprender algo más sobre ellos mismos, sobre quienes son, de dónde vienen y qué les diferencia del resto

Los resultados obtenidos demostraron que las razones que más influían en el aprendizaje a largo plazo eran aquellas asociadas a la identidad del visitante y a satisfacer las propias necesidades personales y su curiosidad mientras que quienes visitaban el museo motivado por aportar una experiencia social tenían menos recuerdos asociados a los contenidos. Sin embargo, estos últimos podían recordar más detalles de la visita que los primeros (Falk, 2020).

Cuando los visitantes llegan al museo a ver exposiciones, hablan con las personas que llegan, observan a la gente y utilizan las tiendas y los cafés. Para Falk (2020) la atención de los visitantes se centra en:

a) los objetos y obras que les motivan porque están relacionadas con ellos mismos, incluidas las cosas de las que les han hablado o que han oído que merecen la pena y b) objetos y obras que, aunque potencialmente le son lejanos coinciden con sus intereses y experiencias anteriores.

Aunque no se puede predecir lo que ocurrirá durante una visita hay momentos especialmente significativos que hacen que la experiencia sea fundamentalmente emotiva

como por ejemplo cuando un padre conecta con su hijo a través de un objeto o cuando un visitante descubre de repente algo que despierta su interés y sacia su curiosidad. Los visitantes suelen considerar estas experiencias especialmente satisfactorias.

Después de la visita estas experiencias emotivas no sólo aumentan la satisfacción de los visitantes de museos, sino que también dan lugar a recuerdos a largo plazo. La gente recuerda las experiencias que les resultan muy satisfactorias. El hecho de que prácticamente todos los visitantes de los museos declaren haber tenido experiencias positivas y que casi todos puedan recordar y describir estas experiencias positivas meses e incluso años después, es un testimonio del valor y la importancia emocional de este tipo de experiencias memorables son exactamente el tipo de cosas que los visitantes comparten con otros más tarde, es decir, las experiencias que dan lugar a recomendaciones positivas de boca en boca. De este modo, las experiencias emocionalmente satisfactorias impulsan las futuras visitas a los museos.

Como vemos la experiencia museística comienza y termina con las emociones. Los profesionales de los museos pueden aplicar los resultados de estas investigaciones para diseñar estrategias que mejoren la práctica. Las emociones positivas son un motor para la motivación, para recordar recuerdos. Las experiencias satisfactorias del público son fundamentales para repetir la visita y recomendarla a familiares, amigos y conocidos.

#### b) Planificar las emociones. La hospitalidad

Feldman (2018) ha demostrado que las emociones se construyen en el momento mediante sistemas centrales que interactúan en todo el cerebro gracias a las experiencias individuales y el aprendizaje adquirido. Así las emociones son exclusivas para cada persona y su respuesta emocional única durante su experiencia en el museo.

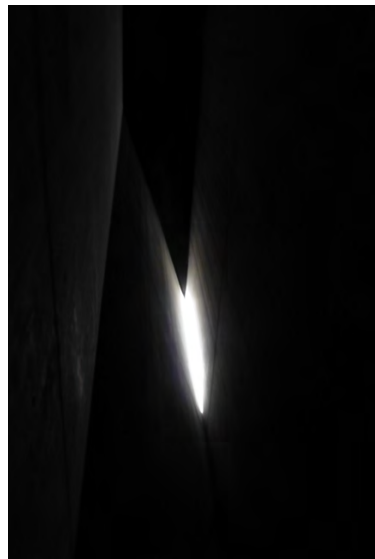


Figura 5- Provocar emociones con la luz y la oscuridad-Torre del Holocausto en el Museo Judío de Berlín.  
Foto: Rosa María Hervás Avilés

Para Owen (2020) la experiencia en el museo es esencialmente sensorial. Los museógrafos pueden ubicar los contenidos para propiciar experiencias emocionales. Utilizan la iluminación, la música, los olores... para conseguir el impacto que favorezca diversas experiencias. Así, pasar de un lugar oscuro a un espacio con luz intensa, provoca excitación y poco placer, algo apropiado para despertar la curiosidad de los visitantes y llamar su atención. Una transición gradual de una iluminación exterior brillante a otra galería relativamente tenue podría provocar un efecto de calma y relajación... Se trata de que la experiencia resulte memorable.



Este autor considera que los momentos de la experiencia en el museo que más necesitan una planificación emocional son la llegada y la salida del museo.

Llegar al museo para muchos visitantes que acuden por primera vez puede ser algo de lo que no esperan nada. Sin embargo, otros visitantes manifiestan excitación y entusiasmo, van contentos, con alegría que se va reduciendo por las largas colas que tienen que guardar para comprar una entrada, el frío o el calor, las medidas de seguridad, la distancia social, las medidas higiénicas, la necesidad de ir al baño, el cansancio del viaje o de la espera... Esta primera impresión puede provocar una evaluación inicial de la visita antes de entrar al museo: ¿merece la pena el tiempo, el esfuerzo y el coste de la entrada? Estas circunstancias molestas producen insatisfacción que se puede mitigar pero no eliminar totalmente. En este caso los profesionales del museo pueden organizar la llegada ayudándolos en estos momentos de incertidumbre creando una primera impresión positiva que fundamente el resto de la visita. ¿Cómo? Organizando la llegada de los visitantes, gestionando las esperas y la emisión de las entradas satisfactoriamente; recibéndolos con mensajes de bienvenida, favoreciendo la comodidad y el confort con el depósito de sus objetos personales, facilitando la entrada en las exposiciones.

Para Owen (2020) la hospitalidad puede ser el más importante de todos los momentos de la planificación emocional. Se trata de recibir y entretener amablemente y generosamente a los invitados del museo, a sus visitantes. La hospitalidad es un requisito cultural que los museos deben priorizar para tener éxito. Hasta la más mínima medida debe ser anticipada y planificada como buen anfitrión.



Figuras.6 y 7- Mediadores dando la bienvenida a los visitantes  
Galería de Arte TateModern de Londres. 2017 - Foto: Rosa Maria Hervás Avilés

Cuando el público termina una experiencia en la que se ha podido involucrar porque ha estado seguro y cómodo y ha podido comprender llega el momento de, ¿y ahora qué sigue? en entonces cuando normalmente el cansancio, el hambre, la necesidad de ir al baño o comprobar el tiempo transcurrido o orientarse en el plano del museo requieren la atención del personal de museo que conocedor de estos ciclos de la visita los previene y planifica momentos de satisfacción emocional.

Actualmente, la investigación sobre los visitantes de museos y el reconocimiento del valor de las emociones como algo esencial en la planificación de la experiencia es importante. Los museos pueden utilizar esta poderosa herramienta y servir mejor a sus visitantes.

#### a) Las emociones en los museos para mejorar la salud y el bienestar

Los estudios museísticos contemporáneos se interesan cada vez más por las formas en que los museos pueden contribuir a los objetivos de la política social, y por ello, los conservadores se interesan por las emociones en torno a la salud y el bienestar. Las experiencias realizadas

en los Glasgow Museums ponen de manifiesto que el compromiso social de los museos puede ser beneficioso para desarrollar estrategias de inclusión social y puede tener un impacto positivo en el bienestar físico y emocional de las personas. Existe un efecto positivo en el bienestar de los individuos. Las actividades culturales pueden influir en la autoestima de los individuos y la confianza en uno mismo (Munro, 2014). Asimismo, en pacientes con Alzheimer el arte ha sido utilizado como un medio de comunicación, un estímulo visual y un catalizador emocional que despierta recuerdos y sensaciones, a los que estas personas ya no pueden acceder espontáneamente, facilitándoles la expresión de sus emociones cuando reciben estímulos artísticos evocadores (Delgado, Hervás, Arnardottir, 2013).

A través del arte, y su potencial terapéutico, se han desarrollado proyectos de investigación e intervención para personas con Alzheimer como ARTZ dirigido por John Zeisel, TimeSlips de Anne Basting, Dementia Positive de John Killick, o las investigaciones realizadas por Delgado (2016) en la Universidad de Murcia a partir de la experiencia “Arte y cultura como terapia contra el Alzheimer” en el Museo de Bellas Artes de Murcia (España).

Estas investigaciones sobre las emociones y enfermos de Alzheimer concluyen que la experiencia en un museo es emocionalmente significativa para estos enfermos provocando emociones positivas como la alegría a través de la evocación de recuerdos. Los museos se convierten en espacios inclusivos acogiendo actividades y talleres que facilitan este tipo de terapias no farmacológicas que mejoran la calidad de vida de estos enfermos gracias a experiencias emocionalmente gratificantes. Además, la visita mediada facilita la participación compartida de las personas con enfermedad de Alzheimer y sus familiares en el ocio cultural de su ciudad, fuera del ambiente familiar cotidiano generando un sentimiento de competencia social en los participantes, y un motivo de conversación y recuerdo posteriormente. Para las personas con enfermedad de Alzheimer compartir una actividad museística puede despertar su curiosidad y el entusiasmo por relatar recuerdos comunes al resto de asistentes; dejando a un lado la apatía, mejorando su autoestima y calidad de vida. Al observar el comportamiento de los participantes y su nivel de autoestima individual se pudo confirmar la idea de que la percepción que cada persona tiene de sí misma nunca se autoconstruye de forma aislada, sino que está condicionada por el contexto social, su historia individual, preocupaciones, expectativas y el entorno directo. La mediación cultural, fundamental para generar confianza y evitar el sentimiento de temor al error, facilitó la comunicación verbal y no verbal de una manera espontánea (Delgado, 2016).



Figuras 8 y 9 - Arte para estimular emociones y recuerdos en enfermos de Alzheimer. Museo Bellas Artes de Murcia (© Delgado,2016).

A través de los talleres previamente planificados para mejorar el bienestar de los enfermos de Alzheimer se establecieron vínculos entre la emoción que facilitaba la evocación de recuerdos, la percepción artística y la mediación cultural. Se puso de manifiesto que recordar y evocar historias de vida, almacenadas en la memoria remota era un estímulo para que las personas con enfermedad de Alzheimer conversaran y compartieran sus experiencias vitales, sus recuerdos y sentimientos comunes fue una estrategia para fortalecer capacidades que comenzaban a degenerarse y mejorar la comunicación e interacción social.

### 3.2 Estrategias atencionales para el aprendizaje en el museo

Los procesos de atención son muy importantes en el diseño de las exposiciones. Los trabajos de Bitgood (2000,2013) sobre el papel que juega la atención en los procesos de aprendizaje en el museo se concretan en su modelo de “atención valor”. Este modelo se fundamenta en una relación costo (esfuerzo)/beneficio según la cual si al focalizar la atención el visitante no encuentra la suficiente recompensa se “desengancha” y el aprendizaje no se produce.

Para Bitgood(2013) es prácticamente imposible apoyar el aprendizaje sin la atención como prerequisite y aunque poner atención no garantiza que haya aprendizaje, este es inviable sin atender. Dicho de otro modo, los visitantes deben enfocar su atención para que se produzca una experiencia significativa.

Como ya se ha comentado anteriormente la atención es selectiva y limitada y no se puede atender varias tareas significativas al mismo tiempo (Johnson& Dark,1986) citado por Bitgood(2000, p.32). Además, la atención de los visitantes solo se consigue cuando están motivados Rand,1990) citado por Bitgood (2000, p.34).

Del mismo modo el procesamiento de la información también es limitado, únicamente podemos procesar simultáneamente unos pocos elementos (Beltran,1993).Para Kahneman (1973) citado por Bitgood (2000,p.33) el tiempo y el esfuerzo disminuyen la atención disponible. Es muy frecuente que los visitantes se sobrecarguen con más información de la que pueden procesar mentalmente.

En este modelo encontramos dos ideas principales: 1. El éxito de una exposición depende del acierto al manejar la atención de sus visitantes.2. La motivación del público para atender es el valor que percibe al hacerlo, es decir, qué beneficio obtiene al esforzarse (costo) en un estadio de captación, enfoque o compromiso. Esto se traduce en la fórmula: utilidad (o beneficio) dividido entre costo (Bitgood,2000,2013) Los resultados de las investigaciones realizadas indican que “los visitantes parecen hacer ese cálculo, a veces de manera inconsciente, antes de decidir atender algo en la exposición” (Bitgood 2013:60).

En su definición sobre qué es y en qué consiste la atención de los visitantes en los museos Bitgood (2013) indica que se trata de un continuo en el que se diferencian tres etapas interconectadas (captación, enfoque y compromiso). En cada una de ellas influyen una combinación de factores que se interrelacionan: personales (valores, intereses, experiencias, recursos cognitivos y afectivos), psico-fisiológicos (toma de decisiones y estado físico) y ambientales (estímulos sociales, diseño museográfico y arquitectónico).

Los indicadores de respuesta de los visitantes se manifiestan de diferentes formas a través de acciones como: la aproximación al objeto, su observación prolongada interrumpiendo la marcha, el tiempo que emplea el visitante en contemplar una obra o un objeto, la lectura de los textos, la relación y los comentarios que se realizan con los demás visitantes. La reacción del visitante en cada etapa depende de la combinación única de estas variables que influyen en los procesos de atención.

Las estrategias para ayudar a mantener la atención de los visitantes de una exposición están relacionadas con las características atencionales de cada una de las diferentes etapas del modelo de atención valor de Bitgood (2013) que como ya se ha indicado están interconectadas. Por ese motivo vamos a considerar las implicaciones que las etapas de atención interconectadas tienen en el diseño de la exposición (Bitgood, 2000, 2013).

#### 3.2.1. Captar la atención

¿Qué ocurre durante la etapa en la que el visitante capta la atención?

Durante esta etapa inicial, la atención del público es amplia y no se fija en ningún objeto. El visitante observa o busca lo que hay expuesto en la sala como si se tratara de un escaparate con una atención global (Beltrán,1993). ¿Cómo captarla atención durante esta fase? Mediante la orientación y la búsqueda (Bitgood,2013).

La orientación es una respuesta automática a un estímulo potente, como un ruido fuerte. El visitante tiene una atención impulsada por el estímulo (Corbetta & Shulman, 2002)

desenfocada y sensible a elementos externos que distraen su atención. El público en este caso se mueve respondiendo a estímulos sensoriales como objetos grandes que destacan o en movimiento, sonidos fuertes...

La búsqueda es un proceso de exploración del entorno de la exposición en el que el visitante busca algo de posible utilidad (algo interesante, familiar...). Es una atención dirigida a objetivos concretos. El público durante el proceso de búsqueda mira un elemento de la exposición, se acerca al objeto y se detiene para verlo. A menudo un estímulo potente le perturba y le distrae de la búsqueda sistemática que está realizando. Una vez distraídos, los visitantes rara vez vuelven a prestar atención al elemento original de la exposición (Posner y Cohen, 1984). El cansancio y el nivel de energía pueden influir en el proceso de búsqueda. Un menor nivel de energía o un mayor nivel de fatiga pueden disminuir la disposición del visitante a prestar atención. La búsqueda puede ser secuencial (paso a paso) o simultánea relacionada con una percepción global.



Figuras 10 y 11 Captar la atención. El visitante observa o busca lo que hay expuesto en la sala Petit Palais. Paris.2018. National Gallery. Londres.2019. Fotos: Rosa Maria Hervás Avilés

Las estrategias que ayudan a **captar la atención del visitante** son dos fundamentalmente:

a) **La prominencia o distintividad del estímulo**

Se refiere al hecho de que los estímulos potentes captan automáticamente la atención de los visitantes como parte del reflejo de orientación. En esta etapa hay que tener en cuenta de qué manera los objetos grandes, el aislamiento de los objetos de la competencia con otros estímulos, el contraste entre forma y fondo, la estimulación multisensorial afecta a la captación de atención de los visitantes.





Figura 12- Objeto prominente. Exposición "Arte y Matemáticas. Azares"  
Sala de exposiciones de la Universidad del País Vasco. 2021. Foto: Rosa Maria Hervás Avilés

Algunas estrategias para mejorar la prominencia de los objetos se sintetizan en la Tabla 1

### **Tabla.1**

#### *Estrategias para captar la atención con la prominencia del objeto*

- Aislar el objeto expuesto de otros objetos aumenta la probabilidad de atraer la atención de los visitantes.
- El tamaño de los objetos es importante para captar la atención del público. Cuanto más destaque un objeto, con mayor probabilidad atraerá la atención.
- Un contraste alto con el fondo del entorno facilita la prominencia del objeto.
- Incorporar estímulos multisensoriales como sonido, olor o tacto que sean complementarios al objeto expuesto ayuda a captar la atención.
- El contraste producido por la iluminación puntual es otra forma de mejorar la distintividad de un objeto.
- La colocación de los objetos en la línea de visión de los visitantes capta mejor su atención.

Adaptado de Bitgood (2013,2020)



Figura 13- Contraste entre forma y fondo. Exposición Tornaviaje. Arte Iberoamericano en España. Museo del Prado. 2021. Foto: Rosa Maria Hervás Avilés

#### a) Los patrones de flujo en el entorno

Tiene que ver con el acceso visual y físico de los visitantes. Con la cercanía física del objeto a lo largo de la vía de circulación. Muy pocos elementos de exposición "emblemáticos" son lo suficientemente atractivos como para justificar el alejamiento de la vía más eficiente en términos de tiempo y esfuerzo.



Figura 14- Circulación de los visitantes organizada  
Exposición La Máquina.Magritte. Museo Thyssen Bornemisza. 2021. Foto: Rosa Maria Hervás Avilés

Las estrategias que favorecen los patrones de flujo en una exposición se resumen en la Tabla 2.

## Tabla 2

### *Estrategias para facilitar la circulación de los visitantes*

- Tener en cuenta que al entrar en una sala de exposiciones los visitantes se sienten atraídos por los objetos que destacan por su tamaño, iluminación... (Bitgood, et al, 1991). El público puede ignorar objetos no prominentes para acercarse a ver los más llamativos y emblemáticos.
- Diseñar el espacio de la exposición con una sola puerta de entrada y salida facilita que los visitantes recorran más espacio de la sala de exposiciones, y por lo tanto presten más atención a los objetos expuestos (Melton,1935).
- Crear un itinerario claro para ver los objetos y favorecer la atención de los visitantes. La disposición de los objetos en una exposición determina cómo se moverá el público. La existencia de demasiadas “islas” en la sala puede crear cierto caos en el flujo circulatorio del público provocando que pase por alto muchos de los objetos expuestos (Bitgood, Hines, Hamberge r& Ford, 1991).
- Apoyar la atención a todos los objetos expuestos teniendo en cuenta que al entrar en una sala de exposiciones el público tiende a seguir una trayectoria en línea recta y hacia la derecha, a no ser que un estímulo prominente capte su atención.

Adaptado de Bitgood (2013, 2020)

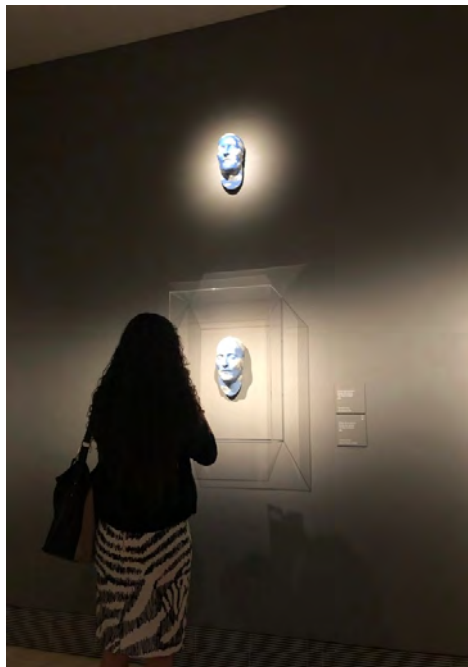


Figura.15- Captar la atención con la iluminación de los objetos.  
Exposición La Máquina.Magritte © Museo Thyssen Bornemisza. 2021



### 3.2.1.1. Implicaciones para diseño de las exposiciones

Los diseñadores de exposiciones deben conocer los procesos que intervienen en la etapa de captación de atención entendida como parte de un continuo.

Los mecanismos de orientación y búsqueda ayudan a planificar cómo se espera que los visitantes dividan su atención y de qué manera lo hacen al desplazarse por los diferentes espacios de la exposición.

Los estímulos compiten entre ellos. Lo que atrae también puede distraer la atención hacia un elemento concreto de la exposición. Por este motivo es importante distribuir espacialmente los objetos de la exposición eliminando los estímulos potentes que distraen a los visitantes y desvían su atención de un elemento objetivo.

La organización de los objetos en una exposición debe ayudar a la orientación de los visitantes dejando claro cómo secuenciar la atención de un elemento a otro, de una parte a otra de la exposición.

Los dispositivos interpretativos, como los que ofrecen las audioguías, cuando se diseñan de forma eficaz, ayudan a gestionar la atención al permitir que los visitantes se centren visualmente en un elemento de la exposición mientras escuchan la información pertinente. Estas técnicas eliminan la necesidad de desplazar la atención secuencialmente de las etiquetas de texto a los objetos expuestos.

El flujo de circulación debe diseñarse cuidadosamente para que los visitantes tengan claras las vías de acceso a fin de garantizar que todos los elementos importantes de la exposición tengan la misma oportunidad de captar la atención.

### 3.2.2. Enfocar la atención

Después de la etapa de captación, la siguiente fase del continuo es la del enfoque o concentración. Consiste en limitar la atención a un solo objeto a la vez, ignorando los demás. Se trata de una atención selectiva que se va incrementando (Beltrán, 1993, Bitgood, 2000). Los visitantes necesitan orientaciones para decidir qué es importante a través de etiquetas que aportan información sobre el objeto. Los intereses, las expectativas y el conocimiento de la actividad favorecen la atención hacia unos objetos u otros en un museo.



Figura.16. Enfocar la atención implica leer la información de identificación.  
L'Art du Pastel. PetitPalais. París. 2018. Foto: Rosa Maria Hervás Avilés

Enfocar implica un procesamiento poco profundo y la atención puede ser fácilmente distraída del objeto por diferentes estímulos. Los visitantes leen la información de identificación sin procesarla mentalmente. Este nivel de atención no implica una atención sostenida relacionada con el contenido de la exposición. Sin embargo, es necesario enfocar para poder tener un nivel de atención comprometido.

La atención focalizada requiere motivación. Motivar al público para que concentre su atención no es algo fácil. Rand (1990) identificó algunas ideas sobre como motivar al público a través del lenguaje mientras que Screven (1992) se centró en qué variables aumentaban el interés de los visitantes al leer los textos de las exposiciones.

A las estrategias posibles durante la etapa anterior de captar la atención se unen aquellas que ayudan a mejorar la atención focalizada como son: aumentar la estimulación cognitiva-emocional (provocar el interés por el tema si aún no está presente), minimizar los factores de distracción (cuando el visitante pierde la atención es difícil recuperarla) y paliar la disminución de atención durante la visita.

#### a) Aumentar la estimulación cognitiva emocional

Se trata de provocar el interés y el pensamiento del visitante para que sean más conscientes y proclives a enfocar su atención leyendo las cartelas y reflexionando sobre el contenido de la exposición. Las estrategias que se pueden utilizar se sintetizan en la Tabla 3.



Figura17-Despertar el interés con preguntas.  
Museo Geffrye. Londres. 2017.



Figura 18-Provocar el desafío.  
Galería de Arte Tate Modern de Londres. 2017

Fotos: Rosa Maria Hervás Avilés

### Tabla 3

#### Estrategias para estimular los procesos cognitivos motivacionales

- Hacer preguntas provoca la lectura de los textos (Hirshi & Screven, 1988; Litwak, 1996).
- Poner de manifiesto posibles contradicciones incluidas en los textos.
- Utilizar el desafío para provocar la reflexión.
- Despertar el interés con un estilo narrativo claro, familiar, comunicativo, directo, con analogías e imágenes mentales.
- Es importante conocer los intereses del público previamente a la planificación de la exposición.
- Los folletos con descripciones detalladas disminuyen la fatiga del museo (Robinson, 1928).
- Exponer objetos tridimensionales preferentemente.
- Explicitar la secuencia prevista por el comisario de la exposición con una disposición de elementos bien organizada y señales o indicadores gráficos facilitadores.
- Propiciar la interacción social motivando a los visitantes para compartir información, ideas...

Adaptado de Bitgood (2013, 2020)

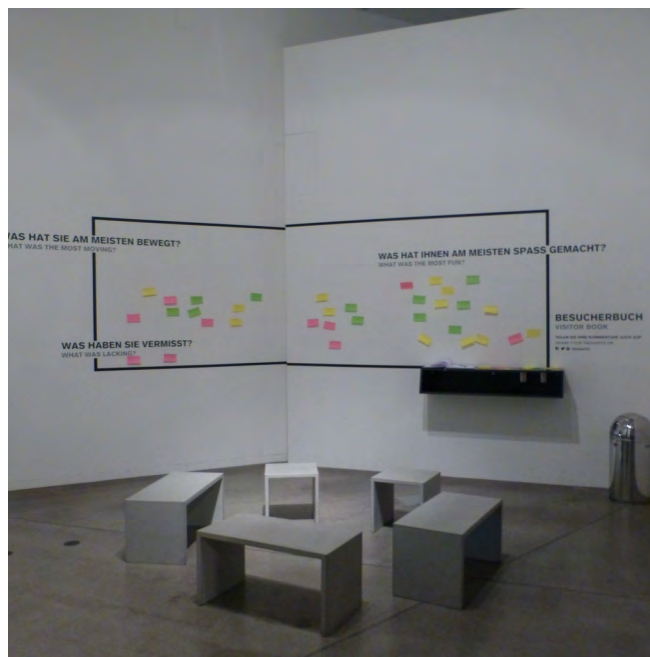


Figura. 19-Conocer la opinión del público para conocer sus intereses..Museo Judío de Berlín  
Fotos: Rosa Maria Hervás Avilés

#### b) Minimizar factores de distracción

Las distracciones sensoriales más frecuentes proceden de sonidos como el llanto de un bebé o los ruidos que se cueñan del exterior de la sala de exposiciones.

Algunas estrategias para reducir las distracciones se sintetizan en la Tabla 4:

#### Tabla 4

##### *Estrategias para minimizar las distracciones*

- Minimizar los distractores como imágenes y sonidos potentes que desvían la atención del público.
- Distribuir espacialmente los elementos de una exposición impide que compitan entre sí y la atención se disperse.
- Reducir la desorientación que produce llegar a un lugar por primera vez facilitando información sobre dónde ir mediante guías o señales indicativas.
- Evitar las conversaciones de los visitantes no relacionadas con la exposición que les distraen de la atención a su contenido.
- Utilizar recursos que permitan centrar la atención simultáneamente en los objetos y en la información asociada al mismo incluida en las cartelas.

Adaptado de Bitgood (2013, 2020)

- c) **Paliar la disminución de atención** durante la visita tiene que ver con aquellas estrategias que ayudan a mantener el interés de los visitantes evitando repeticiones, procurando lugares para el descanso, descargando el nivel de complejidad de los contenidos con etiquetas de fácil lectura...



Figura 20-La saturación de objetos similares desvía la atención. Galería de Arte. Tate Modern de Londres. 2017.  
Foto: Rosa Maria Hervás Avilés

Algunas estrategias para mantener la atención del público se resumen en la tabla 6

#### Tabla 5

##### *Estrategias para paliar la disminución de la atención durante la visita*

- Diseñar exposiciones con contenidos y objetos variados y heterogéneos para mantener el interés.
- Reducir el esfuerzo mental de todas las maneras posibles.
- Aumentar el interés de los visitantes para frenar la saciedad del objeto y renovar las reservas.
- Hacer descansos y tomar alimento ayudará a que los recursos cognitivos se renueven y en consecuencia el cansancio se reduzca,

Adaptado de Bitgood (2013, 2020)



Figura. 21-Importancia de hacer descansos durante la visita. Museo Pergamo. Berlín  
Foto: Rosa Maria Hervás Avilés

### 3.2.2.1. Implicaciones para diseño de las exposiciones

¿Están los elementos de la exposición organizados de manera que el visitante tenga claro cómo secuenciar la atención de una parte a otra de un elemento de la exposición?

Los diseñadores de exposiciones deben conocer aquello que favorece la focalización de la atención entendida como parte de un continuo:

Centrar secuencialmente la atención de los visitantes destacando un objeto haciéndolo más visible.

La iluminación puntual estimula la focalización de un elemento de una exposición sugiriendo de esta forma que es importante.

Otra estrategia que sirve para indicar la importancia de un objeto es aislarlo de los demás o magnificar su importancia dándole un valor que propicie la participación de los visitantes. También pueden distribuir espacialmente los elementos de la exposición para que no compitan entre sí por la atención.

Las audioguías para visitantes, cuando se diseñan de forma eficaz, ayudan a gestionar la atención al permitir que los visitantes focalicen su atención en un objeto mientras escuchan una explicación pertinente, los folletos informativos también son eficaces (Bitgood y Patterson, 1992). Estos recursos permiten centrar la atención simultáneamente en los objetos y en la información asociada al mismo.



Figura. 22-Utilización de audioguías ayudan a gestionar la atención. Nationalgalerie (Berlín).  
Foto: Rosa Maria Hervás Avilés



Aunque la mayoría de las exposiciones suelen utilizar algún tipo de dispositivo para enfocar la atención, a menudo no controlan muchas de las distracciones que interfieren la concentración. Es conveniente identificarlos y eliminarlos en la medida de lo posible.

No es fácil mantener una atención sostenida durante un tiempo sin que aparezca la fatiga. Hay que procurar lugares de descanso y contemplación durante el recorrido de la exposición.

### 3.2.3. Etapa de compromiso

En esta última etapa la atención sostenida se mantiene durante una secuencia completa mientras se desarrolla progresivamente (Beltrán, 1993, Bitgood, 2000). El compromiso requiere un procesamiento de la información más profundo que el de las etapas anteriores.

Para Easterbrook (1959) citado por Bitgood (2000, p.32) si estamos muy motivados, podemos concentrarnos con un alto nivel de atención. El grado de concentración está relacionado con el nivel de motivación.

El compromiso implica una profunda implicación sensorial-perceptiva, mental y afectiva con el contenido de la exposición. Por lo general, requiere un esfuerzo y la cantidad de tiempo suficiente para involucrarse (más de unos pocos segundos). Por ejemplo, leer un texto durante más de 10 segundos es un signo de atención ya que la lectura necesita un procesamiento mental más profundo que la visualización pasiva de un objeto. En esta etapa los visitantes se esfuerzan porque esperan una recompensa. El público suele tener un procesamiento profundo de la información obteniendo una interpretación personal del contenido de la exposición creando significado.

Cuando el visitante tiene una atención comprometida puede utilizar funciones y procesos cognitivos relacionadas con el pensamiento crítico que manifiesta en discusiones y análisis reflexivo sobre el contenido de la exposición con otros miembros del grupo, el razonamiento deduciendo e infiriendo conclusiones a partir de hechos y evidencias que encuentren en la exposición de una manera novedosa.

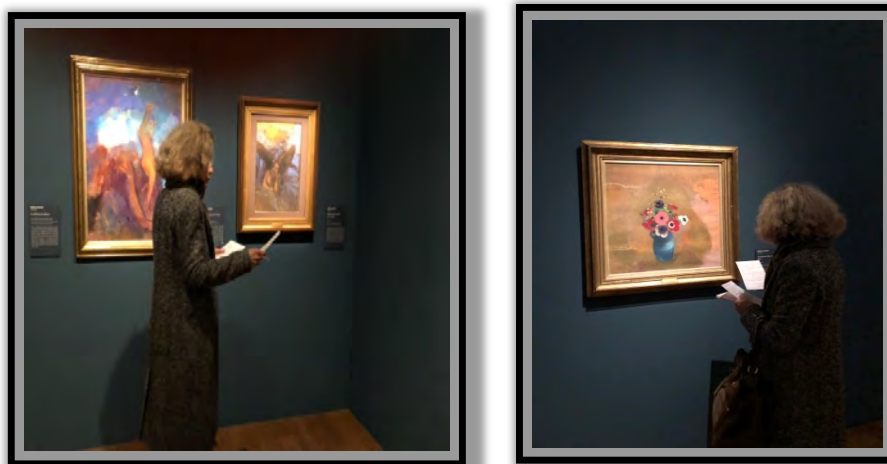


Figura.23 y 24- Visitante con una atención comprometida. L'Art du Pastel. Petit Palais. París. 2018  
Foto: Rosa María Hervás Avilés

Asimismo, utiliza procesos relacionados con la creatividad codificando selectivamente reconociendo la importancia de una información que no es relevante para los demás; combinando selectivamente reuniendo fragmentos de información cuya relación no es evidente y, comparando selectivamente descifrando cómo la información del pasado puede influir en los problemas presentes. Utiliza un pensamiento analógico ya que el visitante comprometido ve que algo del pasado es análogo con algo existente en el presente (Sternberg & Lubart, 1997).

Para Bitgood (2013) el compromiso es un conjunto de procesos que conducen a los resultados inferidos que etiquetamos como aprendizaje, cambio de actitud, sensación de estar en un momento y lugar determinados...

Las estrategias para mantener la atención comprometida de los visitantes están relacionadas con el agotamiento o cansancio mental que supone mantener esta concentración, dado que los recursos de la atención tienen una capacidad limitada y se agotan con el tiempo y con el esfuerzo realizado. Las reservas se renuevan lentamente con períodos de descanso. ¿Cómo estimular la renovación de estos recursos? Para Bitgood (2000) teniendo en cuenta el tamaño de la reserva, el ritmo de agotamiento y el ritmo de renovación.

El tamaño de la reserva de atención de cada persona es limitada y diferente. Depende de la energía física disponible, el estado de salud y su actitud mental. Las investigaciones de Serrell (2010) sugieren que la capacidad de atención para una sola exposición no extraordinaria es de unos 20 minutos, mientras que Falk et al (1985) citado por Bitgood (2000, p. 38) las reservas de atención parecían haberse agotado entre 30 a 45 minutos.

En cuanto al ritmo de agotamiento y renovación para Bitgood (2000) los recursos de atención podrían agotarse con el esfuerzo mental y físico o porque, aunque la capacidad de atención sea alta, algún mecanismo inhibitorio la disminuya.

Las estrategias que ayudan a mantener un nivel de atención comprometidos se vinculan a la necesidad de minimizar el esfuerzo percibido y así incrementar los recursos cognitivos y la motivación

#### a) Minimizar el esfuerzo percibido y así incrementar los recursos cognitivos y la motivación

Está relacionado con el principio de capacidad limitada la dificultad para mantener los recursos cognitivos después de un esfuerzo sostenido por mucho tiempo y el cansancio asociado a la fatiga. Las principales las resumimos en la Tabla 6.

**Tabla 6.**

Estrategias para minimizar el esfuerzo percibido durante la visita

- Redactar textos cortos facilita su lectura (Bitgood & Patterson, 1993).
- Colocar las cartelas próximas al objeto para su contemplación y lectura al mismo tiempo.
- Facilitar el procesamiento cognitivo de la información mediante organizadores gráficos, mapas de conceptos... en lugar de largos fragmentos de información.
- Favorecer el contraste entre el fondo y el texto para disminuir el esfuerzo perceptivo.
- Reducir todo lo posible el número de objetos y cartelas para evitar una sobrecarga sensorial y la saturación.
- Centrar la atención simultáneamente en los objetos y en la información asociada al mismo. Las guías auditivas para visitantes, cuando se diseñan de forma eficaz, ayudan a gestionar la atención focalizándola en un objeto mientras escucha una explicación pertinente, los folletos informativos también son eficaces (Bitgood & Patterson, 1992).

Adaptado de Bitgood (2013, 2020)



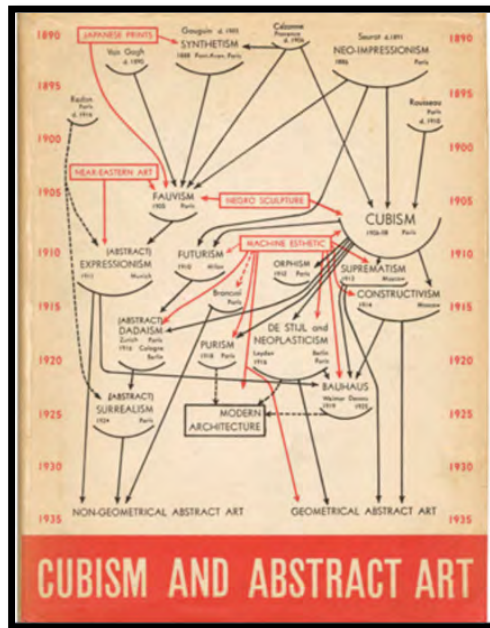


Figura. 25- Importancia de organizadores de la información para el procesamiento cognitivo-Exposición "Genealogías del arte, o la historia del arte como arte visual".  
© Musée Picasso de Malaga

### 3.2.3.1 Implicaciones para diseño de las exposiciones

Es importante redistribuir la atención del visitante combinando su carácter selectivo, la concentración a través de la motivación y el agotamiento de las reservas de recursos cognitivos.

La museografía de una exposición debe centrar la atención de los visitantes en los mensajes y objetos importantes minimizando su esfuerzo mental.

Los comisarios de las exposiciones deben garantizar mensajes educativos que comuniquen con todos los públicos. Hay que evitar lagunas de comprensión que reducen los recursos cognitivos por el cansancio y el esfuerzo realizado para entender los mensajes. Un texto difícil de entender desmotiva a los visitantes.

Los procesos cognitivos de la atención se encuentran entre los factores más importantes para el éxito en el diseño de una exposición.

Conocer cómo funcionan los procesos de atención ayuda a mejorar la eficacia del diseño museográfico.

Captar la atención está relacionado con una serie de factores, además del valor percibido. Las estrategias mentales para captar la atención son variadas. Por ejemplo, cómo hacer preguntas, la planificación de la visita, los patrones de comportamiento aprendidos, como la persistencia contribuyen a configurar la forma en que los visitantes realizan su visita. Además, influyen otros factores como los estados físicos/mentales, el nivel de energía, la "fatiga del museo", la "saciedad del objeto" y la "capacidad de atención agotada" (Bitgood, 2013; Dufresne-Tassé, 2015)

Una vez centrada la atención, los visitantes deciden si el objeto o el contenido de la exposición les merece una atención comprometida. El compromiso requiere un procesamiento profundo del contenido e implica un esfuerzo mental difícil de mantener durante largos periodos de tiempo, sin que se produzca fatiga. No es realista pensar que todos los mensajes expuestos van a recibir atención comprometida ni que todos los visitantes pueden tenerla.

## Conclusiones

El entorno y la cultura determinan qué recursos cognitivos son significativos y cuáles son las operaciones mentales útiles en el ambiente en el que vive una persona. El potencial intelectual se utiliza solamente en función de los requerimientos del entorno. Por esta razón, las experiencias significativas en el museo o durante la visita a una exposición temporal suponen una oportunidad extraordinaria para que los visitantes apliquen y empleen sus recursos intelectuales y desarrollen su potencial intelectual. Dicho de otra manera, cuantas más experiencias significativas tengan en el museo más posibilidades para construir las funciones que favorecen el conocimiento, el desarrollo personal y la autonomía.

El aprendizaje se produce cuando una persona relaciona la información nueva con la ya existente en su estructura mental. La información se organiza y representa en esquemas que incluyen todo lo que un individuo conoce sobre un tema. Es importante provocar experiencias que sirvan para que los visitantes conecten los contenidos que se van a presentar con sus ideas previas. Se puede estimular al público para que compare la nueva información con otras que ya tiene y construya nuevos esquemas de pensamiento.

El nivel del pensamiento en los museos está relacionado con la buena estructuración de la información que se presenta en una exposición para utilizarla significativamente.

La organización da cohesión y unidad y favorece la coherencia del contenido y la precisión en el vocabulario. Cuando un texto está estructurado es más fácil comprenderlo y asimilarlo realizando extrapolaciones sobre lo que se ha aprendido. Por el contrario si el texto está desorganizado y sin sentido, el visitante tiene dificultades para establecer las relaciones oportunas, no puede encontrarle significado y hacerlo suyo.

El aprendizaje en el museo implica un compromiso por parte de los visitantes que utilizan procesos de pensamiento y las estrategias que desarrollan estos procesos. Exige la realización de determinadas actividades mentales que deben estar planificadas adecuadamente para conseguir las expectativas iniciales.

Asimismo, el aprendizaje en el museo exige un compromiso de quienes diseñan las exposiciones de incorporar los conocimientos y los resultados de las investigaciones sobre los procesos y las estrategias de aprendizaje y aplicarlos para favorecer el pensamiento y el desarrollo intelectual de sus visitantes.

Aplicar las estrategias relacionadas con los diferentes procesos de aprendizaje es una forma de activar las operaciones y funciones cognitivas que con el tiempo se automatizan y se convierte en habilidades incrementando los recursos cognitivos y mejorando el pensamiento de los visitantes.

## Referencias

- Anderson, R.C. (1984). Some Reflections on the Acquisition of Knowledge. *Educational Researcher*, 13 (10), 5-10. <https://doi.org/10.3102/0013189X013009005>
- Beltrán Llera, J. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- Bennett, K. (2012) Emotion and place promotion: passionate about a former coalfield, *Emotion, Space and Society*, 8, 1-10 - <https://cyberleninka.org/article/n/910036>
- Berlyne, D.E. (2014). *Conflict, Arousal and Curiosity*. Eastford: Martino Fine Book
- Bitgood, S., Hines, J., Hamberger, W., & Ford, W. (1991). Visitor circulation through a changing exhibits gallery. In A. Benefield, S. Bitgood, & H. Shettel (Eds.), *Visitor Studies: Theory, Research, and Practice*, (4) 103-114. Jacksonville, AL: Center for Social Design - [https://www.informalscience.org/sites/default/files/VSA-a0a5b2-a\\_5730.pdf](https://www.informalscience.org/sites/default/files/VSA-a0a5b2-a_5730.pdf)

- Bitgood, S. & Patterson, D. (1992). Using handouts to increase label reading. *Visitor Behavior*, 7(1), 15-17.
- Bitgood, S. (2000). The role of attention in the designing effective interpretive labels. *Journal of Interpretation Research*, 5(2), 31-45. DOI: [10.1177/109258720000500205](https://doi.org/10.1177/109258720000500205)  
[https://www.researchgate.net/publication/251182204\\_The\\_Role\\_of\\_Attention\\_in\\_Designing\\_Effective\\_Interpretive\\_Labels](https://www.researchgate.net/publication/251182204_The_Role_of_Attention_in_Designing_Effective_Interpretive_Labels)
- Bitgood, S.C. (2006). An Analysis of Visitor Circulation: Movement Patterns and the General Value Principle. *Curator*, 49, 463-475.
- Bitgood, S. (2009). Museum fatigue: A critical review. *Visitor Studies*, 12(2), 93-111. DOI: [10.1080/10645570903203406](https://doi.org/10.1080/10645570903203406)
- Bitgood, S.C. (2013) *Attention and Value : Keys to Understanding Museum Visitors* . Walnut Creek, California: LeftCoastPress.
- Castelló, A. (2000). Limitaciones del concepto de «capacidad» en la explicación del aprendizaje académico. *Educar*, 26, 19-38.
- Castelló, A. (2001). *Inteligencias. Una integración multidisciplinaria*. Masson: Barcelona.
- Collins, H.M. (1989). Learning through Enculturation. En A. Gellatly; D. Rogers; J.A. Sloboda (ed.). *Cognition and Social Worlds*. (pp. 205-215). Oxford: Clarendon.
- Cook L.K., Mayer R.E. (1983) Reading Strategies Training for Meaningful Learning from Prose. In: Pressley M., Levin J.R. (eds), *Cognitive Strategy Research*. Springer Series in Cognitive Development. Springer, New York, NY. [https://doi.org/10.1007/978-1-4612-5519-2\\_4](https://doi.org/10.1007/978-1-4612-5519-2_4)
- Corbetta, M., & Shulman, G. (2002). Control of goal-directed and stimulus-driven attention in the brain. *Nature Reviews Neuroscience*, 3, 201-215 - <file:///Users/mac/Downloads/corbetta.pdf>
- Davis, A. (2015). Learning through Museum Controversies. Three Canadian Examples. *Complutum*, 2015, Vol. 26 (1), 67-76.  
[http://dx.doi.org/10.5209/rev\\_Cmpl.2015.v26.n2.50425](http://dx.doi.org/10.5209/rev_Cmpl.2015.v26.n2.50425) - <file:///Users/mac/Downloads/50418-Texto%20del%20art%C3%ADculo-89725-3-10-20151111-4.pdf>
- Delgado, M., Hervás, R.M. & Arnardottir, H. (2013). Identificando emociones en el museo: Arte vs Alzheimer. *EARI*, 4, 33-47.
- Delgado López, M. (2016). *Arte para estimular emociones y recuerdos contra el Alzheimer: el museo como espacio de inclusión social*. Tesis doctoral. Universidad de Murcia: Editum.
- Dufresne-Tassé, C. (2015). Du visiteur à l'exposition. Vingtans de recherche en éducation des adultes et en actionculturelle. *Éducation et francophonie*, 43(1), 163-179.  
<https://doi.org/10.7202/1030187a>. - <https://www.erudit.org/fr/revues/ef/2015-v43-n1-ef01833/1030187ar.pdf>
- Dufresne-Tassé, C. (2016). Distinguer une expérience intense courte à propos d'un objet d'art d'une expérience rudimentaire de même longueur. *Canadian Review of Art Education*, 43(1) 7-16. <https://doi.org/10.26443/crae.v43i1.14>

- Dufresne-Tassé, C., O'Neill, M.C. & Marin, D. (2015). L'exposition temporaire thématique comme lieu de rencontre de la créativité des visiteurs et du conservateur. *Complutum*, 2015, Vol. 26 (1), 147-156. [http://dx.doi.org/10.5209/rev\\_Cmpl.2015.v26.n2.50425](http://dx.doi.org/10.5209/rev_Cmpl.2015.v26.n2.50425)
- Dufresne-Tassé, C., O'Neill, M.C., Sauvé, M. & Marin, D. (2015). Un outil pour connaître de minute en minute l'expérience d'un visiteur adulte. *Museologia & Interdisciplinaridade*, 3 (6), 187-204 - <https://doi.org/10.26512/museologia.v3i6.16736>
- Easterbrook, J. A. (1959). The effect of emotion on cue utilization and the organization of behavior. *Psychological Review*, 66, 183-201.
- Falk, J. H., Koran, J., J., Dierking, L. D., & Dreblow, L. (1985). Predicting visitor behavior. *Curator*, 28(4), 249-257
- Falk, J.H. (2006). The impact of visit motivation on learning: Using identity as a construct to understand the visitor experience. *Curator*, 49 (2), 151-166
- Falk, J. (2020). The Role of Emotions in Museum-Going. In Paolo Mazzanti and Margherita Sani (Eds), *Emotions and learning in Museums* (pp.55-60). The Network of European Museum Organisations. - [https://www.nemo.org/fileadmin/Dateien/public/Publications/NEMO\\_Emotions\\_and\\_Learning\\_in\\_Museums\\_WG-LEM\\_02.2021.pdf](https://www.nemo.org/fileadmin/Dateien/public/Publications/NEMO_Emotions_and_Learning_in_Museums_WG-LEM_02.2021.pdf)
- Feldman Barrett, L. (2018). *La vida secreta del cerebro. Cómo se construyen las emociones*. Paidós: Barcelona.
- Feuerstein, Reuven. (1980). *Instrumental Enrichment: An Intervention Program for Cognitive Modifiability*. Baltimore: University Park Press.
- Flavell, J. H. (1978). Metacognitive Development. In J. M. Scandura, & C. J. Brainerd (Eds.), *Structural/Process Theories of Complex Human Behavior* (pp. 213-245). Alphen aan den Rijn: Sijthoff and Noordhoff.
- Flavell, J. H. (1987). Speculations about the Nature and Development of Metacognition. In F. E. Weinert, & R. Kluwe (Eds.), *Metacognition, Motivation, and Understanding* (pp. 21-29). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gagné, R.M. (1974). *Essentials of Learning for Instruction*. NY: Dryden Press
- Genovard, C., Gotzen, C. (1990). *Psicología de la Instrucción*. Madrid: Santillana.
- Gottesdiener, H. (1992). La lecture de textes dans les musées d'art. En: *Publics et Musées. 1*, (pp.75-89). Lyon: Presses universitaires de Lyon - [https://www.persee.fr/doc/pumus\\_1164-5385\\_1992\\_num\\_1\\_1\\_1008](https://www.persee.fr/doc/pumus_1164-5385_1992_num_1_1_1008)
- Hein, G. (1998). *Learning in the Museum*. London, UK: Routledge.
- Hirschi, K.D., and Screven, C.G. (1988). Effects of Questions on Visitor Reading Behavior. *ILVS Review*, 1/1, 50-61 - [https://www.informalscience.org/sites/default/files/VSA-a0a1w0-a\\_5730.pdf](https://www.informalscience.org/sites/default/files/VSA-a0a1w0-a_5730.pdf)
- Jenkins, J. J. (1974). Can we Have a Theory of Meaningful Memory? In R. L. Solso (Ed.), *Theories in Cognitive Psychology: The Loyola Symposium*. Lawrence Erlbaum.

- Jones, B.F; Palincsar, AS.; Ogle, D.S. y Carr, E.G. (1987) (Ed.). *Strategic Teaching: Cognitive Instruction in the Content Areas*. Alexandria, VA: ASCD. - <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED286858.pdf>
- Johnson, W. A., & Dark, V. J. (1986). Selective attention. *Annual Review of Psychology*, 37, 43-75.
- Kahneman, D. (1973). *Attention and effort*. Englewood cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Laboratorio Permanente de Público de Museos (2013). *Una evaluación sobre planos de mano en museos*. Madrid: Secretaría General Técnica. Subdirección General de Documentación y Publicaciones. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. - [file:///Users/mac/Downloads/Una evaluación sobre planos de mano en museos-2.pdf](file:///Users/mac/Downloads/Una%20evaluacion%20sobre%20planos%20de%20mano%20en%20museos-2.pdf)
- Letteri, C. A. (1985). Teaching Students How to Learn. *Theory Into Practice*, 24(2), 112–122.
- Litwak, J.M. (1996). Visitors Learn More from Labels that Ask Questions. *Current Trends in Audience Research and Evaluation*, 10, 1-5.
- Loomis, R. (1987). *Museum visitor evaluation: New tools for management*. Nashville, TN: AASLH.
- Lorente, J.P. (2015). Estrategias museográficas actuales relacionadas con la museología crítica. *Complutum*, 2015, Vol. 26 (1): 111-120 - <https://revistas.ucm.es/index.php/CMPL/article/view/50422/46844> [http://dx.doi.org/10.5209/rev\\_Cmpl.2015.v26.n2.50425](http://dx.doi.org/10.5209/rev_Cmpl.2015.v26.n2.50425)
- Marzano, R. J. (1991). Fostering Thinking across the Curriculum through Knowledge Restructuring. *Journal of Reading*, 34(7), 518.
- Melton, A. W. (1935). Problems of installation in museums of art. *Publications of the American Association of Museums*, 14, 269.
- Munro, E. (2014). Doing emotion work in museums: reconceptualising the role of community engagement practitioners. *Museum and Society*, 12 (1), 44-60 - <http://eprints.gla.ac.uk/98817/1/98817.pdf>
- Owen, T. (2020) Planning for Emotions in Museums. In Paolo Mazzanti and Margherita Sani (Eds), *Emotions and learning in Museums* (pp.61-65). The Network of European Museum Organisations - [https://www.nemo.org/fileadmin/Dateien/public/Publications/NEMO Emotions and Learning in Museums WG-LEM 02.2021.pdf](https://www.nemo.org/fileadmin/Dateien/public/Publications/NEMO%20Emotions%20and%20Learning%20in%20Museums%20WG-LEM%2002.2021.pdf)
- Pérez, L. F., Beltrán, J.A. (1991). *El aprendizaje de la instrucción. Una perspectiva integradora*. Primer Symposium INFAD de Psicología Evolutiva y Educativa. Alicante.
- Perkins, D. N. & Salomon, G. (1988). Teaching for Transfer. *Educational Leadership*, 46 (1), 22-32. - [https://files.ascd.org/staticfiles/ascd/pdf/journals/ed\\_lead/el\\_198809\\_perkins.pdf](https://files.ascd.org/staticfiles/ascd/pdf/journals/ed_lead/el_198809_perkins.pdf)
- Perry, D.L. (2012). *What Makes learning Fun? Principles for the Design of Intrinsically Motivating Museum Exhibits*. Plymouth: AltaMira Press.
- Plomin, R., Owen, M. & McGuffin, P. (1994). The Genetic Bases of Complex Human Behaviors. *Science*, 264, 1733-1739.

- Posner, M., & Cohen, Y. (1984). Components of visual attention. In H. Bouma, D. G. Bouhuis (eds.), *Attention and Performance*(pp.531-556). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Prieto Sánchez, M.D. (1989). *Modificabilidad cognitiva y P.E.I.* Madrid: Bruño
- Prieto Sánchez, M.D. & Hervás Avilés, R.M. (1992). *El aprendizaje estratégico en las Ciencias Sociales*. Valencia: Cossío.
- Rand, J., & Center for Social Design (Jacksonville, Ala.). (1990). *Fish stories that hook readers: Interpretive graphics at the Monterey Bay Aquarium*. Jacksonville, Ala: Center for Social Design.
- Robinson, E.S. (1928). *The Behavior of the Museum Visitor*. .American Association of Museums: Washington, D.C.Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED044919.pdf>
- Serrel, B. (1998). *Paying Attention:Visitors and Museum Exhibitions*. Washington: American Association of Museums.
- Shuell, T. J. (1988). The Role of the Student in Learning from Instruction. *Contemporary Educational Psychology*, 13(3), 276–295. [https://doi.org/10.1016/0361-476X\(88\)90027-6](https://doi.org/10.1016/0361-476X(88)90027-6)
- Screven (1992). Motivating visitors to read labels. *ILVS Review*, 2(2), 183-221
- Sternberg, R.J. (1985). *Beyond IQ: A Triarchic Theory of Human Intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stenberg,R.J.& Lubart; T.I ( 1997). *La creatividad en una cultura inconformista. Un desafío a las masas*. Barcelona: Paidós.
- Swartz,R., Park, S. (1994). *Infusing the Teaching of Critical and Creative Thinking into Elementary Instruction*. Pacific Grove, CA: Critical Thinking Press and Software.
- Thomas, J. W., &Rohwer, W. D. (1986). Academic Studying: The Role of Learning Strategies. *Educational Psychologist*, 21(1-2), 19–41. [https://doi.org/10.1207/s15326985ep2101&2\\_2](https://doi.org/10.1207/s15326985ep2101&2_2)
- Willingham, D. T. (2007). Critical thinking: Why is it so hard to teach? *American Educator*,31(2), 8-19. Consultado en [https://www.aft.org/sites/default/files/periodicals/Crit\\_Thinking.pdf](https://www.aft.org/sites/default/files/periodicals/Crit_Thinking.pdf)



## Resumen

Desde la perspectiva de la creación de significados, o si lo prefiere, del desarrollo de significados, este artículo examina de cerca las etapas del proceso de aprendizaje y las estrategias que promueven el éxito del aprendizaje y cómo se aplican en el contexto museístico. Analiza de forma sistemática y exhaustiva cómo procede un adulto autónomo cuando se dedica a la adquisición de conocimientos o al desarrollo de habilidades, basándose en las investigaciones de pedagogos y psicólogos contemporáneos que lo han examinado en diversos contextos de la vida adulta.

A partir de estas nociones, se cuestiona el funcionamiento intelectual de los visitantes del museo: ¿qué recursos y variables pueden utilizar durante su experiencia en el museo?

Para responder a estas preguntas, con el fin de estudiar los procesos y estrategias de aprendizaje utilizados para la adquisición de conocimientos durante las experiencias educativas en los museos, se abordan sucesivamente los factores cognitivos en su conjunto, los procesos y estrategias de aprendizaje desde una perspectiva constructivista, las estrategias de aprendizaje relacionadas con los procesos de conciencia y atención en los museos, como la motivación y la emoción, así como las estrategias atencionales para el aprendizaje en los museos.

¿Cómo responden los museos a las expectativas e intereses que buscan los visitantes?

Por último, ¿cómo puede la visita a un museo convertirse en una experiencia que ayude a los visitantes a reflexionar y contribuir a su desarrollo personal?

**Palabras claves:** proceso de aprendizaje, motivación, emoción, expectativas de los visitantes



# Exposición-aprendizaje y exposición-significado; su filiación educativa

*Colette Dufresne-Tassé  
Université de Montréal*

## Introducción

La museografía de una exposición, o más bien su diseño, influye en la producción de sentido de sus visitantes; los objetos mal iluminados o los textos difíciles de descifrar, por ejemplo, frenan esta producción, mientras que un rótulo que se refiera directamente a las características visibles de una obra la fomenta. Y ni que decir cuanto mayor sea el nivel de producción de sentido relacionado con el tema de la exposición, más podrá el museo enorgullecerse de haber cumplido su función educativa con sus visitantes.

En general, se acepta que la educación tiene reglas y formas de hacer las cosas que promueven el aprendizaje y el desarrollo personal. Por lo tanto, ofrece medios que, si se utilizan con habilidad, pueden lograr objetivos importantes. Por lo tanto, al diseñador de exposiciones le interesa utilizarlos. Las tres preguntas siguientes surgen de esta posición y guían el presente texto:

- . ¿Se inspira el diseñador-productor de la exposición -ya sea un comisario, un curador o todo un equipo- en la obra de los grandes educadores, por ejemplo, Jerome Bruner, John Dewey, Philippe Meirieu, Jack Mezirow, Jean Piaget o Alfred North Whitehead?
- . Si es así, ¿de quién toma prestado? ¿Qué concepción de la educación guía su trabajo y qué toma de ella?
- . ¿Con qué resultados o, lo que es lo mismo, a qué tipo de exposición da lugar este diseño?

Para responder a estas preguntas, he analizado un conjunto de trabajos sobre la relación visitante-exposición, ya que esta relación es el lugar principal donde entran en juego las teorías educativas.

En primer lugar, describiré el corpus estudiado, responderé a las preguntas anteriores y concluiré proponiendo el seguimiento de las observaciones realizadas.

## Un corpus algo complicado

He analizado 15 de los 22 libros escritos en inglés<sup>1</sup> que se encuentran en la biblioteca de la Universidad de Montreal<sup>2</sup> (véase la lista de estos libros en el Apéndice 1). Este corpus es representativo de los publicados entre 2000 y 2020<sup>3</sup>. Permiten acceder a la comprensión

---

<sup>1</sup> He elegido obras publicadas en inglés en lugar de en francés o español, también lenguas oficiales del ICOM (Consejo Internacional de Museos) debido a la influencia preponderante de estas publicaciones en la museografía y en el mundo de los museos en general.

<sup>2</sup> Esta biblioteca atiende las necesidades de los investigadores de unas 1000 unidades de enseñanza e investigación. Ofrece una excelente herramienta para trabajar en museología. Una búsqueda en Google Scholar, ERIC y PsycINFO no reveló ningún título nuevo.

<sup>3</sup> Un vistazo al índice de los otros siete libros (véase el Apéndice 2 para una lista y una visión general de sus contenidos) sugiere que abordan los mismos temas que los libros reseñados. Sin embargo, es

actual de la relación visitante-exposición y de la contribución de la educación al éxito de esta relación, tanto entre los teóricos como entre los profesionales que hablan del tema. Estas obras se dividen en dos grupos: por un lado, nueve libros firmados por uno o dos autores más un colectivo; por otro, cinco colectivos.

El primero de estos grupos presenta modelos de lo que debe ser la relación visitante-exposición. Además, ofrece muchas recomendaciones sobre cómo diseñar exposiciones que capten la atención del visitante, la mantengan, proporcionen el aprendizaje previsto por el productor de la exposición y, al mismo tiempo, le proporcionen una experiencia agradable.

El segundo se centra más en los componentes de la relación entre el visitante y la exposición; es escaso en cuanto a consejos prácticos.

Sin embargo, ambos conjuntos comparten una característica común: utilizan la investigación como base o soporte de su contenido<sup>4</sup>.

## UNA SITUACIÓN COMPLEJA E INTERESANTE

### ¿Se inspiran los responsables de la preparación de una exposición en los grandes autores cuya obra informa el mundo de la educación?

#### No

Se cita a un número muy reducido de grandes figuras que han sido importantes y que siguen dejando su huella en la comunidad educativa, pero no con frecuencia. Es el caso de John Dewey y Jerome Bruner<sup>5</sup>. Los nombres de David Ausubel, Robert Gagné y Jean Piaget también aparecen aquí y allá. Pero ni estos autores, ni Dewey ni Bruner, influyen directamente en los autores de las obras analizadas. De hecho, estos autores se limitan a señalar de vez en cuando la relación de sus escritos con uno u otro de los grandes teóricos. Tratan de la misma manera a una miríada de especialistas en educación de adultos: Alan Chadwick, Paulo Freire, Alan Knox, Malcolm Knowles, Sharon Merriam, Jack Mezirow o Annette Stannett. Parece, pues, que el pensamiento educativo tiene poca resonancia entre los responsables de la producción de exposiciones. Sin embargo, hay que señalar que los trabajos estudiados se refieren también a los educadores de museos, a los investigadores que han diseccionado al público, pero también a los museólogos y a los especialistas de campos muy diversos.

Pero los dos grupos de publicaciones utilizan estas fuentes de manera diferente. El primero da protagonismo a George Hein y Eileen Hooper-Greenhill, dos educadores de museos de orientación constructivista, y a los investigadores que estudian empíricamente uno u otro aspecto de la relación visitante-exposición. También incorpora el concepto de interpretación de Tilden (1957), que de hecho incluye implícitamente la orientación constructivista y varios principios de la educación de adultos.

---

posible que ofrezcan posturas ligeramente diferentes o detalles que me hubieran llevado a adoptar posiciones más matizadas que las que sostengo en este texto.

<sup>4</sup> Casi todo lo que se presenta en los 15 libros se basa en investigaciones realizadas por el autor del libro o del capítulo y, por supuesto, por otros investigadores. En cualquier caso, sirve para establecer el contexto conceptual de la investigación o para apoyar la interpretación de los datos presentados. En la mayoría de los casos es inductiva, rara vez deductiva. Por último, pertenece a varios tipos o campos. En efecto, puede ser una investigación empírica cuantitativa o cualitativa, una investigación de acción, una investigación analítica o crítica, desarrollada en el ámbito de la educación museística, en el campo de los estudios de audiencia, la semiología, la psicología, la antropología o la sociología.

<sup>5</sup> Los grandes pensadores de la educación frecuentemente son filósofos - como en el caso de Dewey - o psicólogos - como en el caso de Bruner.

Por otro lado, el segundo grupo cita, de lejos y con poca importancia, a Hein, Hooper-Greenhill y Tilden, así como a los investigadores que estudian la relación del visitante con la exposición. Sin embargo, en un gran movimiento de exploración conceptual, toma en consideración los trabajos de museólogos de diversas orientaciones, y sobre todo de especialistas en campos como la antropología, la economía de la experiencia, la historia, la historia del arte, la narratología, la filosofía, la psicología o la sociología.

### Sí, pero...

Tomando prestado de Dewey y Bruner, Hein (1998\*) y Hooper-Greenhill (1994\*) han llevado estas ideas al ámbito museístico. Cada uno a su manera, las reformulan en textos que expresan claramente la orientación constructivista en la educación con un marcado sentido pedagógico.

A la vista de lo anterior, es evidente que los textos de Hein y Hooper-Greenhill desempeñan papeles diferentes para los autores de los dos conjuntos de publicaciones. Para los primeros, constituyen una especie de fundamento conceptual, una base patente y poderosa, mientras que para los segundos, son simplemente un conjunto de ideas que forman parte del *Zeitgeist*, el espíritu de la época. En cualquier caso, la omnipresencia de Hein y Hooper-Greenhill hace que la orientación cognitivista de la educación, en su forma de educación museística, impregne toda la literatura sobre la relación visitante-exposición en la primera parte del siglo XXI.

### ¿Qué concepción de la educación guía actualmente el trabajo del diseñador-productor de exposiciones?

Como acabamos de ver, se trata del movimiento constructivista, adaptado al mundo de los museos por Hein y Hooper-Greenhill. Esta situación me lleva a describir brevemente algunos aspectos relevantes de su aportación. Lo haré a partir de sus propios textos, y luego precisaré cómo se apropia de ellos cada uno de los dos grupos de publicaciones.

Para Hein, el aprendizaje es "*un proceso de creación de significado*" (1998, p. 88<sup>\*6</sup>). Hooper-Greenhill, que toma prestada su definición de Bruner (1960), la sitúa en un nivel más macroscópico. Para ella, "*el aprendizaje es la adquisición y la asimilación de nueva información, habilidades o experiencias, y darles sentido en relación con lo que una persona ya sabe*" (1994, p. 146\*). En resumen, la elaboración de significados es fundamental para la adquisición de conocimientos y habilidades.

Sobre el papel del museo, Hein y Hooper-Greenhill vuelven a hablar en términos complementarios. Hooper-Greenhill afirma:

*"Los museos pueden ser entornos de aprendizaje ideales para todas las edades. [...] Pueden ofrecer una variedad de situaciones para el aprendizaje formal e informal, la participación activa o la observación. Sus profesionales tienen experiencia en una impresionante variedad de campos. Sus edificios ofrecen nuevos lugares para aprender y nuevos temas que explorar".* (p. 169\*)

En cuanto a Hein, dice:

*"En un museo, los visitantes producen significado, aprenden construyendo su propia comprensión. Si los museos reconocen este principio, lo importante para ellos es determinar el significado que los visitantes obtienen de sus experiencias y, a continuación, dar forma a esa experiencia en la medida de lo posible mediante la*

---

<sup>6</sup> Traducción personal del inglés al español.

*manipulación del entorno. Cada edificio museal envía un mensaje (o mensajes), cada exposición evoca impresiones, recuerdos e imágenes; cada contacto con un objeto evoca una reacción (aunque sea de incomprensión y frustración); cada interacción social refuerza los vínculos, crea otros nuevos o desencadena la ansiedad. Sabemos que la gama de reacciones de los visitantes a su experiencia es fenomenal; sabemos que en los museos son posibles momentos poderosos, que cambian la vida y son gratificantes. Los visitantes realmente aprenden en el museo. El resultado acumulado de estas experiencias depende de los futuros diseñadores de exposiciones y de su colaboración tanto con los educadores de los museos como con su público." (p. 179\*)*

## **El primer grupo de publicaciones y el legado Hein-Hooper-Greenhill**

Los autores del primer grupo de publicaciones se adhieren a la doble definición de aprendizaje propuesta anteriormente de la siguiente manera. Utilizan regularmente el nivel de adquisición de conocimientos y habilidades de Hooper-Greenhill y ocasionalmente se refieren al nivel inferior de elaboración de significados adoptado por Hein. Además, utilizan ampliamente todas las publicaciones de ambos educadores de museos. No sólo las detallan, sino que desarrollan diez modelos más o menos explícitos <sup>7</sup> que dan lugar a principios y recomendaciones sobre diversos aspectos de la relación visitante-exposición o visitante-dispositivo. Más concretamente, estos modelos enuncian los factores que influyen en el aprendizaje; identifican una condición sine qua non para que se produzca el compromiso del visitante, detallan varios aspectos del mismo y especifican los beneficios cuando se cumple la condición. Por último, se centran en la propia exposición, su proceso de producción y su contenido. A continuación, se presentan estos modelos, cada uno con sus elementos característicos.

### **Modelo 1: Factores que afectan al aprendizaje (Falk y Dierking, 2000)<sup>8</sup>**

Tres factores, tres dimensiones de una visita influyen en su principal beneficio, el aprendizaje:

- . Las características del visitante: su potencial intelectual y emocional, su uso durante la visita, sus expectativas y el tiempo que puede dedicar a la exposición;
- . El contexto social de su visita, es decir, la presencia o ausencia de acompañantes, su tipo y comportamiento, pero también las normas que dictan la conducta a adoptar en un museo;
- . El lugar donde se realiza la visita, sus cualidades y particularidades, especialmente las de la arquitectura interior del museo y la museografía de la exposición.

Otros cinco modelos explicitan el principio de que, sin la participación de los visitantes, su experiencia carece de sentido y el aprendizaje no es posible (Bitgood, 2014).

### **Modelo 2: El compromiso se manifiesta a través de la atención del visitante (Black, 2005)**

La atención se centra a veces en un objeto, un texto, un interactivo; incluso puede dirigirse a una parte de la exposición.

Lo ideal es que la atención sea intensa y prolongada, y cuando estas dos condiciones se cumplen, el visitante puede vivir una experiencia importante.

---

<sup>7</sup> A veces el modelo se presenta directamente en el texto, pero la mayoría de las veces sólo ha surgido como resultado del análisis.

<sup>8</sup> Las referencias a los autores de las obras analizadas aparecen en cursiva en el texto. En el Apéndice 1 aparecen por orden alfabético.

### ***Modelo 3: El compromiso depende de la motivación del visitante (Perry, 2012)***

La satisfacción de cinco necesidades o expectativas despierta o apoya la motivación del visitante: sentirse seguro y competente, dar sentido a lo que se observa o lee, pero también sorprenderse o intrigarse, entusiasmarse, sentirse desafiado por lo que se descubre y, por último, gestionar su aprendizaje.

### ***Modelo 4: Comportamientos que reflejan el compromiso (Monti y Keene, 2013)***

El compromiso se expresa a través de un conjunto de comportamientos que deben aparecer en el siguiente orden:

- . El visitante se detiene ante un dispositivo, un objeto o un texto;
- . Durante la parada, decide si es interesante o no;
- . Lo examina, lo explora y lo disfruta;
- . Se beneficia de su exploración.

### ***Modelo 5: Las operaciones mentales producidas durante las conductas de compromiso (Roppola, 2012)***

A diferencia de Monti y Keene, Roppola propone un modelo no lineal; las operaciones mentales que identifica pueden, teóricamente, ocurrir con ocasión de cualquiera de los comportamientos identificados en el modelo anterior. Estas operaciones son cuatro:

- . Enmarcar: cuando enmarca, el visitante utiliza sus propios esquemas, es decir, sus formas de pensar o de ver, para procesar una parte de una exposición o una exposición entera diseñada, por supuesto, según los esquemas de su diseñador;
- . Resonar: El visitante "resuena" cuando, mentalmente, consigue sintonizar lo suficiente con el contenido de la exposición para crear un significado (o aprender) a partir de ese contenido y de acuerdo con él;
- . Canalizar: El visitante "canaliza" cuando dirige su producción de sentido; puede hacerlo de forma autónoma o bajo la influencia de la museografía de la exposición;
- . Ampliar: El visitante "amplía" cuando se basa en la información que manipula o comprende para ir más allá, es decir, para profundizar o ampliar el significado de lo que le interesa.

### ***Una pausa***

De modelo en modelo, acabamos de identificar los elementos que, en el visitante, permiten, favorecen o, por el contrario, dificultan el aprendizaje. A lo largo de esta cadena, el aprendizaje ha sido el objetivo principal, o si se prefiere, el beneficio principal de una visita. ¿Qué ocurre entonces con los "otros" beneficios, como el placer, la relajación, la deliciosa sensación de dejar que la imaginación asocie las imágenes de la memoria más profunda con las de la exposición? Hay tres posibilidades: que faciliten el aprendizaje, que lo acompañen o que se deriven de él. A continuación se modera esta última posibilidad.

### ***Modelo 6: Los "otros" beneficios son, de hecho, sólo subproductos del aprendizaje. Estos "otros" beneficios forman dos grupos principales: beneficios individuales y beneficios sociales (Paddon, 2014).***

Los beneficios individuales incluyen:

- . cambios de actitudes y valores;
- . placer, inspiración, creatividad;
- . proyectos y nuevas formas de comportamiento.

En cuanto a los beneficios sociales, incluyen:

- . aumento de la fuerza del medio ambiente y su seguridad;
- . refuerzo de la participación en la vida cívica y política;
- . mejora de la salud y el bienestar de las personas.

## Comentario

De hecho, Paddon utiliza las dos categorías de beneficios, GLO (Generic Learning Outcomes) y GSO (Generic Social Outcomes), propuestas en 1973 por el Museum, Libraries and Archives Council del Reino Unido. Estos beneficios-resultados son ahora ampliamente utilizados por los museos británicos y los de varios otros países para establecer su rentabilidad a petición del Estado. (Black, 2005; Sas y Smit, 2011).<sup>9</sup>

En su formulación inicial por Hooper-Greenhill (2002; 2004), estos beneficios-resultados son el resultado de una lógica de gestión bien conocida: objetivo-medio-resultado. Se trata de una racionalidad que, al endurecer sus exigencias de rentabilidad, retoma una lógica establecida en el ámbito escolar a raíz de los trabajos de Robert Gagné (1965): metas-objetivos-evaluación. Esta lógica fue popularizada en el mundo museístico anglosajón y luego francófono, especialmente por Chandler Screven (1974; 1992).

Así pues, el aprendizaje de los visitantes corresponde a una expectativa específica del museo, inducida, al menos en parte, por las exigencias de rentabilidad. Por tanto, el diseñador tendrá que utilizar todos los medios a su alcance para conseguirlo. Aunque trabaje en una institución cultural y no en una escuela, tiene que intervenir en condiciones de educación formal, como el profesor que, en su clase, tiene que enseñar la fecha del descubrimiento de América por Cristóbal Colón.

Por otra parte, en el museo el visitante sabe que no será castigado si no aprende o aprende mal, mientras que el diseñador de la exposición sabe que su institución será castigada si fracasa. La situación resultante es, por tanto, un híbrido de educación no formal y formal.

## Introducción a los modelos 7, 8 y 9

Hasta ahora, la atención se ha centrado en el primer miembro de la relación visitante-museo. Las publicaciones del primer grupo también ofrecen modelos que aclaran el segundo. Tratan tres aspectos que corresponden a las tres preguntas siguientes:

- . ¿Quién diseña y monta una exposición?
- . ¿Cómo lo hace?
- . ¿Qué principios y recomendaciones guían su trabajo a la hora de desarrollar el contenido de la exposición y la museografía que apoya ese contenido?

### Modelo 7: ¿Quién diseña y monta una exposición?<sup>10</sup>

Black (2005), Chicone y Kissel (2016) y Paddon (2014) responden a esta pregunta y no dudan: es un equipo. Paddon justifica esta postura de la siguiente manera. Los museos británicos que estudió, al renovar sus exposiciones permanentes con fondos de la Lotería Nacional, quieren tanto "contar historias realmente nuevas" como fomentar la participación de los visitantes (entiéndase compromiso). Consideran que el conservador, en su papel tradicional de arquitecto único de una exposición, no puede cumplir estos requisitos y lo convierten en un simple miembro de un equipo.

#### Composición de un equipo (según Paddon)

Un equipo de diseño y producción de exposiciones está formado por: un director de proyecto, un conservador, un educador y un museógrafo (diseñador).

#### Descripción de cada papel (Black, Chicone y Kissel, Paddon)

Nota: Paddon, basándose en lo que ha observado, describe cada uno de los papeles de forma esquemática, mientras que Black, así como Chicone y Kissel, habiéndolos considerado de forma más bien teórica e ideal, añaden a veces detalles.

---

<sup>9</sup> En Estados Unidos, por ejemplo, cualquier museo que reciba financiación gubernamental debe llevar a cabo una evaluación basada en resultados (EFC).

<sup>10</sup> El desarrollo de los dispositivos suele tratarse en la producción de una exposición.



El **director del proyecto** hace malabarismos con las exigencias de la dirección del museo, los límites del presupuesto de la exposición, las exigencias del equipo y la obligación de inaugurar la exposición en una fecha determinada. Además, el director del proyecto decide cuál es la mejor manera de proceder para lograr un proyecto de calidad y garantiza la oportuna participación de especialistas, como el arquitecto del edificio, cuando éste tiene que ser modificado para acoger la exposición.

El **conservador** presenta al equipo las colecciones disponibles, las del museo, pero también las que pueden ser prestadas. Informa a los miembros del equipo de sus puntos fuertes, pero también de los requisitos para su conservación y seguridad en la exposición. Además, el conservador es el garante del equipo de la corrección de la interpretación de cada objeto, de la corrección del contenido global de la exposición y de su correspondencia con los datos científicos más recientes.

El **educador** es el representante de los visitantes. Como tal, ayuda al equipo a clarificar los públicos a los que se dirige la exposición, les anima a considerar otros nuevos y les hace conscientes de las necesidades de los discapacitados y de la variedad de estilos de aprendizaje. También participa en la elección de los medios utilizados para "contar" la historia de la exposición, algunos de los cuales deben responder a las expectativas de los profesores y los programas escolares. Además, decide la redacción de los textos. Por último, es responsable de la evaluación formativa y sumativa de la exposición, así como del desarrollo de programas o actividades periféricas a la exposición. *Chicone* y *Kissel* reducen considerablemente este conjunto de tareas. De hecho, de forma muy tradicional, las limitan a la preparación de los programas y las actividades educativas o culturales que acompañan a la exposición y distribuyen las demás tareas identificadas por Paddon a varios miembros del equipo, por ejemplo, al especialista en redacción de textos o en evaluación.

El **museógrafo** (diseñador) crea el estilo y el aspecto general de la exposición. Además, diseña y produce (o hace producir) el mobiliario para la presentación de objetos, dispositivos y textos. Su contribución a la exposición depende de la apertura del equipo a sus propuestas.

Además de las funciones permanentes mencionadas, *Black* y *Chicone* y *Kissel* añaden otras tres que pueden ser ad hoc: un trabajador comunitario, si el equipo considera la posibilidad de recibir aportaciones de la comunidad local; un especialista en comunicación, encargado de promocionar la exposición y posiblemente de buscar financiación o mecenas; y un especialista en nuevas tecnologías, si el equipo decide incorporarlas a la exposición.

### **Algunas observaciones y preguntas**

Es fácil entender la importancia de un equipo, porque una exposición casi nunca se limita a colgar obras en los rieles de los cuadros o a mostrar objetos acompañados de etiquetas. Estos gestos van ahora acompañados de múltiples y variadas intervenciones, llevadas a cabo por una gran variedad de profesionales. También entendemos la importancia de dotar al equipo de un jefe de proyecto, ya que este profesional puede facilitar el trabajo de todos y hacerlo más productivo y agradable.

Pero las tareas asignadas al conservador y al educador plantean varios interrogantes. Por ejemplo, ¿por qué devaluar y restringir el papel del conservador como se ha comentado anteriormente? Conocedor de sus colecciones y de las investigaciones más recientes sobre el significado que se les puede atribuir, parece ser muy hábil para renovar el discurso creado a partir de un conjunto de objetos, es decir, para "contar nuevas historias". También parece ser el más capacitado para redactar textos esclarecedores sobre el significado de cada objeto; en caso necesario, el educador podría sugerir modificaciones para facilitar la comprensión de los futuros visitantes.



En cuanto al educador, ¿por qué, con el pretexto de que representa al público, se le deben confiar, como observó *Paddon*, tantas y tan variadas tareas? ¡Ninguna formación académica puede darle la capacidad de hacerlas todas correctamente!

La tarea asignada al conservador y al educador, así como sus posibilidades de trabajar juntos, en definitiva, sus respectivos papeles, probablemente se beneficiarían de una revisión. Pero antes de replantearlas, habría que llevar a cabo al menos las tres investigaciones siguientes: una encuesta a los directores institucionales para conocer sus motivos para repartir las funciones tal y como se ha descrito anteriormente; una encuesta a los equipos que crean para saber cómo viven y ven los papeles que se les asignan; y, por último, un estudio crítico de las exposiciones creadas por estos equipos.

### **Modelo 8: Se ha formado un equipo que está a punto de embarcarse en la creación de una exposición. Adoptan un procedimiento preciso.**

*Black* (2005) y *Chicone y Kissel* (2016) proponen procesos bastante similares. Sin embargo, *Black* insiste en los preliminares, mientras que *Chicone y Kissel* destacan la importancia de los pasos que preceden a la redacción de una especificación.

#### **Preliminares**

Antes de emprender una exposición, el equipo debe realizar la siguiente serie de comprobaciones: ¿Son adecuadas las colecciones de que dispone el equipo? ¿Se ha identificado con precisión el público al que va dirigida? ¿Se ha consultado a la población local? ¿Son adecuadas las salas disponibles? ¿Son accesibles los resultados de la investigación académica reciente? ¿Es satisfactorio el presupuesto asignado?

#### **El proceso en sí mismo**

El método que seguir es el siguiente:

- . Determinar el concepto central de la exposición, su mensaje principal, es decir, la gran idea que los visitantes "deberían llevarse consigo" cuando salgan de la exposición;
- . Especificar los objetivos de la exposición, es decir, los conceptos y contenidos que explican el mensaje principal y que los visitantes deben recordar;
- . Detallar los objetivos de la experiencia, es decir, lo que el visitante debe experimentar y que generará los comportamientos esperados;
- . Determinar el tipo de compromiso que se espera de los visitantes y cómo conseguirlo;
- . Diseñar el "discurso" de la exposición, sus temas o conceptos principales, sus temas secundarios y diagramar sus relaciones;
- . Planificar la redacción de los textos y la producción de toda la exposición;
- . Comprobar mediante evaluaciones formativas si los textos y la museografía suscitan las reacciones y el aprendizaje esperados; realizar los cambios necesarios;
- . Redactar el pliego de condiciones.

#### **Preámbulo del siguiente modelo**

Durante el proceso de diseño y realización de una exposición, el equipo se basa en las recomendaciones de la concepción constructivista del aprendizaje de *Hein y Hooper-Greenhill*, ya comentada. A estas recomendaciones se añade la noción de interpretación formulada por *Freeman Tilden* (1957) y un principio, el de la inversión basado en los beneficios, desarrollado por *Bitgood* (2013).

*Tilden*, periodista de profesión que promueve el patrimonio natural de los grandes parques nacionales estadounidenses, publica un breve libro en el que detalla lo que entiende por interpretación. Se trata de presentar el patrimonio de forma que atraiga e implique a los visitantes enfrentados a "cosas reales", fomentando su participación y, a través de ella, el desarrollo de las habilidades necesarias para explorar y comprender de forma independiente la oferta de una institución cultural.

De hecho, Tilden formalizó para el mundo de los museos la orientación humanista norteamericana, retomada al mismo tiempo por psicólogos como Abraham Maslow (1962) o Karl Rogers (1951), o educadores que se alejaron de la educación formal y se interesaron por la educación de adultos, como Malcolm Knowles (1950; 1973). Para estos defensores de la educación informal o no formal, el aprendizaje es autodirigido, y quienes tratan de promoverlo deben tener en cuenta las necesidades intelectuales y emocionales del individuo (alumno).

El parentesco y la complementariedad de este movimiento con la orientación constructivista es tan grande que los autores del primer grupo de publicaciones no tienen ninguna dificultad en utilizarlos conjuntamente. Tilden desempeña así un papel similar al de Hein y Hooper-Greenhill, de modo que los tres pueden considerarse transmisores al mundo de los museos de la misma corriente principal que caracteriza a las humanidades norteamericanas en la segunda mitad del siglo XX.

### **Modelo 9: ¿Qué recomendaciones guían el diseño del contenido y la museografía de una exposición?**

Las recomendaciones formuladas en las 10 publicaciones del primer grupo son, al final, bastante similares, sus diferencias dependen del peso que se le dé a las variantes de los componentes de la relación visitante-exposición. Por ejemplo, aquí está la serie propuesta por Perry (2012, p. 203-207<sup>\*11</sup>). Se ocupa especialmente del grupo familiar.

#### *Recomendaciones*

Nota: Los grupos de recomendaciones van precedidos de un principio.

*Principio general:* Los visitantes del museo quieren dar sentido a los objetos, fenómenos y experiencias que se les ofrecen.

#### **Importancia de la colaboración entre los visitantes**

*Principio:* La comunicación entre los visitantes es más eficaz cuando trabajan juntos como grupo en una tarea o en una empresa de creación de significado.

- . Diseñar espacios que animen a los miembros del grupo a permanecer juntos y cerca unos de otros.
- . Asegurarse de que todo el mundo tiene algo que hacer.
- . Proponer un problema que fomente el trabajo conjunto.

#### **Importancia de guiar a los visitantes**

*Principio:* Los visitantes tendrán una experiencia de comunicación más significativa cuanto más se involucren en un proceso de enseñanza/aprendizaje.

- . Guiar al grupo hacia un proceso de enseñanza/aprendizaje exitoso.
- . Modelar estrategias de enseñanza/aprendizaje adecuadas.
- . Utilizar el lenguaje de los visitantes.

#### **Importancia de la curiosidad**

*Principio:* Los visitantes quieren ser sorprendidos e intrigados.

#### **Curiosidad perceptiva**

*Principio:* Los visitantes se sienten atraídos por una exposición cuando se despierta su curiosidad perceptiva.

- . Estimular la curiosidad perceptiva utilizando medios auditivos, visuales u otros medios sensoriales.
- . Utilizar adecuadamente una variedad de estos medios.

---

<sup>11</sup> Traducción personal del inglés al español.

### Curiosidad intelectual

*Principio: Los visitantes se interesan y participan en el tratamiento de una exposición cuando se despierta su curiosidad intelectual.*

- . Presentar información que contradiga lo que los visitantes ya saben.
- . Presentar información incompleta.
- . Utilizar una divulgación progresiva.
- . Utilizar preguntas que estimulen la curiosidad intelectual; hacerlo con precaución.

### Importancia del interés

*Principio: Los visitantes se sienten atraídos por una exposición que trata un tema que ya les interesa; se comprometen con ella.*

- . Presentar temas de interés y relevancia para los visitantes.
- . Relacionar la nueva información con lo que los visitantes conocen y ya están familiarizados.
- . Utilizar la metáfora y la analogía, pero elegir las con cuidado y utilizarlas de forma inteligente.
- . Contextualizar el artefacto u objeto expuesto.
- . Equilibrar lo familiar con lo nuevo.
- . Garantizar que la exposición tenga un significado personal y sea relevante para los visitantes.
- . Garantizar que la exposición contenga elementos de interés para todos.

### Importancia de la confianza

*Principio: Los visitantes quieren sentirse seguros e inteligentes.*

### Confianza y éxito

*Principio: Los visitantes se sienten seguros y competentes cuando tienen éxito en la experiencia que se les ofrece.*

- . Utilizar un texto claro, sencillo y fácil de leer.
- . Utilizar un vocabulario sencillo e inclusivo.
- . Proporcionar espacios al presentar la información.
- . Hacer frases cortas.
- . Minimizar la densidad de conceptos.
- . Definir los términos desconocidos e incluir guías de pronunciación.
- . Utilizar los índices de legibilidad, aunque reconociendo sus limitaciones.
- . Proporcionar respuestas.
- . Responder a las preguntas de los visitantes.
- . Diseñar etiquetas para que al menos un miembro del grupo de visitantes tenga acceso a las respuestas a las preguntas.
- . Proporcionar reacciones.
- . Guiar a los visitantes a través de una serie de mini éxitos.
- . Nunca dejar a los visitantes en un impasse.
- . Dirigir a los visitantes a otras exposiciones que traten un tema similar o relacionado.
- . Desarrollar salas de descubrimiento para acompañar las exposiciones.
- . Desarrollar relaciones con las bibliotecas públicas locales y otros recursos comunitarios.
- . Aprovechar los recursos informáticos y de Internet.
- . No tener miedo de ser redundante. Presentar el mismo contenido de diferentes maneras.
- . Eliminar la información innecesaria o extraña que pueda confundir o intimidar a los visitantes.
- . Anticipar y atender las necesidades físicas de los visitantes.

### Importancia de la velocidad

*Principio: Los visitantes se sienten seguros y competentes si consiguen rápidamente.*

- . Hacer que la exposición sea inmediatamente comprensible.
- . Desarrollar etiquetas que se puedan leer de un vistazo.
- . Responder primero a las preguntas: "¿Qué es?" y "¿Qué debo hacer?"
- . Asegurarse de que no hay obstáculos entre los visitantes y el contenido.
- . Conseguir que los visitantes "se coman primero el postre".
- . Guiar a los visitantes (utilizar organizadores avanzados) con cuidado.

### Importancia del reto

*Principio: Los visitantes quieren ser desafiados.*

### Desafío y expectativas

*Principio: Los visitantes se sienten adecuadamente desafiados cuando saben lo que se espera de ellos.*

- . Presentar un objetivo claramente definido.
- . Asegurarse de que el título de una parte de exposición sea descriptivo y esté vinculado a un objetivo.
- . Decir directamente a los visitantes lo que deben hacer y/o aprender.
- . Utilizar objetivos implícitos (no verbales) cuidadosamente diseñados siempre que sea posible.
- . Atraer la atención de los visitantes hacia las partes importantes de la exposición, el objeto o el artefacto.

### Desafío e incertidumbre

*Principio: Los visitantes se sienten adecuadamente desafiados cuando perciben que el éxito no es automático.*

- . Hacer preguntas.
- . Mantener información oculta (que sólo se revela después de un esfuer).
- . Utilizar etiquetas cuyo contenido sólo se revela tras levantar un panel.
- . Aprovechar el tamaño limitado de las pantallas de los ordenadores.
- . Utilizar los textos "menos notorios".

### Importancia del control

*Principio: Los visitantes quieren sentir que controlan su experiencia.*

### Control y elección

*Principio: Los visitantes se sienten en control cuando se les ofrecen opciones adecuadas.*

- . Garantizar que los visitantes dispongan de la información adecuada para elegir con conocimiento de causa.
- . Comprobar que la exposición incluye opciones de actividades.
- . Ofrecer una variedad de tipos de actividades.
- . Familiarizarse con el número mágico "7 más o menos 2".

### Control y poder

*Principio: Los visitantes se sienten en control cuando, con poca energía gastada, producen efectos significativos.*

- . Permitir a los visitantes manipular los objetos o artefactos.
- . Permitir a los visitantes interactuar con una exposición a su propio ritmo.

### Importancia del juego

*Principio: Los visitantes quieren sentir que se divierten.*

### Juego e imaginación

*Principio: Los visitantes sienten que se divierten cuando utilizan su imaginación.*

- . Asegurarse de que las partes de una exposición incluyen actividades que utilizan la imaginación.
- . Incorporar la fantasía endógena (en lugar de la exógena) siempre que sea posible.

### Juego y exploración sensorial

*Principio: Los visitantes sienten que se divierten cuando utilizan varios sentidos frente a una exposición.*

- . Incluir modos lúdicos para que los visitantes de todas las edades exploren una exposición.

### Comentario

Como acabamos de ver, el museo, a través de su equipo de producción de exposiciones, hace todo lo posible para alcanzar el objetivo que se ha fijado, a menudo en respuesta a las exigencias de su financiador: el aprendizaje de sus visitantes. Tiene en cuenta sus disposiciones y expectativas y utiliza todos los medios museográficos para que el camino hacia el aprendizaje sea fluido, gratificante e incluso divertido.

Así, no estamos lejos de lo que observamos en una buena escuela contemporánea, donde el alumno que acepta jugar el juego adquiere fácilmente los conocimientos esperados. Pero el alumno cuyo proceso espontáneo no se corresponde con el propuesto por la institución, o el indisciplinado que se toma en serio el museo como lugar de educación no formal y decide actuar a su antojo, corre el riesgo de toparse con un sistema poco permisivo, poco acogedor, porque se cierra al aprendizaje preciso, realizado según métodos decididos de antemano.

La libertad de empezar donde uno quiera no mejora la situación de los dos visitantes "desviados", ya que se encuentran con el mismo sistema en todas partes. Esta libertad esconde en realidad un problema de otro tipo. Implica que una exposición, un dispositivo o una parte de una exposición es conceptualmente independiente de los demás y que el museo prevé una superposición de aprendizajes, de hecho su apilamiento, en lugar de su organización e integración. Para decirlo de forma un poco colorida, el museo es como un supermercado en el que una ama de casa acumula huevos, conservas, pañuelos de papel y comida para su perro en la cesta de la compra. ¿No sería mejor jugar a los teatros donde, de escena en escena, construimos, inspirándonos en el texto de Molière, la relación de Harpagon con sus 10.000 coronas de oro, y donde finalmente captamos el paralelismo entre el apego del padre por el dinero y el apego amoroso de sus hijos por sus prometidos?

### Introducción al último modelo

Aunque comparten con los demás autores del primer grupo de publicaciones su preocupación central, el aprendizaje, *Wood y Latham (2014)* lo tratan de forma diferente.

### **Modelo 10: Objetos a los que se les da una multitud de significados desde el principio (Wood y Latham, 2014)**

Al preparar una exposición, los miembros del equipo tratan de encontrar el máximo número de significados relevantes para cada objeto. El abanico que se produce es amplio, ya que cada miembro tiene una formación y experiencia diferentes. La exposición se compone entonces de una serie de objetos, cada uno con varios significados. Según Wood y Latham, esta abundancia estimula a los visitantes a participar en una exuberante producción de significados, lo que a su vez conduce a múltiples aprendizajes y a una experiencia intensa y agradable.

## En resumen, un metamodelo

Si excluimos el modelo 10, los otros nueve, articulados entre sí y acompañados de recomendaciones, constituyen un metamodelo de inspiración constructivista de la relación visitante-exposición y de su producción central, el aprendizaje. Pero este metamodelo desvía el sentido original de la corriente constructivista en educación; ya no es el propio visitante quien elabora su aprendizaje, unidad de significado tras unidad de significado. Es el museo el que le hace realizarlo mediante el montaje de mil astucias. Si esto es así, ¿debemos pensar que en el curso de este proceso de aprendizaje instrumentalizado, por no decir obligatorio, el museo priva al visitante de su iniciativa y del placer de un viaje personal hacia la adquisición de conocimientos? ¿Debemos considerar más bien que el museo desempeña el prodigioso papel del encofrado de madera que sostiene la construcción de un arco, piedra a piedra, hasta la introducción de la última, la llave, que lo cierra, y al cerrarlo, lo crea, sólido y autónomo? En otras palabras, ¿el museo se limita a apoyar al visitante mientras construye su aprendizaje?

En cualquier caso, el metamodelo tiene un alto nivel de compleción. Si todavía hay fallos en su uso, es decir, exposiciones en las que los visitantes no aprenden o adquieren los conocimientos previstos, no parece que se deba a ninguna debilidad en particular, sino a una mala interpretación de sus requisitos o a un contexto de aplicación especialmente difícil.

Pero cualquier modelo, cuando alcanza un alto nivel de perfección, como demostró Thomas Kuhn en "*The Structure of Scientific Revolutions*" (1970), suscita expectativas poco razonables. Decepcionados, los investigadores comienzan entonces a "producir junto" al modelo. ¿Podría ser esto lo que empezaron a hacer Wood y Latham cuando propusieron el Modelo 10 y los investigadores que se expresaron en el segundo grupo de publicaciones?

## El segundo grupo de publicaciones y el legado Hein-Hooper-Greenhill

El segundo grupo de publicaciones está formado por cinco colectivos cuyo objetivo es muy diferente al anterior; no quieren hacer recomendaciones específicas sobre la museografía o, más en general, sobre cómo tratar al visitante. En su lugar, se proponen examinar cuatro conceptos, tanto para detallarlos como para extraer sus posibles significados mediante todo tipo de astucias mentales. La atención se centra en:

- . La interpretación: *Fritsch (2011)* coordina 17 artículos que en ocasiones critican la noción difundida por Tilden y en otras intentan obtener mejores resultados;
- . El objeto en su materialidad: *Dudley (2010)* encabeza una colección de 17 textos que examinan el objeto del museo, sus características materiales y su capacidad para provocar determinadas respuestas;
- . La colaboración curador-educador: *Mörsch, Sachs y Sieber (2017)* recopilan 17 artículos sobre esta colaboración, así como sobre la cooptación del público visitante con motivo de la producción de una exposición;
- . La exposición en sí, considerada en varias formas: formas raras, sus características y su interés, exploradas en 10 textos recopilados por *Macdonald y Basu (2007)*;
- . La exposición de arte contemporáneo explorada desde el punto de vista del comisario o curador a través de 15 artículos recogidos por *Marincola (2006)*.

El tratamiento de estas nociones lleva a los autores que se expresan en los colectivos a abordar los mismos temas que los autores del primer grupo de publicaciones, a saber: compromiso, aprendizaje, interpretación, beneficios y exposición. Esta feliz coincidencia permite multiplicar las comparaciones. Y éstas no dejan de ser interesantes, pues aquí el enfoque constructivista ya no inspira directamente los textos; a lo sumo, les sirve de telón de fondo.



## Compromiso de los visitantes

Mientras que el metamodelo que acabamos de presentar considera el compromiso en tres aspectos: su definición, la motivación del visitante como condición para que se produzca y los comportamientos que lo atestiguan, los colectivos que ahora se analizan se limitan al primero de estos aspectos. No obstante, añaden nueva información sobre los tipos de implicación.

### *Por debajo del radar*

Para Dudley (2010a), Basu y Macdonald (2007) y Sachs (2017), la atención es el producto de un intenso funcionamiento psicológico. Opera a través de sus tres componentes: cognitivo, imaginario y afectivo. Y el componente afectivo se expresa de forma compleja a través no solo de la emoción, sino también del afecto, la empatía y el deseo.

Así concebido, la implicación se convierte en una experiencia en sí misma, la experiencia que Csikszentmihalyi (1990) llama "flujo", y que Dufresne-Tassé (2014) denomina inmersiva. Este funcionamiento-experiencia es importante no sólo porque permite el aprendizaje, sino también porque, como fuente primaria de desarrollo cognitivo y afectivo (Csikszentmihalyi, 1990), constituye un momento esencial en sí mismo. Así, el compromiso pasa de ser un medio a un fin.

### *Tipos de compromiso*

Aunque la principal preocupación de los autores del metamodelo es la distinción entre el compromiso puramente físico y el psicológico, Dudley (2010a) propone cuatro tipos. Habría compromisos cognitivos, sensoriales, estéticos y afectivos. Si las identificaciones de Dudley son correctas, tendríamos por tanto experiencias de "flujo" (o inmersión) cognitivas, sensoriales, estéticas y afectivas. Esta categorización, que se basa directamente en los componentes del funcionamiento psicológico, es especialmente interesante para los investigadores interesados en el contenido de la experiencia inmersiva, ya que todavía les resulta difícil identificar el contenido (Engeser, 2012).

## Aprender

Para los autores del metamodelo, el aprendizaje era la palabra clave porque era tanto el objetivo como el gran beneficio de la visita al museo. En este caso, se trata de un concepto poco utilizado y que desempeña un papel casi insignificante. En cambio, la elaboración de significados, que tiene poca importancia más arriba, se convierte en el término elegido para el resultado de la interacción del visitante con la exposición.

### *¿Qué es la creación de sentido?*

Nakashima Degarrod toma prestada la respuesta de Roland Barthes (1977): el significado de los textos y de las imágenes está "en el destino"; proviene de las interpretaciones de los lectores y espectadores y no de las intenciones del autor como tal. En el museo, el significado se crea en la interacción entre el público y los objetos (Nakashima Degarrod, 2010, p. 136). Y la producción de significado da lugar, idealmente, a la fascinación, al encanto, al momento de maravilla, a la concentración, pero también al deseo de "alcanzar" el objeto, de "tocarlo" en su propia esencia (Wingfield, 2010). Por último, si la producción de significado da lugar a una profundización, lo hace a través de la apertura a las impresiones sentidas, a los sentimientos experimentados, y a la apertura al "otro" a través de la empatía, es decir, a través del trabajo de la imaginación (Witcomb, 2010, p. 40).

## Comentario

Y si ponemos en relación el aprendizaje y la creación de significado, ¿qué ocurre? Cuando el concepto central de la relación entre el visitante y la exposición es el aprendizaje, hemos visto que el resultado de la relación es un producto específico, ya sea un conocimiento o una destreza a la que se llega por un camino afinado, es decir, predeterminado. Visto así, la

exposición es un sistema restrictivo. El ambiente lúdico y agradable en el que se sumerge el recorrido no cambia el carácter cerrado del sistema. Sin embargo, cuando el concepto central es la producción de sentido, nos encontramos con una profusión de ideas en las que apenas podemos distinguir los hitos, y en las que faltan las articulaciones que las organizan.

Ante esta observación, debemos preguntarnos en primer lugar si la impresión de una profusión poco organizada no se debe simplemente a que los autores encuestados tenían otras preocupaciones que estructurar precisamente un discurso relativo a la producción de sentido. Si no es así, habría razones para creer que la producción espontánea de sentido se produce preferentemente en un contexto abierto. Y si esto es correcto, entonces las exposiciones diseñadas pensando en la producción de significado deberían dar lugar a condiciones y experiencias de visita bastante diferentes a las exposiciones producidas pensando en el aprendizaje.

### Interpretación

El grupo de textos dedicados a la interpretación (*Fritsch, 2011*) adapta la interpretación a la presentación de diversos tipos de colecciones, y más concretamente a las colecciones de arte antiguo y contemporáneo. Para ello, retoma aspectos ya explorados en el primer grupo de publicaciones y aborda otros.

#### Definición y objetivos

Aquí, la interpretación se define primero negativamente: no es un discurso sobre los objetos o los fenómenos, y luego positivamente: es el significado (el mensaje) que se quiere transmitir. Retomando esta última definición, el colectivo le atribuye los mismos objetivos que Tilden: ofrecer una información que se una al bagaje de conocimientos y experiencias del visitante, obtener su compromiso y desarrollar en él las habilidades necesarias para un tratamiento autónomo de los objetos.

Pero el colectivo añade un objetivo propio: mejorar la capacidad de leer la museografía y extraer de ella información útil para un tratamiento de los objetos que satisfaga las exigencias intelectuales del visitante. Se trata de un añadido importante, porque la interpretación no es sólo una cuestión de textos. Es el resultado de todo lo que rodea a un objeto: los demás objetos, su agrupación y la forma en que se delimitan y organizan estas agrupaciones, los textos, el mobiliario, la iluminación, la distribución del espacio, en definitiva, todos los elementos de la museografía, incluida la arquitectura del edificio.

#### Fuentes

Los autores del colectivo aclaran sustancialmente las fuentes de interpretación identificando las tres siguientes:

- . Los resultados de las investigaciones de los especialistas que han trabajado y siguen trabajando en la comprensión de las colecciones;
- . El conocimiento, la habilidad y la sensibilidad del "conocedor" que consigue adaptar este último al "gusto" de la época;
- . El proceso de una persona que intenta, en la medida de sus posibilidades, dar sentido a lo que es nuevo para ella.

#### Tipos

Por último, los mismos autores identifican tres tipos de interpretación:

- . La interpretación "laissez-faire": el significado lo da el visitante y se limita a lo que éste siente, piensa y expresa espontáneamente;
- . La interpretación cerrada (también llamada pedagógica): el significado viene dado por el museo, que transmite categóricamente la información que se debe retener sobre la naturaleza del objeto, su contexto, su significado y, posiblemente, cómo mirarlo y entenderlo;
- . La interpretación abierta: el significado lo ofrece de nuevo el museo, pero es múltiple, porque incluye los posibles discursos sobre el objeto, incluidos los discursos sobre lo que parece incierto o lo que se desconoce. El visitante utiliza esta información para elaborar un significado

que le parezca satisfactorio. Este es el tipo de interpretación claramente favorecido por los autores de los cinco colectivos.

### **Comentario**

En definitiva, los colectivos toman prestado el concepto abierto de interpretación de Tilden al insistir en la adquisición por parte del visitante de habilidades para el tratamiento autónomo de los objetos, y luego lo amplían. Para ayudar al visitante, el museo le ofrece, en toda su complejidad, la información más actualizada posible. Esta información está integrada no sólo en los textos, sino también en la museografía que rodea a los objetos expuestos. Con la ayuda de esta información y de su capacidad para enfrentarse a lo desconocido, el visitante crea una profusión de unidades de sentido que, idealmente, conducen a un conocimiento de los objetos que corresponde a sus exigencias de precisión y exactitud, pero también a la avidez de su curiosidad. De este modo, se esboza una relación abierta entre el visitante y la exposición.

### **Beneficios**

Los autores de los textos de los cinco colectivos dan por supuestas las categorías de prestaciones individuales y sociales propuestas por Paddon. Las utilizan como base para intervenir de diversas maneras:

. Añaden dos categorías a las de Paddon:

- Los beneficios para el museo de los visitantes que aportan experiencias o "historias de vida" que pueden enriquecer el contenido de una exposición (Sachs, 2017);
- El desarrollo profesional del conservador (o comisario) que elabora una exposición de forma reflexiva (Färber, 2007).

. Exploran las implicaciones de los beneficios personales, como el empoderamiento y la mejora de la identidad que se derivan de la adquisición de conocimientos y habilidades, pero también la aparición de nuevas preguntas que estimulan la necesidad de aprender y desarrollarse a lo largo de la vida (Continho, 2017; Pearce, 2010).

. Vinculan, algunos explícitamente, otros implícitamente, los "otros" beneficios directamente a la creación de significado, mientras que Paddon, como se recordará, los convirtió en un subproducto del aprendizaje.

### **Nota**

Las dos últimas intervenciones tienen importantes consecuencias. En efecto, hacen de la producción de sentido, como tal, una fuente de "potenciación" o desarrollo de las capacidades del visitante y, más generalmente, de todos los beneficios de una visita (incluido el aprendizaje). La producción de sentido se convierte así en el eje central de la relación visitante-exposición, de modo que esta proposición, que al principio era sólo una afirmación, se deriva ahora de una demostración.

### **Exposición**

Los autores de los colectivos abordan varios temas ya examinados por el primer grupo de trabajos, como el proceso de realización de una exposición, la entidad responsable de la misma y la implicación del visitante. También exploran otros nuevos, en particular, ciertas características de la exposición y el lugar que otorgan al visitante, así como algunas formas de investigación a las que podría dar lugar.

#### ***El proceso de producción de una exposición***

A grandes rasgos, los autores que intervienen en los colectivos se adhieren a la posición de Black expuesta anteriormente: el diseño y la realización de una exposición requieren una planificación y una ejecución rigurosas (Fritsch, 2011).

### *El responsable de crear una exposición*

También en este caso, la posición adoptada en los colectivos no es muy diferente de la observada en el primer grupo de obras. Cuando se exponen obras de arte, el responsable es un conservador o un comisario. En otros casos, se trata de un equipo, que ahora incluye a un educador. Esta innovación, discutida ampliamente por Graham (2017), Paillalef (2017) y Ware (2017), parece ser una fuente de tensión. De hecho, obliga al equipo a revisar "quién está cualificado para hacer qué", "quién es ahora responsable de qué" y "cómo se asignan los recursos a cada miembro del equipo". Las tensiones aumentan cuando el museo invita a la población local a proporcionar parte de la información en una exposición, ya que es el educador quien suele supervisar esta colaboración. Esto aumenta su estatus, de manera que sea más una amenaza para el estatus de los miembros influyentes del equipo.

### *Algunas características de la exposición y el lugar que ocupa el visitante*

Los colectivos se interesan por las tres características siguientes.

. El objeto es el elemento central de una exposición porque tiene un potencial evocador sin igual. Apela a la imaginación del visitante y a su capacidad de recordar y conocer, pero también a su capacidad de fantasear con todo tipo de posibilidades (Dudley, 2010b, p. 99-102). Por lo tanto, genera una gran producción de significados. Sin olvidar que esta producción va acompañada de sensaciones, afectos y deseos que, al ser "nombrados", también participan en la producción de sentido (Dudley, 2010a, p. 1-18; Fritsch, 2011, p. 1-13). Al hacerlo, de adición personal a adición personal, el visitante desarrolla su propia percepción del tema de la exposición. Hasta el punto de convertirse en coautor (Dudley, 2010b; Fritsch, 2011).

El discurso de la exposición no puede ser, por tanto, un discurso cerrado (Basu y Macdonald, 2007). Más bien debe concebirse como un tema a partir del cual cada visitante, como un compositor de música, desarrolla variaciones de un lugar a otro que, "in fine", constituyen una obra personal original. Y para fomentar esta producción, Contihno (2017) sugiere que haya momentos de pausa en la exposición que los visitantes puedan aprovechar para reflexionar y enriquecer lo que acaban de producir.

. Basu (2007) analiza otro aspecto del discurso de la exposición, a saber, su carácter laberíntico. Como en un laberinto, el visitante sólo conoce la parte de la exposición que ya ha visto. Por lo tanto, se ve obligado a dar sentido a lo que observa en relación con lo que ha visto. Así pues, podemos pensar que este vínculo garantiza una cierta continuidad en la producción de sentido del visitante.

. Según Nash (2006), Rugoff (2006) y Schaffner (2006), el contexto en el que el diseñador-productor sumerge su exposición influye no sólo en lo que el visitante mira, sino también en cómo lo mira y qué información busca sobre él <sup>12</sup>. Esta intervención del diseñador puede ayudar al visitante a captar el contenido de la exposición y, una vez comprendido, a utilizarlo como ancla para el desarrollo de contenidos personales.

### *Comentario*

Tras examinar las características anteriores, la exposición parece ser una obra abierta tal y como la concibió Umberto Eco (1965). En efecto, se ofrece al visitante una base (un conjunto de objetos) a partir de la cual produce libremente un significado, que puede llegar a adoptar la forma de variaciones personales. Esta producción se estimula y se marca a la vez.

La producción de sentido se ve estimulada por el carácter evocador de los objetos, ya que esta propiedad invita al visitante a utilizar sus conocimientos y experiencia. Está marcada tanto por el contexto que guía la percepción de los objetos (y la información que los rodea) como por la continuidad que se establece de una producción de sentido a otra debido al carácter laberíntico de la exposición.

---

<sup>12</sup> Aunque son aplicables a la presentación de una colección (exposición permanente), las posturas de Nash, Rugoff y Schaffner parecen más apropiadas para una exposición temporal temática.

Se plantea la cuestión de si estas características son suficientes para garantizar una producción óptima de significado en el visitante, ya que cualquier obra abierta tiene como objetivo este tipo de resultado. La respuesta no puede ser positiva, porque sabemos que la mera presencia de un objeto en una sala de exposición no conduce necesariamente a la producción de significado. También sabemos que si una producción de sentido influye en la siguiente, no asegura su producción, es decir, el mantenimiento de la producción. Por tanto, debemos preocuparnos por el inicio de la producción de sentido, su mantenimiento y su persistencia hasta el final de la exposición. Propongo expresar estos tres requisitos en forma de las tres preguntas siguientes:

¿Cómo fomenta una exposición el desencadenamiento de la creación de significados?

. Una vez iniciada la producción, ¿cómo se apoya su mantenimiento? Más concretamente:

¿Cómo apoyamos la producción de significado a través de la interacción del visitante con el discurso de la exposición?

¿Cómo apoyamos la producción personal de significado que convierte al visitante en verdadero coautor de la exposición?

¿Cómo se puede mantener la producción de sentido hasta el final de la exposición, de modo que cuando el visitante se vaya, si así lo desea, esté familiarizado con sus contenidos y haya creado un discurso personal paralelo en diálogo con estos contenidos?

Las tres preguntas anteriores son puntos de referencia que podrían facilitar el trabajo del diseñador-productor de exposiciones. Sin embargo, estos puntos de referencia no pueden adoptarse hasta que se hayan comprobado mediante una investigación empírica. Esta comprobación es crucial, ya que son necesarios para el éxito de cualquier forma de exposición, y especialmente para el éxito de las formas raras, ya que los visitantes no suelen haber desarrollado las habilidades que facilitan su procesamiento.

### *Investigación sobre la exposición*

Los autores de los colectivos analizados conceden gran importancia a la investigación sobre la exposición y la contemplan de las dos formas siguientes.

. El estudio del propio medio y las formas de explotar los recursos de la museografía. Francis, Slack y Edwards (2011) presentan el ejemplo de una serie sistemática de intentos de "materializar" el contenido de un panel introductorio demasiado copioso para ser leído por los visitantes que recorren un enorme museo (el British Museum) en menos de dos horas. Tras varios experimentos, la materialización adoptada es un objeto faro, cuyas características, brevemente tratadas, ofrecen la información que el visitante necesita para comprender el conjunto de los que le rodean.<sup>13</sup>

. La prueba de formas raras de exposición como:

- La exposición metafórica donde un tema, por ejemplo, las colecciones de la Tate Modern de Londres, se presenta a través de una analogía, el Banco de Inglaterra, su capital, los ingresos que genera y la gestión de los mismos (Cummings y Lewandowska, 2007);
- La exposición de voces múltiples, que trata el mismo tema visto por diferentes actores, como el científico, el artista, el comisario y el historiador (Carolin y Haynes, 2007);
- La exposición reflexiva, que propone preguntas más que hechos (Färber, 2007);
- La exposición de la incertidumbre en la que se exploran las áreas de ambigüedad que rodean al conocimiento autenticado por los expertos (Kraeftner, Kroell y Warner, (2007).

Los autores de los colectivos consideran que la investigación sobre las formas raras de exposición es fácil y deseable. Es fácil porque si se procede con rigor, se puede apreciar

---

<sup>13</sup> No es necesario decir que la solución adoptada está pensada para la presentación de una colección (exposición permanente).

fácilmente su valor (Weibel y Latour, 2007). Es deseable porque contribuye a ampliar la gama de tipos de exposición disponibles, pero también al desarrollo profesional del diseñador-productor de exposiciones (Färber, 2007).

### *En resumen, un modelo potencial*

Del análisis de los cinco colectivos estudiados surge el esbozo de un nuevo modelo. Su concepto central es la producción de significado en respuesta a una exposición de estructura abierta. El principal beneficio para el visitante es su propio desarrollo psicológico.

### *Más concretamente*

#### *La exposición*

Un equipo, un comisario o un curador responsable del desarrollo de una exposición, procede según un enfoque riguroso. El resultado es una obra abierta en dos sentidos. Por un lado, el contenido de la exposición es polifacético, ya que engloba los conocimientos, las preguntas y las dudas de los científicos. Por otro lado, por su carácter evocador, los objetos estimulan fuertemente la inteligencia, la imaginación y la afectividad. Las múltiples unidades que estas tres entidades producen conjuntamente dan como resultado tanto el conocimiento del contenido de la exposición como la elaboración de un contenido personal que convierte al visitante en coautor de la misma.

En una situación así, se necesitan marcadores, porque el contenido personal puede alejarse tanto del contenido de la exposición que la producción de significado se queda sin base, sin punto de apoyo, y está destinada a secarse.

#### *El visitante*

Por su parte, el funcionamiento del visitante que acabamos de esbozar supone un fuerte compromiso, una experiencia que puede adoptar fácilmente la forma de "flujo" de Csikszentmihalyi (1990). El diálogo con el objeto es tan estrecho, tan intenso, que el visitante se adentra en el mundo de la exposición, lo explora y se olvida del paso del tiempo y del cansancio de sus pies.

Esta experiencia de compromiso sólo es posible bajo ciertas condiciones. En primer lugar, tener habilidades, como la capacidad de extraer información del conjunto de la museografía, la capacidad de enfrentarse a la novedad y también la capacidad de "jugar" con ella hasta que tenga sentido. Después, demostrar la suficiente agilidad intelectual para organizar el agradable y chispeante conjunto de sensaciones, imágenes e ideas producidas en una representación articulada del contenido de la exposición.

Cuando se cumplen estas condiciones, la experiencia de compromiso aporta muchos beneficios al visitante que contribuyen a su desarrollo psicológico o, si se prefiere, a su "empoderamiento", es decir, a su capacidad de ser y actuar.

En resumen, todas las ideas anteriores tienen una orientación común: la apertura. Por tanto, pueden considerarse como un esbozo bastante coherente de un modelo. Queda por detallarlas, profundizar en ellas y, sobre todo, reelaborarlas hasta que estén bien ajustadas entre sí. Sin embargo, este ejercicio no será realmente provechoso mientras falte una definición de producción de sentido adaptada a la situación de la visita a la exposición. Sin embargo, este es el caso, porque los autores de los cinco colectivos evitan esta tarea.<sup>14</sup> Se contentan con identificar el origen de la producción -el visitante- o el lugar donde tiene lugar -la relación visitante-exposición- o su resultado -beneficios como el encanto-.

---

<sup>14</sup> Y este parece ser el caso de los autores del primer grupo de publicaciones, e incluso de Hein, que se limita a derivar el aprendizaje de la producción de sentido, sin especificar qué representa esta producción.



## Y COMO EN LAS BUENAS HISTORIAS, AL FINAL, EL LECTOR NO TIENE QUE ELEGIR ENTRE UN BUENO Y UN MALO

### Resumen y perspectivas

El pensamiento de los grandes educadores penetró en el mundo de los museos a principios del siglo XXI en forma de una de sus principales tendencias, el enfoque constructivista. Hein y Hooper-Greenhill han sido los portadores de este enfoque en sus trabajos sobre la educación en museos. Estos trabajos, los de Tilden y algunos tomados de los educadores de adultos, sirven de base conceptual para un conjunto de 15 publicaciones de principios del siglo XXI sobre la relación visitante-exposición y para una serie de recomendaciones sobre cómo concebir esta relación. Se trata de dos modelos, tan diferentes entre sí como se puede imaginar. Uno es muy sofisticado, de hecho, un metamodelo que, como una muñeca rusa, contiene varios modelos; el otro es un modelo en borrador, casi un modelo potencial, tan pocos son los hitos que ofrece.

Recordaré brevemente cada una de ellas, las criticaré y terminaré con dos reflexiones personales.

### Los modelos

El *primer modelo se basa en el aprendizaje* y, para garantizarlo, en el compromiso de los visitantes.

Preparada por un equipo, la exposición es una estructura directiva y cerrada. Todo está planificado, no sólo los aprendizajes a realizar, sino el camino a cada uno, e incluso lo que el visitante debe sentir en cada etapa. Todo se desarrolla en un ambiente agradable e incluso lúdico, y los beneficios para el visitante se derivan del aprendizaje.

El exigente trabajo de diseñar una exposición de este tipo se apoya en numerosas y detalladas recomendaciones, porque los visitantes deben aprender, y conocer lo que se ha planeado. De ello depende el éxito del equipo de diseño, el éxito del museo y, finalmente, la aprobación de sus financiadores.

*El segundo modelo se centra en la producción de significado* desde la materialidad de los objetos y su poder evocador. El proceso que lleva a esta producción no está planificado. Depende totalmente del compromiso del visitante, que a su vez depende de muchos factores. Los beneficios de este dinamismo son el desarrollo psicológico del visitante y su empoderamiento, es decir, el aumento de su capacidad de vivir y actuar.

Así pues, la exposición es una obra abierta. Su diseñador -un comisario, un curador o un equipo- se guía por una única preocupación, una abundante producción de sentido, y su mantenimiento con la ayuda de unas pocas directrices.

### Crítica

#### Modelización 1

El primer modelo tiene varias ventajas, varios beneficiarios, pero también es problemático en varios aspectos.

Ofrece al diseñador-productor de exposiciones una forma sencilla, articulada, segura y, por tanto, atractiva de hacer las cosas. Basta con fijar los objetivos, elegir los medios y comprobar si se produce el aprendizaje previsto. Además, estos medios y su utilización son objeto de mil recomendaciones precisas y ampliamente justificadas. Por tanto, su uso es tranquilizador.

En cuanto al visitante, una vez que ha dejado la escuela e incluso la universidad, a menudo sigue sintiendo la necesidad de aprender. Por ejemplo, rodeado por la pandemia del Coronavirus 19, quiere saber si existen otros tipos de vacunas que los que aparecen en los periódicos; se pregunta por su composición, su modo de acción y su producción. Como la mayoría de los adultos, tiene poco tiempo y quiere obtener rápidamente información precisa y detallada.

Siempre que los dispositivos que el visitante manipula en el museo o centro científico estén bien secuenciados, la información que generan suele responder a sus expectativas.

Pero el aprendizaje, que es el elemento central del modelo, es extremadamente difícil de identificar. En efecto, los métodos utilizados hasta ahora, ya sea el rastreo, un cuestionario o una entrevista, han resultado todos insatisfactorios.<sup>15</sup> Por otra parte, pero en otro orden de cosas, para satisfacer las exigencias del curioso y apresurado visitante ya mencionado, hay que despojar a la exposición de cualquier elemento marginal que pueda atraer su atención y distraerlo. Entonces se vuelve seca como un libro de texto, e insípida como las gachas, en definitiva, muy poco atractiva. Y si hay que creer a Andrew Pekarik (2010), sólo atrae a un público limitado: los que ya han desarrollado un interés por el tema de la exposición, o los que, atraídos por el carácter lúdico de sus dispositivos, ¡no se preocupan por aprender!

Las observaciones anteriores sugieren al menos las siguientes preguntas: ¿La "aridez" de algunas exposiciones, sobre todo de las científicas, depende simplemente del uso de dispositivos que son manipulados por el visitante? ¿O depende de la obligación de generar un aprendizaje específico, cuando los dispositivos podrían utilizarse de muchas maneras? Por último, ¿podemos imaginar una forma de exposición científica en la que, a la vez que se apropia del contenido de la exposición, el visitante pueda jugar con él o en torno a él de forma personal y creativa? Los beneficios serían triples: la adquisición de conocimientos, el ejercicio de una capacidad adulta muy importante y el placer de jugar con las ideas.

### Modelización 2

El concepto central esta vez es la producción de sentido. Esto lleva a una apropiación muy personal del contenido de la exposición. El objetivo del diseñador ya no es, como vimos anteriormente, la adquisición de un conocimiento preciso, sino la producción óptima de significado; dadas las características del visitante, es el desarrollo del mayor número posible de unidades de significado interconectadas que satisfagan sus intereses.

Otra noción importante en el segundo modelo, la de compromiso, corresponde a una experiencia intensa desde el punto de vista cognitivo, imaginativo y emocional, absorbente, y que se sabe que aporta varios beneficios: eliminación (temporal) de preocupaciones e inquietudes (Berto, 2014; Packer 2008\*), restablecimiento de la energía (Packer, 2014; Soren, 2009\*), sensación de bienestar (Taylor y Brown, 1998; Thompson y Chatterjee, 2014\*).

La exposición capaz de estos beneficios es abierta. Presenta contenidos que el visitante descubre según su estado de ánimo y utiliza a su conveniencia. Sin embargo, también hay aspectos problemáticos en esta modelización, en particular una estructura todavía débil y con pocos hitos.

---

<sup>15</sup> La *observación* del comportamiento ofrece poca información válida porque los gestos del visitante son equívocos. Por ejemplo, cuando se detiene durante mucho tiempo ante un objeto, ¿está asimilando información, es decir, aprendiendo, o está luchando contra una dificultad que le impide comprender y adquirir nuevos conocimientos?

El *cuestionario* no puede dirigirse a todos los aprendizajes que los visitantes son capaces de realizar. Suele limitarse a identificar los que corresponden a los objetivos previstos por el diseñador de la exposición y, por tanto, deja fuera una cantidad desconocida de aprendizajes. Además, si el investigador compara los conocimientos a la entrada y a la salida de la exposición, casi siempre sobrestima las adquisiciones. En efecto, la visión de los objetos despierta el recuerdo de los conocimientos "dormidos". Cuando se "despiertan", aparecen al final de la visita y, por tanto, aumentan indebidamente y de forma engañosa la cantidad de conocimientos realmente adquiridos.

La *entrevista* permite al visitante expresarse libremente y, una vez terminada la visita, debería dar acceso a todos los aprendizajes realizados. Pero, por varias razones, lamentablemente esto no es así. Por ejemplo: a) Algunas adquisiciones son tan fáciles de hacer o se parecen tanto a lo que el visitante ya sabía que no se le ocurre hablar de ellas; b) Si el visitante pasa más de unos minutos en una sala, puede pensar en tantas cosas nuevas que no puede recordarlas todas; c) A medida que la información procesada por el visitante se acumula, se transforma, de modo que cuando sale de la exposición, lo que entrega difiere significativamente de lo que aprendió durante su visita.

Un último aspecto es interesante y problemático a la vez. Se trata del papel central que se asigna a los objetos y a su materialidad, que, por supuesto, se ve acentuada por los textos y el resto de la museografía. Uno tras otro, los objetos "hablan" del contenido de la exposición. De este modo, fomentan una profunda intimidad con sus aspectos tangibles, así como con la información académica que transmiten, y este encuentro cuerpo a cuerpo moviliza las capacidades sensoriales e intelectuales del visitante. Sin embargo, aunque sea atractiva, esta posición por sí sola no es suficiente para el diseñador de la exposición. Necesita las recomendaciones precisas que siguen. Como éstas no parecen haberse desarrollado todavía, sugiero que vayamos en su busca, tomando como punto de partida las siguientes preguntas.

. En general, ¿cómo debe diseñarse la presentación de los objetos y su disposición para que el encuentro cuerpo a cuerpo que se evoca dé lugar a una experiencia intensa, que, como sabemos, garantiza una abundante producción de sentido?

. Más concretamente, ¿cómo podemos fomentar el inicio de la creación de significados? ¿Y cómo se puede mantener, paso a paso, hasta el final de la exposición?

. Por último, ¿cómo podemos adaptar las recomendaciones resultantes de este cuestionamiento a diversas formas de exposición, y más concretamente a formas poco frecuentes como la exposición metafórica, la exposición de múltiples voces, la exposición reflexiva o el intercambio de dudas?

Ni que decir tiene que este cuestionamiento no puede ser productivo si antes no hemos definido qué entendemos por producción de sentido y si no hemos determinado las formas que puede adoptar en una sala de exposición.

Se completa así el análisis de un conjunto representativo de obras escritas en inglés a principios del siglo XXI. Este estudio ofrece una primera comprensión de la relación visitante-exposición. Para verificar su exactitud y detallarla o matizarla, sería útil estudiar los artículos publicados en inglés y, sobre todo, lo publicado al mismo tiempo en las otras dos lenguas oficiales del ICOM.

### *Para terminar, dos reflexiones personales*

Parece que se da por hecho que un educador forma parte del equipo de diseño y ejecución de la exposición. Sin embargo, su papel oscila entre "muy poco" y "demasiado". Un conocimiento profundo del funcionamiento psicológico del visitante en los dos tipos de exposición explorados le permitiría, por un lado, ordenar las numerosas recomendaciones ofrecidas por los defensores del enfoque exposición-aprendizaje y, por otro, apreciar las nuevas sugerencias que podrían ofrecer los defensores del enfoque exposición-significado. De este modo, el educador podría ofrecer al equipo unos conocimientos de los que carecen dos de sus personajes centrales, el comisario y el museógrafo (diseñador). Sin esta capacidad, se corre el riesgo de que el educador decepcione, de que su estatus se resienta y de que el museo confíe a otras categorías de profesionales los servicios que el educador podría haber ofrecido con más competencia.

En otro orden de cosas, el adulto de principios del siglo XXI se beneficia de la visita a los dos tipos de exposiciones que corresponden a los dos modelos aquí explorados. A menudo desean adquirir nuevos conocimientos y hacerlo rápidamente. A menudo, también, desean descubrir un fenómeno o una producción humana y divertirse injertando en esto ideas, imágenes, sueños y deseos, que se forman con gracia. Los adultos se benefician de ambas cosas, ya que aportan conocimientos para vigilar y criticar el curso actual del mundo, y mantienen sus capacidades creativas para responder y beneficiarse de la complejidad de ese mundo (Bourgeault, 2019; Sennett, 2019). Por tanto, no deberíamos sucumbir a la tentación partidista de privilegiar un tipo y devaluar el otro. Parece más sensato trabajar en la mejora de ambos modelos mediante la investigación sistemática.

## Referencias citadas en el texto

- Barthes, R. (1977). *Image, Music, Text. Essays Selected and Translated by Stephen Heath*. London: Fontana.
- Bourgeault, G. (2019). Solidarité et souci du bien commun ou les irréductibles tensions de l'éthique. Dans N. Bouchard (dir.), *Pour une éthique ouverte à l'inattendu. Libérer la face lumineuse de l'incertitude* (p. 15-59). Québec, QC: Les Presses de l'Université Laval.
- Basu, P. (2007). The Labyrinthine Aesthetic in Contemporary Museum Design. In S. Macdonald and P. Basu (Eds.), *Exhibition Experiments* (p. 47-71). Malden, MA; Oxford, UK; Victoria, AU: Blackwell Publishing.
- Basu, P. and Macdonald, S. (2007). Introduction: Experiments in Exhibition, Ethnography, Art and Science. In S. Macdonald and P. Basu(Eds.),*Exhibition Experiments* (p. 1-25). Malden, MA; Oxford, UK; Victoria, AU: Blackwell Publishing.
- Berto, R. (2014). The Role of Nature in Coping with Psycho-Physiological Stress: A Literature Review on Restorativeness. *Behavioral Sciences*, 4, 4, 394-409.
- Bitgood, S. (2013). *Attention and Value: Keys to Understanding Museum Visitors*. Walnut Grove, CA: Left Coast Press.
- Bruner, J. (1960). *The Process of Learning*. New York, NY: Vintage Books.
- Carolin, C. and Haynes, C. (2007). The Politics of Display: Ann-Sofi Siden's *Warte Mal!Art* History and Social Documentary. In S. Macdonald and P. Basu (Eds.), *Exhibition Experiments* (p.154-175). Malden, MA; Oxford, UK; Victoria, AU : Blackwell Publishing.
- Continho, B. (2017). Curatorial Work. Towards a New Relationship Between People, Places and Things. In C. Mörsch, A. Sachs, and T. Sieber (Eds.), *Contemporary Curating and Museum Education* (p. 65-76). Zurich: Zurich University of the Arts Transcript Verlag.
- Csikszentmihallyi, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York, NY: Harper and Row.
- Cummings, N. and Lewandowska, M. (2007). From Capital to Enthusiasm: an Exhibitionary Practice. In S. Macdonald and P. Basu (Eds.), *Exhibition Experiments* (p.132-154). Malden, MA; Oxford, UK; Victoria, AU: Blackwell Publishing.
- Dudley, S.H. (2010a). Engagements. In S.H.Dudley (Ed.), *Museum Materialities. Objects, Engagements, Interpretations* (p. 99-102). New York, NY; Abingdon, UK: Routledge.
- Dudley, S.H. (2010b). Museum Materialities : Objects, Sense and Feeling. In S. H. Dudley (Ed.), *Museum Materialities. Objects, Engagements, Interpretations* (p. 1-18). New York, NY: Abingdon, UK: Routledge.
- Dufresne-Tassé, C. (2014). Experiencia intensa e experiencia de imersão : Relatório de Observações diretas. *Museion, Revista do Museu e Arquivo Histórico La Sallem*, 19, 27-42.
- Eco, U. (1965). *L'oeuvre ouverte* (traduit de l'italien par Chantal Roux de Bézieux, avec le concours d'André Boucourechliev). Paris: Éditions du Seuil.

- Engeser, S. (Ed.) (2012). *Advances in Flow Research*. New York, NY; Dordrecht, NL; Heidelberg, DE; London, UK: Springer.
- Färber, A. (2007). Exposing Expo: Exhibition Entrepreneurship and Experimental Reflexivity in Late Modernity. In S. MacDonald and P. Basu (Eds.), *Exhibition Experiments* (p.219-240). Malden, MA; Oxford, UK; Victoria, AU: Blackwell Publishing.
- Francis, D., Slack, S. and Edwards, C. (2011). An Evaluation of Object-Centered Approaches to Interpretation at the British Museum. In J. Fritsch (Ed.), *Museum Gallery Interpretation and Material culture* (p. 153-165). New York, NY; Abingdon, UK: Routledge.
- Fritsch, J. (2011). Introduction. In J. Fritsch (Ed.), *Museum Gallery Interpretation and Material culture* (p. 1-13). New York, NY; Abingdon, UK: Routledge.
- Gagné, R.M. (1965). *The Conditions of Learning*. New York, NY: Holt, Rinehart and Winston.
- Galarza, V.R. (2017). Education in Museums, Community Mediation and the Right of the City in the Historic Centre of Quito. In C. Mörsch, A. Sachs, and T. Sieber (Eds.), *Contemporary Curating and Museum Education* (p. 243-255). Zurich: Zurich University of the Arts Transcript Verlag.
- Graham, J. (2017). The Anatomy of an AND. In C.Mörsch, A. Sachs, and T. Sieber (Eds.), *Contemporary Curating and Museum Education* (p. 187-203). Zurich: Zurich University of the Arts Transcript Verlag.
- Hein, G. (1998). *Learning in the Museum*. London, UK; New York, NY: Routledge.
- Hooper-Greenhill, E. (1994). *Museums and their Visitors*. London: Routledge.
- Hooper-Greenhill, E. (2002). *Developing a Scheme for Finding Evidence of the Outcomes and Impact of Learning in Museums, Archives and Libraries: The Conceptual Framework. Learning Impact Research Project, Leicester*. University of Leicester, Department of Museum Studies, Research Centre for Museums and Galleries.
- Hooper-Greenhill, E. (2004). Measuring Learning Outcomes in Museums, Archives and Libraries: The Learning Impact Research Project (LIRP). *International Journal of Heritage Studies*, 10 (2), 151-174.
- Kling, S. (2010). Assessing Heritage Learning Outcomes. How do we do it? – and why? Paper delivered to the International Conference *Heritage, Regional Development and Social Cohesion*. Östersund, SE, June 22-24.
- Knowles, M. (1950). *Informal Adult Education*. New York, NY: Association Press.
- Knowles, M. (1973). *The Adult Learner, a Neglected Species*. Houston, TX: Gulf Publishing.
- Kraeftner, B., Kroell, J. and Warner, I. (2007). Walking on the Storyboard, Performing Shared Incompetence: Exhibiting "Science" in the Public Realm. In S. Macdonald and P. Basu (Eds.), *Exhibition Experiments* (p. 109-132). Malden, MA; Oxford, UK; Victoria, AU: Blackwell Publishing.
- Kuhn, T.S. (1970). *The Structure of Scientific Revolutions* (2<sup>nd</sup> edition). Chicago, IL: The University of Chicago Press.

- Lahav, S. (2011). The Seeing Eye: The Seeing "I". In J. Fritsch (Ed.), *Museum Gallery Interpretation and Material culture* (p. 80-94). New York, NY; Abingdon, UK : Routledge.
- Latimer, S. (2011). Art for Whose Sake? In J. Fritsch (Ed.), *Museum Gallery Interpretation and Material culture* (p.67-80). New York, NY; Abingdon, UK: Routledge.
- Maslow, A. (1962). *Toward a Psychology of Being*. Toronto, ON: Van Nostrand.
- Meszaros, C., Gibson, T. and Carter, J. (2011). Interpretation and the Art Museum: Between the Familiar and the Unfamiliar. In J. Fritsch (Ed.), *Museum Gallery Interpretation and Material culture* (p. 35-50). New York, NY; Abingdon, UK: Routledge.
- MLA (2013). *Inspiring Learning for All*. London: MLA. Available at: <http://www.inspiringlearningforall.gov.uk> [accessed: 5 August 2018].
- Nakashima Degarrod, L. (2010). When Ethnographies Enter Art Galleries. In S.H. Dudley, (Ed.), *Museum Materialities. Objects, Engagements, Interpretations* (p. 128-143). New York, NY; Abingdon, UK: Routledge.
- Nash, M. (2006). Questions of Practice. In P. Marincola (Ed.), *What Makes a Great Exhibition?* (p. 142-154). Chicago IL: Reaktion Books, distributed by the University of Chicago Press.
- Packer, J. (2008). Beyond Learning: Exploring Visitors' Perceptions of the Value and Benefits of Museum Experiences. *Curator: The Museum Journal*, 51, 1, 33-55.
- Packer, J. (2014). Visitors' Restorative Experiences in Museums and Botanical Gardens Environments. In S. Filep and P. Pearce (Eds.), *Tourist Experience and Fulfilment : Insights from Positive Psychology* (p. 202-222). London, UK: Routledge.
- Paillalef, J.C. (2017). The Decolonisation of the Mapuche Museum in Carrete. In C. Mörsch, A. Sachs, and T. Sieber (Eds.), *Contemporary Curating and Museum Education* (p. 211-243). Zurich: Zurich University of the Arts Transcript Verlag.
- Pearce, S. (2010). Foreword. In S.H. Dudley (Ed.), *Museum Materialities. Objects, Engagements, Interpretations* (p. XIV- XIX). New York, NY; Abingdon, UK: Routledge.
- Pekarik, A.J. (2010). From Knowing to Not Knowing. Moving Beyond "Outcomes". *Curator: The Museum Journal*, 53, 1, 105-116.
- Rogers, C. R. (1951). *Client-Centered Therapy; its Current Practice, Implications and Theory*. Boston, MA; Houghton and Mifflin.
- Rugoff, R. (2006). You Talking to Me? On Curating Group Shows that Give You a Chance to Join the Group. In P. Marincola (Ed.), *What Makes a Great Exhibition?* (p. 44-52). Chicago IL: Reaktion Books, distributed by the University of Chicago Press.
- Sachs, A. (2017). Introduction. In C. Mörsch, A. Sachs, and T.Sieber (Eds.), *Contemporary Curating and Museum Education* (p. 15-19). Zurich: Zurich University of the Arts Transcript Verlag.
- Sas, J. and Smit, R. (2011). Measuring Generic Learning Outcomes in the Netherlands. A Pilot Study. Paper delivered to the *ICOM MPR Annual Conference* in Brno, Czech Republic.



- Schaffner, I. (2006). Wall Text. In P. Marincola (Ed.), *What Makes a Great Exhibition?* (p. 154-168). Chicago IL: Reaktion Books, distributed by the University of Chicago Press.
- Screven, C. G. (1974). *The Measurement and Facilitation of Learning in the Museum Environment: An Experimental Analysis*. Washington, DC: Smithsonian Institution Press.
- Screven, C.G. (1992). Comment motiver les visiteurs à la lecture des étiquettes. *Publics et Musées, no 1*, p. 33-57 (version française de: Motivating Visitors to Read Labels. *ILVS Review: A Journal of Visitor Behavior*, 2 (2), 183-211.
- Sennett, R. (2019). *Bâtir et habiter. Pour une éthique de la ville*. Paris: Albin Michel. (Traduction française de Building and Dwelling. Ethics for the City. London, UK: Allan Lane; New York, NY: Farrar, Strauss and Giroux, 2018.)
- Soren, B. (2009). Museum Experiences that Change Visitors. *Museum Management and Curatorship*, 24, 3, 233-251.
- Taylor, S.E. and Brown, J.D. (1998). Illusion and Well-Being: A Social Psychological Perspective on Mental Health. *Psychological Bulletin*, 103, 2, 193-210.
- Tilden, F. (1957). *Interpreting our Heritage*. Chapel Hill, NC: University of North Carolina Press.
- Thompson, L. and Chatterjee, H. (2014). Assessing Well-Being Outcomes for Arts and Heritage Activities: Development of a Museum Well-Being Measures toolkit. *Journal of Applied Arts & Health*, 5, 1, 29-50.
- Ware, S.M. (2017). Who's Gallery? In C. Mörsch, A. Sachs, and T. Sieber (Eds.), *Contemporary Curating and Museum Education* (p. 203-213). Zurich: Zurich University of the Arts Transcript Verlag.
- Weibel, P. and Latour, B. (2007). Experimenting with Representation: *Iconoclasm and Making Things Public*. In S. Macdonald and P. Basu, (Eds.), *Exhibition Experiments* (p. 94-109). Malden, MA; Oxford, UK; Victoria, AU: Blackwell Publishing.
- Wingfield, C. (2010). Touching the Buddha: Encounters with a Charismatic Object. In S.H. Dudley, (Ed.), *Museum Materialities. Objects, Engagements, Interpretations*. (p. 52-71). New York, NY; Abingdon, UK: Routledge.
- Witcomb, A. (2010). Remembering the Dead by Affecting the Living: The Case of a Miniature Model of Treblinka. In S.H. Dudley, (Ed.), *Museum Materialities. Objects, Engagements, Interpretations* (p. 39-53). New York, NY; Abingdon, UK: Routledge.

## APPENDICE 1 Obras analisadas

- Black, G. (2005). *The Engaging Museum. Developing Museums for Visitor Involvement*. New York, NY; Abingdon, UK: Routledge.
- Bitgood, S. (2014). *Engaging the Visitor. Designing Exhibits that Work*. Edinburgh, UK; Boston, MA: MuseumsEtc.

- Chicone, S.J. and Kissel, R.A. (2016). *Dinosaurs and Dioramas. Creating Natural History Exhibitions*. Abingdon, UK; New York, NY: Routledge.
- Dudley, S.H. (Ed.) (2010). *Museum Materialities. Objects, Engagements, Interpretations*. New York, NY; Abingdon, UK: Routledge.
- Falk, J.H. and Dierking, L. D. (2000). *Learning from Museums*. Lanham, MD : AltaMira Press.
- Fritsch, J. (Ed.) (2011). *Museum Gallery Interpretation and Material culture*. New York, NY; Abingdon, UK: Routledge.
- Macdonald, S. and Basu, P. (Eds.) (2007). *Exhibition Experiments*. Malden, MA; Oxford, UK; Victoria, AU: Blackwell Publishing.
- Marincola, P. (2006). *What Makes a Great Exhibition?* Chicago IL: Reaktion Books, distributed by the University of Chicago Press.
- Monti, F. and Keene, S. (2013). *Museums and Silent Objects: Designing Effective Exhibitions*. Farnham, UK: Ashgate.
- Mörsch, C., Sachs, A. and Sieber, T. (Eds.) (2017). *Contemporary Curating and Museum Education*. Zurich: Zurich University of the Arts Transcript Verlag.
- MuseumsETC (Ed.) (2014). *10 Must Reads. Interpretation*. Edinburgh, UK; Boston, MA: MuseumsEtc.
- Paddon, H. (2014). *Redisplaying Museum Collections*. Farnham, UK; Burlington, VT; Ashgate.
- Perry, D.L. (2012). *What Makes Learning Fun? Principles for the Design of Intrinsically Motivating Museum Exhibits*. Lanham, MD: AltaMira Press.
- Roppola, T. (2012). *Designing for the Museum Visitor Experience*. New York, NY; Abingdon, UK: Routledge.
- Wood, E. and Latham, K.F. (2014). *The Objects of Experience. Transforming Visitor-Object Encounters in Museums*. Abingdon, UK; New York, NY: Routledge.

## APPENDICE 2 Obras no analisadas

- Coleman, L.E. (2018). *Understanding and Implementing Inclusion in Museums*. Lanham, MD: Rowman&Littlefield.  
Inclusion, the reasons why museums should practice it, the theories behind it, and the instruments for its implementation and evaluation.
- Cooks, B.R. (2011). *Exhibiting Blackness: African Americans and the American Art Museum*. Amherst, MA: University of Massachusetts Press.  
An art historian analyses and criticizes two orientations of African American art exhibitions: 1) an ethnological approach that focuses on the artists rather than their works; 2) a "reparative" approach that attempts to correct omissions from the past.

Daniels, I. and Andrews, S. (2019). *What Are Exhibitions For? An Anthropological Approach*. London: Bloomsbury Academic.

What if visitors could enjoy the collections in ways other than by attending exhibitions as we know them now? For example, exhibitions that really correspond to their tastes and expectations, as was the case when ethnographic research was carried out on the occasion of an exhibition on Japan at a London history museum.

Dudley, S, Barnes, A.J., Binnie, J., Petrov, J. and Walklate, J. (2011). *The Thing about Museums. Objects and Experience, Representation and Contestation*. Abingdon, UK; New York, NY: Routledge.

Twenty-five case study texts explore how objects enter a museum, what happens to them, how they can be used to address difficult or controversial issues, and how visitors experience them.

Lubar S.D. (2017). *Inside the Lost Museum: Curating, Past and Present*. Cambridge, MA; London, UK: Harvard University Press.

An exploration of the chain of operations that begins with the acquisition of objects, the building of collections, their conservation and finally their display for the benefit of the visitor, their aesthetic experience and their personal development.

McSweeney, K. and Kavanagh, J. (2016). *Museum Participation: New Directions for Audience Collaboration*. Edinburgh, UK: Museums Etc.

Thirty texts explore through examples what true public participation should be, i.e., a collaboration that implies a sharing of power and the disappearance of the demarcation between museum professional and the public.

Villeneuve, P. and Rowson Love, A. (2017). *Visitor-Centered Exhibitions and Edu-Curation in Art Museums* Lanham, MD: Rowman & Littlefield, Ebook Central collection.

A collective work containing 18 contributions organised around the following three themes: 1) The basics of "edu-curation"; 2) The various types of collaboration and their implementation; 3) Cases and examples.

## Resumen

En este texto sobre la relación entre los adultos y la exposición, la autora estudia las obras publicadas en inglés sobre el tema desde principios del siglo XXI y observa dos tendencias, dos posiciones.

Una de ellas hace del aprendizaje específico el objetivo central y el beneficio principal de la visita a la exposición, mientras que la otra favorece la creación de un significado óptimo para cada visitante.

Cada uno de estos dos objetivos da lugar a diferentes concepciones sobre cómo un equipo de producción debe apoyar los esfuerzos de un visitante para apropiarse del contenido de una exposición. Cuando el aprendizaje es central, este apoyo se traduce en una estructura expositiva que puede considerarse cerrada, ya que guía al visitante paso a paso hacia una o varias adquisiciones concretas.

Por otro lado, cuando la producción del sentido se convierte en algo esencial, se dice que la estructura es abierta, porque facilita esta producción para que el visitante haga su propia aportación y se convierta así en coautor de la exposición.

**Palabras claves:** aprendizaje, visitante, producción de sentido

# Funcionamiento afectivo en el museo como medio de aprendizaje

Margarita Laraignée\*\*

A modo de observación es mi deseo manifestar que el presente artículo no se trata de un estudio de investigación sobre el tema, sino que intenta recopilar modestamente dentro del espacio permitido para su publicación, el inmenso trabajo realizado por destacados profesionales sobre el tema, como lo han sido las distintas publicaciones presentadas por Colette Dufresne-Tassé, Marie-Clarté O'Neill, Hélène Barucq, Monique Sauvé y otros tantos expertos.

## Primeras reflexiones

En el siglo XIX comenzaron los primeros juicios sobre el rol de la educación en el ambiente museal. Estas reflexiones venían de los especialistas, pero estaban enfocadas a los objetos. Será en el siglo XX en donde se establecerán las bases de la función educativa destinada a escolares y adultos. Si comenzamos desde nuestra historia evolutiva, las emociones son las protagonistas de nuestras vidas. Tradicionalmente la educación ha estado encaminada a controlar y porque no decir, a reprimir las emociones subordinándolas a la razón. La cultura occidental no solo le ha dado prioridad a la razón sobre las emociones, sino que éstas han sido tenidas como perturbaciones y obstáculos, que además ha magnificado una concepción única sobre la episteme o ciencia que revela las verdades objetivas del mundo real. (Salcedo Ballesteros, M.E., Pérez Pérez, T. p.63)

Gracias a los grandes avances que se realizan cada día sobre el conocimiento del cerebro humano, se han acumulado experiencias que nos permiten comprender el papel esencial de nuestras facultades mentales. La curiosidad y el asombro, que intervienen en la motivación, son los ingredientes indispensables del aprendizaje, ya que, mantenemos en nuestra memoria mejor aquellas informaciones que están ligadas a las emociones. Como lo anunció Charles Darwin, uno de los precursores de la neurociencia afectiva, las emociones están ahí, porque cumplen una función de supervivencia de la especie. Entonces, ¿por qué deberíamos negarlas en el mundo de los museos y sobre todo cuando estamos reflexionando sobre el aprendizaje en los mismos?

## Las manifestaciones afectivas

La palabra «emoción» deriva de la palabra latina “moveo” -mover- con el añadido del prefijo “e”-desde- de modo que, el origen del término nos revela que toda emoción guarda en su interior la idea de actuar, de moverse; no se podría hablar de aprendizaje sin las emociones. El concepto *emoción*, nos remite al término “sentimiento”; en la vida cotidiana, aunque no

---

\* Margarita Laraignée, directora del Centro Cultural Alfonsina Storni, Arenales 2113, Florida, Provincia de Buenos Aires – República Argentina. margaritalaraignee@gmail.com

siempre quedan claros estos dos conceptos. El sentimiento sería una representación mental del estado en que se halla el cuerpo, mientras que la emoción es la reacción al estímulo y el comportamiento asociado. En el campo de la neurociencia se habla de “emociones” cuando nos referimos a un conjunto de cambios fisiológicos, cognitivos, subjetivos y motores que nacen de la valoración (consciente o inconsciente) de un estímulo, en un contexto determinado y con relación a los objetivos de un individuo en un momento concreto de la vida. Trece años después de la aparición de *“El Origen de las especies”*, Darwin publicó un libro titulado *“La expresión de las emociones en el hombre y en los animales”*, en donde a partir de la teoría de la evolución se intentaba entender la forma en que los humanos, expresábamos nuestras emociones.

Las intuiciones originales de Darwin fueron desarrolladas por el teórico evolucionista Robert Plutchik (1927-2006), profesor emérito en psiquiatría y psicología de la Facultad de Medicina Albert Einstein, en su famoso artículo *“La naturaleza de las emociones”* (2001), en donde manifestaba la cantidad de definiciones que se han propuesto a lo largo del siglo XX del término “emoción”. Plutchik propuso integrar las principales contribuciones de las distintas corrientes existentes en este campo, desde el evolucionismo de Darwin, el psicoanálisis de Freud hasta los planteamientos neurológicos más recientes, pasando por la corriente psicofisiológica de William James, la neurológica de Cannon o en el punto de vista cognitivo de la década de 1950. Él planteó un esquema con su nombre en donde se analiza el punto de vista funcional del comportamiento emocional. Paul Ekman<sup>1</sup>, entre 1960 y 1970, junto con sus colegas realizaron experimentos parecidos a los realizados por Darwin. De estas observaciones concluyeron que las seis emociones básicas propuestas (ira, alegría, miedo, sorpresa, asco y tristeza) se reconocen universalmente con independencias de la edad, del hecho de ser hombre o mujer, y de la cultura a la que uno pertenece. Algunos cuestionaron las seis emociones y otros consideraban sólo cuatro: miedo, ira, tristeza y alegría.

En este trabajo se abordarán distintos términos como emoción, sentimiento, afectividad dentro del ámbito museal. Pero ¿qué entendemos por afectividad? La afectividad podríamos definirla sucintamente como *el conjunto de reacciones psíquicas de un individuo con respecto al mundo exterior* [traducción libre] (Malacarne. 2017. p.11). El término encierra en sí mismo todas las emociones, todos los sentimientos y todos los estados percibidos por un individuo, delante de un objeto, persona o acontecimiento.

La interrelación entre el funcionamiento afectivo, cognoscitivo e imaginario constituyen el funcionamiento mental del individuo. El museólogo americano John Cotton Dana (1856-1929) fue el primero en hacer referencia al placer estético y además sin proponérselo a considerar las emociones que se producirían en el público al estar en contacto con los objetos museales. Pero será recién a partir de 1980 que se comenzará a tomar en consideración los distintos tipos de públicos de los museos, sus características y necesidades y el comienzo de la “mediación cultural”.

Según el tipo de exposición las emociones percibidas por el público pueden ir mucho más lejos que un simple deleite hasta llegar a ser una experiencia museal intensa, inolvidable y fuera de lo común. La designación «experiencia» hace referencia a la manera en que cada uno percibe o reacciona ante una situación, un entorno, un acontecimiento; es algo completamente personal, que depende exclusivamente de cada persona en particular, su situación o estado psicológico, espiritual, en el momento de la experiencia. En consecuencia, cuando ésta se realiza en un ámbito museal es mucho más difícil y compleja.

Dentro de las funciones más importantes del comportamiento humano, se encuentra la afectividad que es un aspecto importante de la vida psíquica. Para el desarrollo social del individuo toda manifestación afectiva resulta indispensable (Goleman, 1996)

Todas las instituciones educativas (independientemente de la edad de los educandos) deben tender a favorecer el campo de las inteligencias emocionales pues potencian el conocimiento afectivo, emocional, personal y social. El vínculo reconocido con el de “apego” es una

---

<sup>1</sup> Paul Ekman es un psicólogo pionero en el estudio de las emociones y su expresión facial. Ha sido considerado uno de los cien psicólogos más destacados del siglo XX.



necesidad primaria significativa para el ser humano, que sirve para crear un puente entre el individuo y su grupo social (en este caso el ámbito museal).

El término afectividad tiene su origen en la filosofía griega con Aristóteles, quien se refería a las «pasiones», como el movimiento del apetito sensitivo incluyendo las emociones, las motivaciones y otras manifestaciones afectivas. En la actualidad, la psicología ve a la afectividad en relación con las vivencias o experiencias internas con la realidad exterior. Hoy se considera al ser humano como una:

1. Unidad psicofísica (vida sensible y psíquica).
  2. Unidad psicosomática (cuerpo y mente).
  3. Unidad psicosocial (vida individual y social)
- (Revista digital para profesionales de la enseñanza. 2009)

Las emociones, los sentimientos, las pasiones, los deseos, las sensaciones, en resumen, la afectividad es social y por ende, repercutirá en la visita de públicos de museos. La afectividad encierra en sí, a todas las emociones, todos los sentimientos y todos los estados percibidos por un individuo, delante de un objeto, persona o acontecimiento.

El estado de ánimo será un estado afectivo que influye en el conjunto del comportamiento del individuo. El sentimiento es una toma de consciencia progresiva de algo que se produjo a causa de un episodio emocional, es un estado físico complejo que posee un aspecto cognoscitivo y afectivo.

La primera publicación referente al análisis del funcionamiento afectivo en una sala de exposición fue realizada por un grupo de investigadores de la Escuela del Louvre y la Universidad de Montreal. La publicación, "*Psychologie du visiteur de musée: contribution à l'éducation des adultes en milieu museal*", fue concebida en 1996 por Colette Dufresne-Tassé y André Lefebvre, con la intención de comprender la complejidad que significa la visita al museo y las respuestas mentales ante la presencia de los objetos. Los estudios realizados sobre el tema la actividad afectiva dentro de una visita al museo, se han basado en la experiencia global del visitante adulto en un museo. El espacio del museo y el tiempo que cada uno de los visitantes transcurre en él, será algo de la propia decisión del visitante adulto. El museo es un espacio privado entre el visitante y la obra, pero también es un espacio social, donde interactúan distintos comportamientos. Cada uno de los individuos, adultos, adolescentes, niños llega a la exposición con un bagaje de conocimientos, recuerdos, motivaciones que van a ir interactuando con la exposición (objetos, textos, guías, etc.).

La cognición implica procesos como memoria, atención, percepción, lenguaje, resolución de problemas y planificación a medio y largo plazo. El estado emocional condiciona los procesos cognitivos. Hoy gracias a los estudios que se realizan en las regiones cerebrales se sabe que éstas están implicadas tanto en la cognición como en la emoción.

En Francia, la primera encuesta realizada sobre la identificación de visitantes de un museo de arte en seis países europeos se realizó en 1966 por los sociólogos Pierre Bordieu y Alan Darbel, hoy hablamos de «públicos» y no de público. Teniendo en cuenta las investigaciones realizadas por Bordieu y Darbel se llegó a la idea que no existe el visitante tipo, pero si muchas individualidades que defieren unas de otras. Será entonces necesario segmentar el público para apreciar las múltiples especificidades. Así aparece la multidisciplinariedad, psicólogos, pedagogos, especialistas de distinta índole que se ocuparán de estudios de público bajo diferentes cuestionamientos y herramientas. Se manifestaron de esta manera los métodos propios de los anglosajones y aquellos utilizados por los investigadores europeos.

Robinson y Arthur W. Melon (1925-1926) desarrollaron la noción del interés del visitante y el poder de atracción de los objetos. La evaluación que realiza el museo con respecto a sus visitantes está ligada a las políticas públicas y al marketing. Se evalúa qué comportamiento tiene el visitante cuando entra al museo, cómo estructura su recorrido, cuáles son las estructuras de mediación (carteleros, imágenes, videos, etc.). En general, la evaluación que se realiza está focalizada a qué utilizó y cómo se ha apropiado de los contenidos de la exposición.

El aprendizaje depende completamente de una relación íntima, es el visitante el que la construye. Será él mismo quien creará los modelos de comunicación y aceptará los códigos del espacio donde él será el único que le otorgará sentido a la visita o no; él construye el sentido de lo que ve y de lo que toca. Es activo desde el momento que toma contacto con el objeto y comienza a elaborar por sí mismo una significación, acertada o no.

La afectividad es uno de los elementos claves en la comprensión de una exposición vivida desde el visitante. Estudiar estos efectos, permitirá a museólogos y museógrafos realizar un trabajo más productivo y de esta manera poder reconocer aquellos factores que harán de la experiencia museal algo satisfactorio.

Según el trabajo realizado por Hélène Barucq, en "*Caractérisation du fonctionnement affectif de l'adulte au musée Le cas des musées d'art : étude au Musée des Beaux-Arts de Montréal*" (2011). La afectividad encierra en sí todas las emociones, todos los sentimientos y todos los estados percibidos por un individuo, delante de un objeto, persona o acontecimiento que se produzca. Según el tipo de exposiciones, las emociones percibidas por el público pueden ir mucho más lejos que un simple deleite hasta llegar a ser una experiencia museal intensa, inolvidable y fuera de lo común. La experiencia se basa en el contacto del visitante con todo lo que tiene a su disposición (objetos, textos, museografía) apareciendo la idea de estudiar de una manera sistemática el comportamiento del visitante adulto durante la visita al museo y el tiempo que este observa.

Según Emeline Trion (2011. p.20), basada en las investigaciones realizadas por Colette Dufresne-Tassé, Marie-Clarté O'Neill y Hélène Barucq, el comportamiento afectivo constituye una parte no desestimable, el 25 % de la producción producida durante la visita tiene referencia directa con un "comportamiento afectivo". Si consideramos que el funcionamiento afectivo ocupa un lugar predominante en el momento de realizar la visita a la exposición, se podría, según la autora, partir de dos ejes:

1. el museo es el que despierta la afectividad (entorno).
2. el museo es el que la provoca por medio de la exposición.

El museo y el ámbito de la exposición son espacios que tienen características delimitadas y además tienen una situación «atemporal». El espacio físico y el tiempo que puede transcurrir durante la visita estará condicionado por el interés y la motivación propia del visitante. El museo presenta objetos que pudieron ser cotidianos en determinada época, pero en el lugar que toman en la puesta museográfica toman otra dimensión. Pero no solo los objetos, además el soporte técnico, el discurso, la interacción entre todos los componentes de la exposición. Si bien la exposición está constituida por un espacio físico, no debe descartarse el espacio social. La relación de cada uno con el objeto es individual, particular y única. Es una experiencia en donde el visitante no podrá tocarlo, manipularlo, verlo de distintos ángulos, con excepción que se trate de montajes especiales, el visitante contará con los medios técnicos, tecnológicos que le permitirán el «deleite» durante la misma. El visitante tendrá que construir sentido por sí mismo, a través de lo que ve o puede percibir utilizando todos sus sentidos

La experiencia que tiene lugar en el espacio museal no es vista como un «producto» (aprendizaje o deleite), pero sí como el comienzo, o la puesta en marcha de un proceso. El visitante irá descubriendo durante el trayecto de la visita, lo que piensa, lo que siente, lo que imagina, lo que él transmita se traducirá en su funcionamiento psicológico.

Es importante entonces comprender la complejidad de una visita a un museo y cuáles son las respuestas mentales delante de los objetos que se presentan ante el visitante. Ciertas reacciones que se producen en el ámbito museal pueden ser de diversa índole:

1. aquellas que están ligadas al disgusto, rechazo e indiferencia.
2. aquellas que corresponden a los fenómenos afectivos que pueden desencadenarse antes, durante y después de realizada la visitas, alejada de lo estético o artístico.

¿Cuál es el funcionamiento de la operación mental realizada por el visitante del museo? ¿Es cognoscitiva, imaginaria o afectiva? El funcionamiento es cognoscitivo cuando trata a la

realidad como un hecho, en cambio es imaginario, cuando consiste en una evocación de una realidad percibida por el sujeto; el visitante evoca un recuerdo o algo que se está construyendo y finalmente, el funcionamiento afectivo es la reacción del sujeto con sus deseos y sus reacciones.

Monique Sauvé (2011) manifiesta en su trabajo de investigaci3n que *“la emoci3n es una experiencia de algo o sobre algo y es esta misma emoci3n la que produce un desencadenamiento que le permite al individuo reaccionar delante de otras situaciones atribuyéndole una significaci3n personal”* [traducci3n libre]. Esto se realiza en un periodo muy breve y es difícil su evaluaci3n, propia de cada individuo y difiere según el contexto donde se presente. De acuerdo a los instrumentos utilizados para la evaluaci3n, el comportamiento afectivo-cognitivo es el que est  más presente y lo est  menos, el afectivo-imaginario. Las emociones positivas est n muy bien representadas por los instrumentos utilizados porque están ligadas a las experiencias est ticas que tienen lugar en un espacio museal. En cambio, el placer se encuentra menos representado ya que se trata de un ámbito social. La interrelaci3n entre el funcionamiento afectivo, cognitivo e imaginario constituyen el funcionamiento mental del individuo. Según el estudio realizado por Sauvé (2011), se distinguen cuatro tipos del funcionamiento afectivo:

1. *afectivo puro*, una exclamaci3n impulsiva que expresa un comportamiento que el visitante no puede controlar; los onomatopéyicos que sugieren una reacci3n fuerte, una sonrisa o un suspiro, cuando el visitante hace referencia a otro hecho ya vivido.
2. *afectivo-cognoscitivo*, el visitante expresa un sentimiento como un hecho, un juzgamiento evaluativo que afirma lo que cree que siente.
3. *afectivo-imaginario*, el visitante expresa un estado o una reacci3n como una realidad evocada, sea en el futuro, en el pasado o algo posible.
4. *afectivo-cognitivo-imaginario*, el visitante expresa comentarios en respuesta a una realidad pasada, algo del futuro o posible, un recuerdo que est  asociado a algo de la exposici3n.

Existen limitaciones que impiden evaluar las emociones asociadas a una reacci3n afectiva, ya que los métodos que se utilizan no son lo suficientemente fiables. Recientemente se han desarrollado dispositivos portátiles capaces de detectar respuestas fisiol3gicas con el correspondiente procesamiento de la señal y el uso de algoritmos que miden la reacci3n afectiva de las personas a partir de señales. La ventaja más importante de esta práctica es que es “inconsciente y objetiva”, los que est n trabajando con estos dispositivos detectan “expresiones faciales”, “gestos corporales” y algunas reacciones biol3gicas del sistema nervioso aut3nomo como “la conductibilidad cutánea”, “frecuencia cardíaca” etc. Estos métodos vienen utilizándose en el ámbito del entretenimiento: música, películas, videos, etc. pero no se han utilizado en el ámbito de los museos, en donde podría ser un gran aporte. El Moodscope es una plataforma en línea destinada a rastrear los estados de ánimo de una persona durante un determinado tiempo, pidiéndole al usuario que califique sus sentimientos en diferentes estados emocionales. Existen otros métodos como el “Thinking aloud” o “el método de Daniel Schmitt”.

Si partimos de la génesis de las emociones éstas se producirían en las estructuras subcorticales, como el tálamo y el hipotálamo, mientras que su elaboraci3n y control será la responsabilidad de la corteza cerebral.

Según la teoría de Paul Mac Lean<sup>2</sup> el cerebro está formado por tres estructuras, la primera la más antigua era el llamado cerebro reptiliano, sede de las emociones más primitivas, por ejemplo, el miedo, la segunda estructura, el cerebro visceral, se correspondía con un estado evolutivo posterior, propio de los primeros mamíferos y era el que permitía ampliar el abanico

---

<sup>2</sup> Paul Mac Lean (1913-2007) Fue un médico norteamericano y neurocientífico quien hizo contribuciones significativas en los campos de la psicología y la psiquiatría. Su teoría evolutiva del cerebro tri nico propone que el cerebro humano es en realidad tres cerebros en uno: el reptiliano, el sistema límbico y la neocorteza.

de las emociones entre ellas, las que nos interesan las emociones sociales. El neurólogo estadounidense James Papez<sup>3</sup> quien desarrolló el núcleo de la teoría de Cannon y Bard al proponer el primer esquema de los circuitos nerviosos centrales responsables de las emociones. Este está compuesto por tálamo, hipotálamo, hipocampo y corteza cingulada, corteza prefrontal y por la amígdala. Los estudios más recientes presentan a la neocorteza que tiene la función de confrontar los procesos emocionales y cognitivos controlando las respuestas emocionales.

## Las memorias

Emilio García-García (2018), en *“Somos nuestra memoria, recordar y olvidar”* establece que el programa genético en nosotros se encuentra en una relación estrecha entre la estimulación proveniente del ambiente y el medio social, en donde la cultura y la educación, dan lugar a las memorias singulares y específicas en cada uno de nosotros. Entre ellas: la memoria declarativa o explícita, en la que está implicada nuestra consciencia, la memoria procedimental o implícita en donde no participa la consciencia. García-García, cita en su obra (p.14) a Michel Gazzaniga: “Todo en la vida es memoria salvo el delgado filo del presente”

La memoria explícita la integran “las memorias episódicas” que son aquellas que nos permiten la capacidad consciente de recordar experiencias específicas que de una manera personal hemos experimentado, como sería el caso de la visita a un museo o la realización de una actividad cultural. Esto requiere de sistemas neuronales que permitan codificar la experiencia específica, separarla de otra y almacenarla de manera duradera. La “memoria episódica” nos permite viajar al pasado, no solo para revivirlo sino para construir y elaborar la propia identidad, algunos la llaman también como “la memoria autobiográfica”. Son los recuerdos del “yo” que constituyen la propia identidad. En “la memoria implícita” se hace referencia a las habilidades motoras, las cognitivas, como el cálculo mental, es aquella que inconsciente y se recupera a través de la acción.

Todas las experiencias y aprendizajes de nuestra vida, desde una conversación, sin importancia o la visita a un museo o cualquier otra actividad educativa o placentera moldean nuestro “cerebro”. A esto se lo denomina “plasticidad neuronal”, se trata de un proceso para el buen funcionamiento de la memoria, la capacidad de nuestro sistema nervioso para almacenar y recuperar numerosos estímulos.

Dentro de las memorias están: las memorias sensoriales, la memoria a corto plazo, la memoria a largo plazo y la memoria de trabajo. Esta última hace referencia a las operaciones mentales que realizamos con la información que recibimos, elaborándolas y reorganizándolas para resolver los problemas. Se podría decir que esta le agrega a la memoria de corto plazo, un adicional. Esta memoria la utilizamos cuando hablamos, escuchamos a otras personas, leemos, escribimos, y en toda clase de operaciones mentales y sobre todo cuando se realizan en simultáneo. Esta memoria es muy importante en la visita a un museo, una exposición o cualquier otra actividad que implique nuestra atención. Leer una cartelera, comprender, responder a preguntar que se presentan, participar en una visita guiada, ejecutar una actividad, dentro de estos ámbitos, requiere un gran componente emocional.

Un grupo de neurocientíficos del University College de Londres, encabezado por Eleanore Maguire<sup>4</sup>, en 2007, utilizó distintas técnicas de resonancia magnética para trazar un mapa de las características físicas del cerebro de taxistas londinenses llegando a la conclusión que el cerebro se modifica continuamente en función de las experiencias del individuo. En este caso por la exigencia que tenían los taxistas en recordar miles de calles de la ciudad y sus puntos

---

<sup>3</sup> James Papez (1883-1958) fue un neurólogo estadounidense. Graduado en la Universidad de Minnesota, su principal contribución a la ciencia y en especial a la neurología y psicobiología es la descripción del llamado circuito de Papez, que es la vía neuronal en la que se produce el control de la corteza cerebral sobre las emociones; Papez fue el primero en proponer el sistema límbico como sistema de control de las emociones, lo que supuso un gran avance en la biopsicología de la emoción

<sup>4</sup> Eleanore Maguire es una neurocientífica y académica irlandesa. Desde 2007, ha sido profesora de neurociencia cognitiva en el University College de Londres, donde también es investigadora principal de Wellcome Trust.

icónicos (hospitales, museos, templos etc.). Las investigaciones apuntaron a que este tipo de ejercitación de habilidades puede disminuir el deterioro de la memoria en adultos mayores.

Según García-García (2018) son diversos los estudios que establecen que la realización de actividades cognitivas en edades avanzadas, como leer, practicar juegos de mesa, resolver crucigramas, hacer manualidades, así como participar de actividades sociales, supone una disminución importante del riesgo de padecer un deterioro cognitivo leve. Las personas que se comprometen con actividades estimulantes e intelectualmente reconfortantes como podría ser la visita al museo, presentan una mayor capacidad verbal y de memoria, si los comparamos con otros adultos que no realizan esas actividades. Las visitas a los museos, entonces, podrían incrementar “la reserva cognitiva” y la relación afectiva que se podría crear al realizar la visita retrasaría la aparición de síntomas de envejecimiento u otros deterioros.

Si bien en este campo hay posturas opuestas, desde el punto de vista científico, se encuentra un estudio llamado ACTIVE que resalta que la práctica dirigida y el entrenamiento con ejercicios mentales, permiten enriquecer “la reserva cognitiva” frente a un proceso degenerativo. En este estudio participaron 2.832 adultos sanos entre 65 y 94 años que conservaron las habilidades cognitivas adquiridas durante dos años después de realizada la experiencia.

Los ambientes como los museos son entornos enriquecidos con una innumerable cantidad de estímulos, sumamente favorables para niños y adultos, a diferencia de otros espacios desde el punto de vista cognitivo. A pesar de que este tema viene trabajándose hace más de dos décadas, será necesario de un estudio teórico-científico para poder ser aplicado tanto en el ámbito de la educación formal, como no formal.

Si analizamos las emociones básicas estaremos en condición de evaluar las respuestas de nuestros visitantes a los museos. Partiendo del “miedo”, esta es una de las emociones más básicas del ser humano, la que asegura la supervivencia y la procreación, rehuyéndose a todas las amenazas que ponen en riesgo la integridad. En el caso de nuestro tema, la visita a una exposición, el miedo a lo desconocido, a estar en presencia de hechos, imágenes que pueden retrotraer al visitante a otros momentos que no desea recordar, puede ser unos de los motivos de no querer ingresar a la muestra. Por ejemplo, un Museo de la Memoria en donde se recuerde un genocidio o hechos aberrantes similares.

La ira o cólera es una de las emociones más complejas que puede percibir el hombre. “El que domina su cólera, domina a su peor enemigo” (Confucio). Desde el punto de vista neurobiológico, ésta origina una activación de las regiones orbitales frontales, implicadas también en los procesos de aproximación social. En nuestro caso, el de los museos, el público adolescente es el que tiene comportamientos impulsivos e irascibles; durante la adolescencia, al igual que nuestro cuerpo, nuestro cerebro sufre de cambios monumentales. El cerebro de los niños y de los adolescentes muestra una respuesta creciente a las recompensas en áreas relacionadas con la búsqueda del placer. La educación que los niños y adolescentes hayan recibido y el medio social en el que hayan crecido incidirán directamente en las emociones que perciban. Entonces, cuando se plantea realizar una exposición para niños o para adolescentes, sería muy importante conocer las características de cada grupo para poder de esta manera, abordar desde la afectividad, que el resultado sea lo más favorable para las características de este público específico.

En mundo del arte, solemos asistir a muestras, exposiciones, performances u otras representaciones artísticas en donde el visitante puede sentirse experimentando algún tipo de sentimiento no agradable. La intención del artista y del responsable del montaje, puede tener esta intención, aquella de provocar, pero ¿cuál debería ser el rol del curador antes estos sentimientos?

El museo de Bellas Artes de Montreal con la Asociación de médicos francófonos faculta a los miembros de esta organización a prescribir a sus pacientes, un recorrido por el recinto del museo, con fines terapéuticos. El museo le dará a cada médico 50 pases de visita gratis al año que permitirá la entrada de dos adultos y dos niños de manera que el proyecto se extienda a los pacientes y su entorno familiar. Los beneficios han sido probados por la ciencia:

1. el puro acto de caminar es benéfico, ya que el movimiento es fundamental para la salud corporal; el recorrer las salas contribuirá a mejorar las articulaciones, reduciendo el riesgo cardíaco, etc.
2. mejora el estado de ánimo al permitir la liberación de endorfinas, dopamina y serotonina conocidas como las hormonas de la felicidad.
3. contribuye a eliminar pensamientos negativos, al concentrarse en una obra de arte y hacer una interpretación personal de la misma, permitiendo no solo acrecentar su acervo cultural y apreciación estética sino a mejorar notablemente la salud.

Desde el ámbito de los museos y siempre desde el público que los visitan, muchas veces nos encontramos hoy con aquellas personas que han debido inmigrar y que se encuentran fuera de su ámbito cultural y social y hasta alejados a través del lenguaje, y por tal motivo, se encuentran pasando por momentos de profunda tristeza debido a su situación. ¿Qué pueden hacer los museos para atraer a este público que en muchas oportunidades se siente que no merece entrar, que no es su lugar, y que allí no encontrará nada que cambie su situación? Con el estudio de las emociones y la afectividad es posible que podamos realizar un acercamiento a esta inmensa mayoría de personas que están desplazándose de un lugar a otro buscando nuevos horizontes donde restablecerse y volver a comenzar. ¿Son los museos capaces de encontrar estos caminos de integración social?

La sorpresa es una de las emociones menos estudiadas, tal vez porque no constituye ningún problema; algunos autores no la consideran como tal porque no reúne todas las características propias de las restantes emociones básicas. Pero la sorpresa contribuye a focalizar la atención y la memoria de trabajo en la información que ha sido adquirida con lo que interviene en la facilitación del aprendizaje, refuerza y modifica este proceso en diferentes especies. Es la sorpresa la que está ocupando un lugar preponderante en las actividades innovadoras en los ámbitos escolares. Los expertos del Laboratorio de Memoria del Instituto de Biología Celular y Neurociencia (IBCN), perteneciente a la Facultad de Medicina de la Universidad de Buenos Aires (UBA) han realizado estudios que han podido comprobar que la sorpresa es un mecanismo que permite reforzar la fijación de los recuerdos en los niños. En un experimento con 1.600 alumnos entre siete y nueve años, concluyeron que los hacían una actividad sorpresa, retenían un 60% más que los que no la realizaban.

Las emociones primarias son aquellas que nuestra especie lleva después de años de evolución, son por lo tanto adaptativas y se puedan considerar universales porque no dependen de la cultura o sistema de valores sociales. Pero además de éstas, existen las emociones sociales o secundarias que están modeladas por la cultura de cada grupo social. Ya no son innatas, sino que requieren de un determinado desarrollo cognitivo y surgen del aprendizaje. Conviene recordar la diferencia entre emoción y sentimiento. Según el neurólogo portugués António Damásio, quien logró identificar distintas clases de emociones, el sentimiento sería una representación mental del estado en que se halla el cuerpo, mientras que la emoción es la reacción al estímulo y el comportamiento asociado. Se podría decir que las emociones secundarias son el resultado de la interacción entre las emociones primarias y las normas sociales.

En consecuencia, el trabajo de los departamentos educativos, con respecto a la **afectividad** es el que se ocupa de sensibilizar y educar las emociones de aquellos que visitan el museo y los que participan de las visitas guiadas en sus distintas aplicaciones. Son los educadores de museos que adaptan a cada grupo, a cada individuo, la puesta museográfica para que se encuentre “emocionalmente instruido” para recibirla.

Hoy la institución museística busca impartir conocimiento a través de todos los medios posibles, sobre todo los digitales; toda la información se encuentra en la red de internet, ámbito creado para provocar todo tipo de emociones (agradables, placenteras o no) donde el individuo podrá abrirse a expresar las suyas. El museo junto con las entidades escolares debe proponerse trabajar mancomunadamente para el desarrollo del ser humano desde un pensamiento crítico hasta respuestas conductuales que le permitan cambiar conductas nocivas para sí mismo y su entorno.



A pesar de que el tema de las emociones y los sentimientos ha sido tratado desde hace pocas décadas continúa siendo sujeto de estudio. La necesidad de un estudio teórico-científico para poder ser aplicado tanto en el ámbito de la educación formal, como la no formal (museos), ha tenido que pasar mucho tiempo para ser objeto de estudio de la Medicina, de la Biología, de la Psiquiatría, y la Psicología.

La perspectiva personal y/o interpersonal ha existido desde siempre, pero estamos dentro de una sociedad y este tema no ha sido estudiado con la intensidad que merece. Es necesario que, si estamos en el ámbito museal, analizar el campo pedagógico y educativo, para la educación formal y no formal y también la informal (la familia, la sociedad, etc.)

Los sentimientos son parte del ser humano y como seres sociales debemos “conocer y educarlos” durante toda la vida, aún pasada la época de la escolarización. Conociendo nuestros sentimientos podremos construir una sociedad más comprometida y donde las relaciones sociales, psicológicas y conductuales que nos permitan una salud emocional global. Desde el punto de vista teórico se ha escrito mucho al respecto más encaminado a la educación formal, pero no tanto a las otras. (Elías, Tobías, Friedlander.2000, p30-38).

El funcionamiento afectivo como medio aprendizaje nos debería conducir a:

- ser conscientes de los propios sentimientos (conciencia emocional): el visitante cuando se enfrenta al objeto está ante algo que desconoce o no.
- reconocer y comprender los sentimientos de los demás (empatía) sobre todo porque el ámbito museal es un ámbito social.
- regular la forma positiva de los impulsos emocionales y conductuales, cuál es el comportamiento ante algo incomprendible o desconocido frente a los demás.
- plantearnos objetivos positivos en el momento de plantear las exposiciones utilizar la comunicación, a través de todos los medios posibles.

## Conclusiones

A modo de conclusión, la institución museística busca impartir conocimiento y hoy, gracias a la presencia de los medios digitales, éste se encuentra en la red de internet, pero seguirá siendo el museo el lugar creado para provocar todo tipo de emociones.

En el ámbito museal se genera un vínculo emocional con el entorno, que puede ser satisfactorio, placentero o no. Pero que servirá de base para forjar las relaciones humanas, porque en este ámbito se generan todo tipo de sentimientos, así como también lazos con el entorno, generando una construcción de identidad, individual y social.

La intención de los curadores, encargados de la puesta museográfica y museológica, departamentos educativos, guías de sala, personal de vigilancia, serán los que permitirán que este “proceso socializador” alcance su máximo desarrollo. Hay que dejar atrás el concepto en el que se consideraba a los visitantes meros recipientes vacíos en donde la institución museo, llenaría con conocimientos previamente seleccionados.

Para enfrentar los desafíos del este siglo, será necesario asignar nuevos objetivos a la educación y en el caso particular de los museos revalorizar su importancia. El museo será una alternativa para que junto con la educación formal dar respuesta a los nuevos paradigmas imperantes en la sociedad del siglo XXI.

## Referencias bibliográficas consultadas

- Barucq, Hélène (2011). *Caractérisation du fonctionnement affectif de l'adulte au musée. Le cas des musées d'art : étude au Musée des Beaux-Arts de Montréal + Annexe*. École du Louvre. Mémoire de recherche en muséologie (2<sup>ème</sup> année de 2<sup>ème</sup> cycle) présenté sous la direction de Mme Marie-Clarté O'Neill et Mme Colette Dufresne-Tassé. Septembre 2011.
- Bourdieu Pierre, Darbel Alain (2003). *El amor al arte: Los museos y sus públicos*. Buenos Aires. Ed. Paidós ISBN: 9788449314858
- Delors, Jacques (1996.). "Los cuatro pilares de la educación" en *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*, Madrid, España: Santillana/UNESCO. pp. 91-103.
- Dufresne-Tassé, Colette y Lefebvre, André. (1996) *Psychologie du visiteur de musée : contribution à l'éducation des adultes en milieu muséal. Cahiers du Québec : Collection Psychopédagogie*, 111. ISBN : 2894281218, 9782894281215
- Elías, Maurice, Tobias, Steven y Friendlander, Brian (2004). *Educación con inteligencia emocional*. Ed: Grijalbo. ISBN 978-84-253-3901-1
- Fernández Bennassar, María del Carmen y Pastor Homs, María Inmaculada. Universidad de las Islas Baleares. Palma de Mallorca (2008). 'La educación emocional en los ámbitos formal y no formal. Propuesta aplicable a una visita museística'. *Revista Complutense de Educación* Vol. 19, 347-366. ISSN: 1130-2496
- García García, Emilio. (2018). *Somos nuestra memoria: recordar y olvidar*. Madrid. Ed: Emse Edapp, SL y Editorial Salvat, SL. ISBN 978-84-471-1672-0
- Goleman, Daniel (1996). *La inteligencia emocional*. Barcelona. Ed. KAIROS. ISBN: 9788472453715
- López Rosetti, Daniel (2017). *Emoción y sentimientos*. Argentina. Ed. Grupo Planeta. ISBN 978-95-049-5807-9
- Malacarne, Silvia (2017). *Le fonctionnement affectif du visiteur adulte – cas d'étude de l'exposition temporaire Visions du Futur + volume d'annexe* (2017). École du Louvre. Mémoire d'étude (2<sup>ème</sup> année de 2<sup>ème</sup> cycle) en muséologie présenté sous la direction de Mme Marie-Clarté O'Neill (directeur du mémoire) et Mme Colette Dufresne-Tassé (personne ressource). Septembre 2017.
- Salcedo Ballesteros, M.E., Pérez Pérez, T., (2002). *Hacia la Aceptación de las Emociones (desde la perspectiva de Humberto Maturana)*. Tesis Pontificia Universidad Javeriana. Facultad de Educación.
- Temas para la Educación. Revista digital para los profesionales de la enseñanza. N° 4 septiembre 2009. Federación de enseñanza CC.OO. de Andalucía. ISSN: 1989-4023.
- Trion, Emeline (2011). *La place du fonctionnement affectif dans l'expérience muséale. Étude de cas d'expositions du Musée Stewart de Montréal*. École du Louvre. Mémoire de recherche (2<sup>de</sup> année de 2<sup>ème</sup> cycle) en muséologie présenté sous la direction du Professeur Mme Marie-Clarté O'Neill du Professeur Mme Colette Dufresne-Tassé. Septembre 2011.

Trion, Emeline (2011). *La place de l'affectivité dans l'expérience muséale : Etude de cas des expositions Cabinets de physique expérimentale et Civitates orbis terrarum - Les villes du monde du Musée Stewart de Montréal* + Volume d'annexes n°1 et 2. École du Louvre. Mémoire de recherche (2<sup>ème</sup> année de 2<sup>ème</sup> cycle) présenté sous la direction de Mme Marie-Clarté O'Neill et de Mme Colette Dufresne-Tassé. Septembre 2011

Trujillo García, Sergio (2008). *Pedagogía de la Afectividad: La afectividad en la educación que le apuesta a la formación integral, ir al núcleo del sujeto*. Tesis Psicológica, núm. 3, noviembre, 2008, pp. 12-23 Fundación Universitaria Los Libertadores Bogotá, Colombia. ISSN:1909-8391

## Resumen

En el siglo XIX comenzaron los primeros juicios sobre el rol de la educación y la base educativa destinada a escolares y adultos.

Si comenzamos desde nuestra historia evolutiva, las emociones han sido las protagonistas de nuestras vidas. Gracias a los avances que se realizan cada día sobre el conocimiento del cerebro humano, esto nos ha permitido acumular experiencias que nos han permitido comprender el papel esencial de nuestras facultades mentales.

Como anunció Charles Darwin, uno de los precursores de la neurociencia afectiva, las emociones están ahí, porque cumplen una función de supervivencia de la especie. ¿Por qué deberíamos negarlas en el ambiente museal? Y esto sobre todo cuando reflexionamos sobre el funcionamiento afectivo como medio de aprendizaje.

En este trabajo se abordarán los distintos términos como “emoción”, “sentimiento”, “afectividad” dentro del ámbito museal.

La interrelación entre el funcionamiento cognitivo e imaginario y afectivo constituyen el funcionamiento mental del individuo. Pero será a partir de 1980 que se comenzará a considerar los distintos tipos de público, sus características y necesidades y el comienzo de “la mediación cultural”.

Todas las instituciones y dentro de ellas los museos (departamentos educativos) deben tender a potenciar el conocimiento afectivo, emocional, personal y social.

La primera publicación referente al análisis del funcionamiento afectivo en una sala de exposición fue realizada por un grupo de investigadores de la Escuela del Louvre y la Universidad de Montreal, en 1996 por Colette Dufresne-Tassé y André Lefebvre. Este trabajo se basó en la experiencia de un visitante adulto. Una exposición vivida desde el visitante, estudiar los efectos de la afectividad, permitió a los especialistas hacer un trabajo más productivo y poder reconocer aquellos factores que harían de la experiencia museal, algo más satisfactorio.

Existen limitaciones que impiden evaluar las emociones asociadas a una reacción afectiva, ya que los métodos no son lo suficientemente fiables, pero recientemente, se han creado dispositivos portátiles, capaces de detectar respuestas fisiológicas, con el correspondiente procesamiento de una señal percibida por el dispositivo.

Todas las experiencias y aprendizajes de nuestra vida, desde una conversación, sin importancia o la visita a un museo o cualquier otro establecimiento, en donde se realice una actividad placentera o educativa, moldeara nuestro cerebro. Los ambientes, especialmente los museos, son entornos enriquecidos con una innumerable cantidad de estímulos sumamente favorables para todo tipo de público. A pesar de que este tema viene trabajándose hace más de dos décadas será necesario un estudio teórico y científico para poder aplicarlo tanto a la educación formal como a la no formal.

A modo de conclusión de este resumen del artículo, la institución museística busca impartir conocimiento; hoy, gracias a la presencia de medios digitales, el ámbito museal ha necesitado de ellos para superar la crisis de aislamiento que ha provocado en mundo la pandemia de Coronavirus. El cierre de las instituciones ha obligado a las mismas a crear “vínculos emocionales” con su público, el presencial que habitualmente se acercaba a las instituciones y el “virtual”.

Esta epidemia global hizo que se cambiaran los paradigmas con respecto a la comunicación, interacción, participación con los diversos públicos. Estos nuevos “vínculos emocionales” servirán de base para forjar nuevas relaciones humanas, basadas en una construcción de identidad, individual y social.

Para enfrentar a los desafíos del siglo, será necesario asignar nuevos objetivos que nos conducirán a un mejor funcionamiento afectivo y plantearnos objetivos positivos en el momento de planear las exposiciones.

**Palabras clave:** museo- educación-emoción-afectividad-cognición

## ACCIÓN CULTURAL

### Nota

Los textos de esta parte comprenden la versión publicada en el *ICOM Education 28* en su idioma original y según el idioma de este número especial aquí en su traducción.

# Acción cultural y los orígenes del comité CECA<sup>1</sup>

Nicole Gesché-Koning

Mientras que la palabra "educación" aparece en los primeros comités internacionales del ICOM en 1948 (el ICOM se fundó en 1946), la "acción cultural" no se menciona por primera vez hasta 1963. No se menciona la acción cultural en los nombres de los dos primeros comités del ICOM: el N°6 sobre la educación en los museos y el N°7 sobre los museos infantiles y las actividades de los niños en los museos. No obstante, se menciona la educación informal, que dará lugar a otras actividades de acción cultural. La acción cultural sigue sin

Ninguna mención de acción cultural en los primeros comités del ICOM sobre educación

mencionarse en el nombre del nuevo comité de educación en los museos, creado en 1953 y que combina los dos primeros comités.

## Nacimiento del CECA y primera mención a la acción cultural

El Comité de Educación se disolvió en 1962 (Gesché-Koning 2018, p. 93). A continuación, se debatió sobre la educación en su sentido más amplio y se decidió replantear la creación de un nuevo comité que incluyera tanto a pedagogos (a veces mencionados como educadores) como a sociólogos, y que abarcara campos más amplios que el antiguo comité, es decir, que no se limitara a englobar la educación tal y como se consideraba en el pasado, sino que la abriera a un ámbito totalmente nuevo, el de la acción cultural (ICOM News, 16 (4-6), agosto-diciembre de 1963, pp. 60-61). Es aquí donde las palabras "acción cultural" aparecen por primera vez en el título del comité CECA. Sin embargo, el significado de "acción cultural" no está claramente explicado; hay que entenderlo desde una perspectiva francesa, ya que las palabras "action culturelle" están vinculadas a la cultura en su sentido más amplio y separadas de la educación (O'Neill, 2018).

## Acción cultural

El año 1968 fue un punto de inflexión en la historia del Comité CECA. Sus miembros se reunieron en Leningrado y Moscú (14-21 de mayo de 1968), donde debatieron sobre la educación y las tareas culturales de los museos. Ese mismo año, la conferencia internacional de Cracovia (Polonia) abordó cuestiones relacionadas con los museos y su público en diferentes sistemas sociales y entornos culturales.

Las palabras acción cultural se refieren al conexo francés y comprende toda actividad cultural realizada en un museo

Así, la cuestión de la acción cultural fue abordada por Jean Favière en su trabajo Museos y acción cultural (Favière, 1969, pp. 37-43), quien menciona claramente que debe entenderse

<sup>1</sup> Este artículo es una versión reducida del publicado en inglés en *ICOM Education* 28 (Gesché-Koning, 2018, 23-30), también traducido al español para esta edición especial 30.



como el conjunto de actividades organizadas en los museos tras la creación en Francia de las "*maisons de la culture*", definidas como "centros culturales polivalentes", es decir, organizaciones que pretenden llegar a todos los públicos, a todas las obras, a todos los tipos de expresión. A continuación, Jean Favière planteó la cuestión de si la vocación de un museo es apoyar a estas casas de cultura o no, y si la respuesta es afirmativa, qué hay que hacer para que esta colaboración tenga éxito. Vuelve a desarrollar estas ideas en la IX Conferencia General del ICOM en Grenoble *El museo al servicio de la humanidad hoy y mañana. La función educativa y cultural del museo: la educación y la acción cultural*, tal y como se han definido anteriormente, se consideran complementarias: "los museos deben ser considerados como instrumentos de promoción cultural, lugares de atracción, de encuentro y de influencia" (Favière, 1972, p. 80). Para Favière, todos los centros culturales, y en concreto los museos, pueden desarrollar dos tipos de acciones: "centrípetas (se invita al público a venir y participar en las actividades que ofrece el museo) y centrífugas (tienen lugar fuera del museo)" (Favière, 1972, p. 84) o también llamadas "actividades periféricas" (Wittlin, 1970, p. 204).

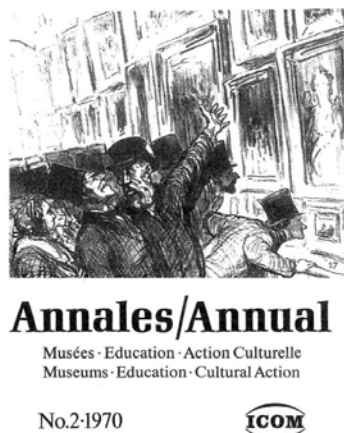


Figura 1: *Annales / Annual* © ICOM-CECA

El primer número de *Annales / Annual*, que a partir del número 7 se llamó ICOM Education, se publicó en 1969 y mostraba claramente las tres palabras Museos - Educación - Acción Cultural en la portada. Apoyados por Hugues de Varine, que escribió el primer editorial, los seis primeros números debían mucho a la secretaria del CECA, Renée Marcousé. Su contenido y los numerosos artículos publicados en los siguientes números de la revista del CECA, ICOM Education, muestran las múltiples actividades del CECA (Gesché-Koning, 2006).

Por tanto, la acción cultural está vinculada a la palabra educación y el comité ha conservado estos nombres durante más de cincuenta años. Aunque su significado no siempre es claro para los angloparlantes, como señaló George Hein en 2011 (Hein, 2012, 9), los registros del CECA y de los antiguos comités de educación vinculan claramente estas palabras con su significado en francés, que surgió a raíz de la creación de las *maisons de la culture*. Y G. Hein sostiene que "la educación es una función social y que la inclusión de acciones culturales sociales es significativa para cualquier teoría de la educación" (Hein, 2012, 9). Por este motivo, el número 28 de ICOM Education se dedicó a la acción cultural y los textos básicos relacionados con ella se incluyen en esta edición especial N°30.

## Referencias

Favière, J. (1969), Musées et action culturelle. ICOM (ed.), *Meeting on the Role of Museums in Education and Cultural Action = Colloque sur le rôle des musées dans l'éducation et l'action culturelle*, Moscow-Leningrad 14th-21st May 1968, [Corsham], ICOM, 37-43.

Favière, J. (1972), Le musée, un centre d'animation culturelle. ICOM (ed.), *The museum in the service of man today and tomorrow. The museum's educational and cultural role*, Paris, 82-88.

Gesché-Koning (2021), La place de l'éducation au sein de l'ICOM avant la création du comité CECA (1946-1965). In S. Wintzerith (ed.), *ICOM Education 29*, Museum Education (pp. 83-98). Disponible en ligne sur <http://ceca.mini.icom.museum/fr/publications/icom-education/>

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 Disponible en ligne sur <http://ceca.mini.icom.museum/fr/publications/icom-education/>

Hein, G.E. (2012), Why Museum Educators? Željka Jelavić (ed.), *Old Questions, New Answers: Quality criteria for museum education*, Zagreb.

O'Neill (2018), Action culturelle dans les musées en France. Des intuitions fondatrices à la diffraction. *ICOM Education 28*, XXX

Wittlin A.S. (1970), *Museums: In Search of a Usable Future*, MIT Press.

# Acción cultural en los museos de Francia

## De las intuiciones fundacionales a la difracción

*Marie-Clarté O'Neill*

*"No hay dos opiniones iguales en el mundo, como no lo son dos pelos o dos granos.  
La más universal de las cualidades es la diversidad de las mentes"*  
*Michel de Montaigne*

### Introducción

El siguiente texto es un intento de responder a una cuestión planteada por el Comité de Educación y Acción Cultural (CECA) del ICOM en relación con su doble denominación: educación y acción cultural. Los trabajos de la comisión sobre la noción y la práctica de la educación museística parecían antiguos, numerosos, extraordinariamente variados y relativamente bien definidos por las definiciones derivadas de las ciencias de la educación: educación formal de tipo escolar, educación informal de tipo lúdico orientada a las adquisiciones, educación no formal que permite a cada uno aprovechar una oferta según su conveniencia, educación constructivista que intenta apoyar mutuamente las capacidades naturales de los visitantes y los recursos proporcionados por la institución (objetos, textos, espacios, actividades diversas), etc. El término acción cultural, aunque está presente en el título de la comisión, o bien no se mencionó en las propuestas de ponencias o publicaciones, o se utilizó sin una definición precisa o que pudiera ser validada por la comunidad internacional del ICOM. Así, la definición dada a los denominados programas culturales por la herramienta de *buenas prácticas* de la CECA publicada por primera vez en 2014, si no es errónea, sin duda habría que aclararla y/o modularla.

Una de las formas elegidas para tratar de circunscribir este campo fue considerar esta noción de acción cultural desde un ángulo geográfico, regional, intuyendo que la dimensión antropológica de la cultura, uno de los dos términos incluidos en la expresión acción cultural, debía influir en lo que se proponía en cada entidad regional.

Por ello, me he encargado de describir el caso francés para presentar las distintas orientaciones en torno a lo que podría llamarse, al menos en un momento dado, acción cultural.

En este punto son necesarias dos aclaraciones:

- Se trata de intentar precisar la posible especificidad, en Francia, de la acción cultural ofrecida por los museos con respecto a la educación museística. Esto tiene tanto más sentido cuanto que el ICOM se creó en Francia, y podemos ver claramente el impacto de esta ubicación geográfica inicial en la evolución de los nombres de los comités, incluido el nuestro, al principio.

1948 es la fecha de la primera Conferencia General del ICOM, que se celebra en París y crea 12 comités internacionales, dos de los cuales se dedican a la educación en los museos: *Museos y actividades para niños (nº 6)* y *Educación en los museos (nº 7)*.

En 1953 se produjo la fusión de estos dos comités en uno solo: el *Comité Internacional de Educación*.

Fue en 1963 cuando apareció la dualidad que nos interesa, que se refleja en el título del comité internacional que aún llevamos: *Comité de Educación y Acción Cultural*.

- El tema de la acción cultural como tal en Francia ya ha sido tratado ampliamente, siendo objeto de numerosas publicaciones, en particular en el marco y a instancias del Comité de Historia del Ministerio de Cultura y Comunicación creado en 1993 en torno a la convicción de que una administración debe reflexionar sobre sí misma, sobre su pasado y sus raíces, para comprender su presente y preparar el futuro. El objetivo de mi contribución no es aportar elementos nuevos, sino incluir el caso francés y sus especificidades en el concierto de naciones convocado por esta publicación internacional.
- Estos dos tipos de funciones museísticas, la educación y la acción cultural, engloban indiscutiblemente todas las actividades del personal de los museos responsables del

Educación y acción cultural engloban todas las actividades del personal de los museos responsables del vínculo entre la institución museística y el público

vínculo entre la institución museística y el público en la mayor parte de sus dimensiones: programación de la oferta por fuera de la oferta específicamente científica y disciplinar, vinculada a las colecciones, acogida, información y formación del público, búsqueda de nuevos destinatarios, integración de los museos en la dinámica de utilización del patrimonio como herramienta de desarrollo del público y de cohesión social, etc. La herramienta de *Buenas Prácticas* del CECA pone de

manifiesto la función educativa global del museo, tratando de diferenciar entre una llamada oferta cultural, abierta a todos, sin objetivos claramente definidos, que correspondería a los llamados programas culturales, y una llamada oferta educativa dirigida a públicos identificados con objetivos más claramente definidos. Sin embargo, más allá de las discusiones que estas definiciones puedan desencadenar con razón, vemos que nos quedamos en el nivel de los productos, las producciones y los programas, sin analizar más sutilmente la cuestión de la misión o las misiones. El CECA no es el Comité de Programas Educativos y Culturales sino el Comité de Educación y Acción Cultural, dos misiones y no dos tipos de producciones, o más exactamente producciones informadas por misiones. Me parece que hay que volver al nivel de las misiones, y en particular al que se nos pide que analicemos aquí, la acción cultural.

## Definir los términos

Podemos empezar haciendo un análisis etimológico de estos dos términos, cultura y acción:

El término cultura, que procede del adjetivo latino *cultus*, cultivado, en el sentido agrícola del término, a diferencia del silvestre, abarca múltiples realidades en el uso contemporáneo. Es la dimensión antropológica de las definiciones la que puede ser más útil para nosotros aquí. Identifica la cultura como *"el conjunto de fenómenos materiales e ideológicos que caracterizan a un grupo étnico o nación"*<sup>1</sup>.

La acción, en cambio, se define como *"lo que alguien hace y por lo que lleva a cabo una intención o un impulso"*<sup>2</sup>.

La intención especificada por la combinación de estos dos términos, acción y cultura, indica así una misión voluntaria de difusión de objetos e ideas representativos de las sociedades humanas, una buena definición de la misión fundamental de los museos, de hecho.

Sin embargo, llama la atención el carácter global de tal definición, si se adopta el enfoque etimológico. El propio museo sería una acción cultural en su propia existencia, y cabe preguntarse por el significado de la conexión entre "acción cultural y educación" en el título del CECA. ¿Se consideraría la cultura, en este título, como un objetivo y la educación como un medio? ¿Cuál es entonces la naturaleza de la llamada acción cultural como algo distinto de la educación?

Cuando observamos la literatura que inspira e ilustra la relación entre los museos y los ciudadanos, nos sorprende la multiplicidad de términos utilizados para ilustrar su misión fundamental de difusión de la cultura y su evolución a lo largo del tiempo. Incluso hay quien se opone, en ocasiones, a la propia idea de definir la acción cultural por presentar el riesgo de congelar, de forma reductora, un término que está en constante proceso de redefinición.

Por lo tanto, para que sea relevante, probablemente sea necesario realizar una especie de barrido histórico, examinando el uso de los sucesivos términos, los significados que se les da y su posible relación con la cultura y la educación.

## Historia

### Los orígenes

En Francia, a finales del siglo XVIII, la reflexión sobre la democratización de la cultura y el papel de los museos en este fenómeno se derivó del pensamiento de los filósofos de la Ilustración y de las posiciones políticas adoptadas por la Revolución Francesa, "en relación con la *emancipación del pueblo a través de la educación y la cultura y la legitimidad del Estado para intervenir en el ámbito de las artes*" (Krebs y Robatel, 2008). El Frente Popular (1936-1938), después de otros, retomó esta idea de que la cultura

---

<sup>1</sup> [www.larousse.fr/dictionnaires/francais/culture/21072](http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/culture/21072)

<sup>2</sup> <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/action/924>

ayuda al desarrollo de la sociedad y en particular de las clases trabajadoras. Pero a partir del periodo de entreguerras se alzó otra voz, que también anunciaba la continuidad de los prejuicios, la de los autores que se negaban a que la confrontación con el arte estuviera condicionada, fuera cual fuera la opinión del público, por la información proporcionada por la institución museística o por una tercera persona. Lo que Valéry castigará como "*Venus convertida en documento*". Al mismo tiempo, Georges Salles, director del Louvre, en su pequeño libro *Le regard*, retomó esta intuición de la preeminencia de la relación sensorial y personal con el arte sobre la información dada sobre el arte. Se supone que cada individuo está dotado, naturalmente, de una sensorialidad de acceso al mundo material, sin exclusión, por el contrario, de las producciones artísticas.

### Los años 60

A esta tendencia se aferraron André Malraux y los intelectuales de su entorno en los años sesenta. André Malraux, escritor conocido en la época tanto por sus novelas (*La condición humana*) como por sus escritos sobre arte (*Voces del silencio*, *El museo imaginario*, etc.), fue nombrado por el general De Gaulle, presidente de la V República, primer ministro de Estado encargado de los asuntos culturales en Francia. El gobierno creó así un Ministerio de gran importancia política, distinto del Ministerio de Instrucción Pública. Esta decisión de distinguir las cuestiones culturales de las educativas, mediante la creación de un Ministerio específicamente dedicado a la cultura, se adoptó por esta época en varios otros países europeos, como Bélgica, por ejemplo. André Malraux y su equipo trabajaron conceptualmente en la definición de la cultura y la acción cultural y las situaron en relación con la definición dada a la educación.



Ilustración 1 - André Malraux, Ministerio de Estado de Asuntos culturales de 1959 a 1969

Fuente: BNF, département Arts du spectacle<sup>3</sup>, fotografo : Roger Pic

---

<sup>3</sup> Bibliothèque Nationale de France, département Arts du spectacle, DIA-PHO-1(957), disponible en Wikimedia Commons [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Andr%C3%A9\\_Malraux,\\_1974,\\_photo42.jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Andr%C3%A9_Malraux,_1974,_photo42.jpg) (28.06.2018)



La cultura, en este contexto, es definida por ellos como la política cultural global de la institución, es decir, la misión que ésta se ha fijado, las opciones que se derivan de ella: orientación de su desarrollo científico, política de adquisiciones, posicionamiento en el

Para André Malraux, ministro de la Cultura, la cultura es una política global de la institución, la acción cultural su vector difusión.

paisaje administrativo cultural, relaciones con la sociedad en todas sus formas, relaciones existentes o por desarrollar. A continuación, la acción cultural designa los vectores de difusión de esta cultura entre el público de la institución. Esta disposición se hace de manera abierta, espontánea, libre, sin ninguna dirección

deliberada, sin ningún objetivo de adquisición o aprendizaje, sin ninguna meta estrictamente preestablecida. Es la propia calidad de lo que se muestra lo que es la comunicación e ignora la naturaleza del receptor.

Aquí se busca el desarrollo personal del individuo, pero de manera no formal. La programación establecida en el Théâtre National Populaire (TNP) por Jean Vilar en 1951 es un ejemplo de este enfoque. Obras del gran repertorio, por lo tanto, exigentes en contenido, destinadas a un público que se buscaba que fuera lo más diverso posible a través de la red de "miembros y corresponsales" en el seno de las asociaciones populares y de los comités de empresa.

Sin embargo, los resultados de la importante investigación llevada a cabo por el sociólogo Pierre Bourdieu en 1965, *El amor al arte: los museos de arte europeos y su público*, socavan la convicción de que el arte puede ser abordado espontáneamente por todos, ya que el acceso a los tesoros artísticos se identifica como abierto a todos, pero, en la realidad de los hechos observados y analizados, vedado al mayor número de personas, las que no suelen visitar las galerías de los museos. Estos resultados ponen de manifiesto la importancia relativa del origen sociocultural y la educación previa de los potenciales visitantes en la creación de oportunidades de acceso a los museos. Sin embargo, hay que señalar que, aunque el alcance del estudio de Bourdieu hace que estos resultados sean indiscutibles, sólo cubren una parte del fenómeno del acceso a las colecciones: los museos de arte únicamente, y ello cuestionando la entrada espontánea en las instituciones y no la riqueza relativa de la experiencia una vez que se cruza el umbral de estas mismas instituciones. Por tanto, lo que se analiza es la relación con la institución y no la relación con el objeto.

La educación, por su parte, para los seguidores de Malraux, se dirigiría a públicos específicos a través de medios adaptados a ellos y con objetivos precisos de adquisición previa. Estas adquisiciones pueden ser de carácter formal o no formal, según el tipo de relación que se mantenga con la escuela y, por tanto, con el Ministerio de Educación Nacional. De hecho, la relación con el Ministerio de Educación Nacional de Francia no ha dejado de diversificarse y reforzarse desde la Segunda Guerra Mundial. Una de las razones iniciales de la fuerte presencia de la educación formal, de la escuela, en las políticas públicas de los museos de posguerra es, en primer lugar, una razón administrativa que no se menciona con suficiente frecuencia. El entramado de funciones administrativas en los museos públicos, ya sean nacionales o locales, hasta los años 80, es extraordinariamente pobre. Sólo las funciones de conservador, documentalista, cuidador y las administrativas corresponden a los estatutos del Ministerio de Cultura. Todas las funciones relacionadas con la recepción del público (repcionistas, guías-

lectores) son responsabilidad de una organización asociada pero independiente, con un objetivo más bien comercial, la Réunion des Musées Nationaux. Por lo tanto, las funciones educativas propiamente dichas se confían principalmente a funcionarios con competencia educativa reconocida, profesores adscritos por el Ministerio de Educación al Ministerio de Cultura. Las funciones de atención al público en un sentido más general (niños fuera del sistema escolar y adultos) se confían a guías temporales, que no tienen un estatus reconocido, a pesar del creciente número de servicios que prestan (sólo en los museos nacionales se guiaron unos 20.000 grupos fuera del sistema escolar a principios de los años 80).

Pero volvamos a la acción cultural francesa, que también tiene raíces históricas que deben ser analizadas.

Su evolución comenzó en la década de 1960, en relación con el efecto de equilibrio gradual que hizo que la balanza público/colección se inclinara desde el cuidado de las colecciones hacia el público. A partir de la posguerra, y reforzado progresivamente por el aparato demostrativo de Malraux y su entorno, las características de esta acción cultural se hicieron más claras:

- Es común a las distintas instituciones culturales, sin ninguna especificidad particular en torno a los museos y el patrimonio. Las personas más activas y prolíficas en la noción de acción cultural no son las de las profesiones del patrimonio, sino las de las artes escénicas (teatro con Jean Vilar), las bibliotecas, y las Maisons de la culture (centros culturales) en torno a André Malraux. Las herramientas posteriores de difusión de la acción cultural en los museos proceden, además, del mundo del teatro. El Centro Pompidou, desde su apertura en 1977, institución ciertamente museística pero también de vocación multidisciplinar, también adoptó, como Jean Vilar para el Théâtre National Populaire, la apelación a una red de "miembros y corresponsales" para difundir sus ofertas de acción cultural. Este mismo método de búsqueda de nuevos públicos fue utilizado más tarde por la "Carta blanca" del Museo de Orsay.



Ilustración 2 - Centro Georges Pompidou, Paris, un precursor de acción cultural en torno a una colección de museo  
Fuene: [www.pixabay.com](http://www.pixabay.com), licence CC0, fotografo: pixabairis

- La acción cultural está fuertemente vinculada al papel del Estado en relación con la cultura, ya que se trata de una cuestión de política cultural. La cultura se incluye

como tal en los grandes planes de desarrollo de la Francia de posguerra. Desde el inicio de la V República, se destacó la importancia de la dimensión política de la estructuración del territorio nacional de la acción cultural, considerada en Francia como un papel esencial del Estado y de las autoridades locales.

- La acción cultural contiene una importante dimensión voluntarista, no, como la educación, en cuanto a las modalidades y los resultados que se pretenden con el intercambio de conocimientos, sino en cuanto a la obligación política de la propia difusión.
- La acción cultural difiere de la animación cultural. Mientras que los eventos culturales son una suma de acontecimientos espontáneos, organizados a medida que se producen, la acción cultural es un proyecto bien pensado, intrínseco al proyecto de la institución en su relación con el público y las colecciones. Inicialmente ad hoc y periférica, ahora es una actividad regular y central. En definitiva, la acción cultural es el resultado de una reflexión sobre la actividad de crear y programar actividades en una institución para darle más sentido, coherencia y legibilidad.

El sitio web del Ministerio de Cultura, en la descripción de sus misiones, pasa progresivamente de la noción de acción cultural a la de *desarrollo* cultural: "*En los años 60 y 70, la noción de acción cultural está vinculada a la vez a una política y a las instituciones encargadas de aplicarla... Desde principios de los años 70, la noción de desarrollo cultural aparece para nombrar una política destinada a situar la cultura en el centro de la vida de las personas, respondiendo también a la obligación del Estado de garantizar a todos el ejercicio de su derecho a la cultura*".<sup>4</sup>

Características de la acción cultural: no es específica de los museos, papel importante del Estado, voluntaria, distinta de la animación cultural.

El desarrollo cultural se convierte así en un objetivo a alcanzar, que debe repercutir en la vida y los derechos de cada ciudadano. Se convierte en el resultado deseado y no sólo en una intención política.

## Los años 80

Anteriormente denominados "servicios educativos", las instituciones, sensibles a la percepción del carácter reductor del término educación en el sentido francés (unívoco, autoritario, escolar), se inclinaron progresivamente por el término "servicio cultural" a partir de los años 80: 1986 para la creación de un *servicio cultural* en el *museo de Orsay*, un año después de su apertura, y luego 1988 para la creación del *servicio cultural del museo del Louvre*. Esta evolución acompañó a la diversificación del público objetivo, en particular de los adultos, de los que se decía que estaban cada vez más "alejados de la cultura". Muchos de los departamentos encargados del público cambiaron de nombre en esta época, ya que el aumento de la financiación cultural y la importante renovación y ampliación de la red de museos franceses permitieron reforzarlos en términos de personal y recursos. Se desarrollaron espacios dedicados a la educación y a la acción

<sup>4</sup> Dictionnaire des politiques culturelles de la France depuis 1959 bajo la dirección de Emmanuel de Waresquiel; con el asesoramiento de Laurent Le Bon, Philippe Régnier; y la colaboración del Centre national de la recherche scientifique y el Comité d'histoire du ministère de la Culture. París: Larousse: CNRS, 2001

cultural, gracias a la renovación masiva de los museos franceses, y un personal más diversificado, como los "empleos para jóvenes", dedicados a la atención al público, intentaron suplir la falta de funcionarios del Ministerio de Cultura.

Para poner de manifiesto estas dos funciones complementarias de los museos en relación con su público, el organigrama del Ministerio de Cultura y Comunicación muestra una Direction des musées de France, y un Bureau de l'action culturelle et des enseignements (1991-1992). El 2 de septiembre de 1991, los museos de las colectividades locales, sensibles a la cuestión de un público más local y más identificado, crearon un sector cultural para los empleados de las colectividades locales, con una especialización en patrimonio y una opción de mediación, validada por concurso.

### Aparición de la mediación

Mediación: una oferta menos formal, dirigida a un público diverso fuera del sistema escolar

El término "mediación" se introdujo, aunque tímidamente, a principios de los años ochenta para diferenciar la oferta dirigida a los escolares, muy marcada todavía por la presencia en los museos de profesores en comisión de servicio, de la oferta menos formal, dirigida a públicos que se estaban diversificando. El uso de este término también siguió los resultados de los trabajos de Bourdieu, que

mostraron que la transmisión podía ser más o menos fácil o problemática según el tipo de público y que, en particular, los públicos socialmente frágiles requerían un apoyo en su acercamiento personal al museo, sin querer encontrar en él una enseñanza de tipo escolar o estrictamente formal. La mediación se considera, por tanto, como una oferta que tiene dos funciones: traer a las personas y acompañarlas. Por un lado, debe favorecer, por la naturaleza de sus ofertas, la venida de todos al museo, y más particularmente de las poblaciones que no acuden espontáneamente, los "alejados de la cultura"; se ocupa de favorecer la confrontación con el patrimonio en todas sus formas. Por otro lado, la mediación cuestiona los métodos de presentación del patrimonio material o inmaterial. Esta presentación no debe ser didáctica ni pedagógica, sino que debe apoyar la actividad personal más espontánea del visitante. Al mismo tiempo, la mediación postula que la cultura no es inmediatamente accesible a todo el mundo: para hacerla accesible, se recurre por tanto a la intercesión de mediadores (informadores, guías, profesores) y a procedimientos de mediación (textos explicativos, señalizaciones, instrucciones). Los intentos son numerosos, diversos e inspirados en sus intenciones. Las modalidades precisas de aplicación, la realidad del funcionamiento intelectual natural de los visitantes, los medios de apoyo, todo ello es todavía, muy a menudo, una cuestión de generosa improvisación. La investigación y la formación son todavía inexistentes en esta fase.

## Desde la década de 2000 hasta la actualidad

Así, el término acción cultural parece ir desapareciendo del vocabulario oficial. Esta visión centralista a la francesa, en la que el desarrollo está dirigido por los planes nacionales, está siendo sustituida progresivamente por una voluntad política más institucionalizada, que emana de una voluntad política, ciertamente, pero desarrollada por cada museo en su territorio nacional o local y contenida en su "Proyecto Científico y Cultural". La nueva ley de museos de 2005 obliga a todos los museos a definir una política científica y cultural precisa, adecuada y convincente con el Estado, evaluada por

Ley de 2005 sobre los museos, proyecto científico y cultural, sello 'Musée de France', obligación de tener un departamento "a cargo del público".

el Ministerio de Cultura, para que el museo candidato pueda obtener la *etiqueta de "Museo de Francia"* con las posibilidades de reconocimiento y subvención asociadas. Entre las obligaciones relacionadas con la obtención de esta etiqueta: tener un servicio "a cargo del público", cuya definición (educativo, cultural, de mediación) ya no se especifica.

El papel rector del Estado toma ahora otra vía, la de los acuerdos y etiquetas interministeriales, cuyo objetivo es ofrecer incentivos políticos para dirigir la dinámica cultural en las direcciones identificadas como prioritarias por el gobierno. El espíritu de la acción cultural se mantiene, el de hacer de la cultura uno de los resortes del Estado, pero las formas de su aplicación son más descentralizadas.

Se firmaron sucesivamente convenios entre el Ministerio de Cultura y otros ministerios: Cultura/Salud en 1999, Cultura/Turismo en 2008, Cultura/Justicia en 2009, etc. El papel del Estado es animar a las instituciones, incluidos los museos, a desarrollar sus actividades para públicos específicos. Se dispone de ayuda financiera y logística para apoyar este incentivo político. La obtención de etiquetas, como la de Accesibilidad, concedida y validada por el Estado, amplía y mejora las ofertas de las instituciones asociadas. En cuanto al sistema escolar, una sucesión ininterrumpida de acuerdos y leyes, coproducidos por los Ministerios de Educación y Cultura entre 1968 y 2016, especifican las obligaciones e incentivos de la Educación Artística y Cultural, una de cuyas consecuencias es la obligación cada vez más fuerte de integrar plenamente la cultura en la enseñanza, desde la primaria hasta la secundaria. La noción de cultura se toma en un sentido muy amplio, yendo más allá de la noción de patrimonio, por supuesto, pero animando a los museos a reforzar la co-construcción de proyectos con los actores educativos.

Lo que queda de los primeros tiempos del tándem acción cultural/educación es la idea de que el público escolar tiene unas necesidades y dinámicas específicas, una relación obligada con los diferentes planes de estudio, una necesidad de cumplir con los ritmos académicos.

Podemos plantearnos la cuestión del papel real de la dinámica de la mediación como medio específico de comunicación de las colecciones en esta distinción entre educación formal y no formal, entre cultura y educación: ¿la mediación está reservada a públicos que se dicen "alejados de la cultura" o de carácter específico? ¿Los escolares que acuden al museo se benefician de un enfoque educativo específico o de una

reproducción de modelos didácticos más o menos escolarizados? En estos contextos, el término mediación parece servir a menudo de cortina de humo. ¿La mediación se aplica al incentivo para venir, a la naturaleza de los interlocutores en las salas, a un método de comunicación en torno a los objetos, expuestos y compartidos por la comunidad de educadores o mediadores del museo? Una reciente investigación europea sobre el término de mediación cultural concluyó que el término genérico e impreciso de "mediación cultural" abarca prácticas muy diversas y está sujeto a un proceso constante de redefinición, y que además está sujeto a diferentes apreciaciones de un país a otro.

Las conclusiones de la "Mission Musées du XXI<sup>e</sup> siècle" representan, en 2016, el último texto importante publicado sobre las cuestiones del público de los museos bajo la égida del Ministerio de Cultura. Presenta un interesante cambio de perspectiva, en la medida en que, si bien el trabajo fue pilotado por la administración, es la síntesis de un conjunto muy importante de información procedente de múltiples interlocutores. Tal y como señala la página web del Ministerio que presenta los resultados de esta encuesta, esta reflexión colectiva ha contado con la participación de las autoridades locales, copartícipes del Estado en las políticas públicas de cultura, y de las distintas categorías profesionales del sector, así como de los interlocutores de los museos en los ámbitos de la creación y la difusión, la enseñanza y la investigación, el trabajo y la empresa, el ámbito social y la educación *popular*, la economía y el turismo, así como de expertos extranjeros para una perspectiva internacional. Las conclusiones del informe apuntan al deseo de *un museo* abierto a las nuevas generaciones, un museo que atienda a toda la diversidad de sus públicos, un museo más colaborativo y acogedor, y un museo en contacto con la sociedad del siglo XXI. Se identifican las líneas de desarrollo, pero no se mencionan los medios "educativos" posibles o deseables, que parecen dejarse a la iniciativa de cada uno.

La "Misión Museos del Siglo XXI", una amplia reflexión colectiva, aboga por la aparición de un museo abierto a los jóvenes y a la diversidad, colaborativo y acogedor.

## Conclusión

Así, podemos ver que se está produciendo un verdadero cambio semántico, basado en los cambios de las convicciones filosóficas sobre la cultura, en el desarrollo gradual de públicos menos espontáneos o naturales, en los cambios políticos vinculados a los individuos (de André Malraux a Jack Lang), en los cambios profesionales y administrativos.

El término mediación es, en Francia, una posición adoptada con el fin de salir de la "Educación" alternativa con una doble orientación autoritaria en términos de aprendizaje y escolarización, es decir, reservada a los jóvenes.

Frente a la "Cultura", donde nos conformaríamos con una oferta, incluso de calidad, como sugiere Malraux, pero que no tendría en cuenta las dificultades específicas de acceso a la cultura del llamado público desfavorecido o alejado.



La mediación, elevada en los años 80 y 90 al rango de obligación semántica por el mundo museístico francés, está siendo sustituida progresivamente por la noción de co-construcción, que va más allá del término "mediación", ya que el público en cuestión es parcialmente generador de contenidos, según sus necesidades, pero apoyado por la competencia profesional de los agentes culturales oficiales.

La atención prestada en Francia a la mejora de la profesionalización de los agentes culturales a todos los niveles procede en parte de la conciencia de la dificultad de la postura de mediador o co-constructor, función que se supone que comparten tanto los conservadores como los tutores. Sin embargo, hay que señalar que, más allá de las generosas reflexiones sobre el porqué, es el cómo, el que todavía está en pañales debido a la falta de conocimiento científico aplicado sobre el funcionamiento intelectual de los visitantes y sus modalidades de construcción de sentido en situaciones de confrontación con una oferta cultural libre o más orientada.

La última etapa, históricamente, es aquella en la que la acción cultural se utiliza como una herramienta potencial para el posible progreso de la cohesión social, del entendimiento mutuo dentro de una sociedad multiétnica.

Se plantea la cuestión de la frontera entre la acción cultural y la acción social, como se describe en la crítica de la operación artística "HIP-HOP Dixit-Graffiti en la Cité de l'architecture de París" (Dubois, 1994): ¿Corre el museo el peligro de ser instrumentalizado o de perder su especificidad, la misma que ensalzaron los primeros defensores de la acción cultural?

Por último, más allá del incentivo a la acción que constantemente alientan las autoridades políticas, es evidente que las instituciones museísticas y los profesionales que trabajan en ellas aún deben reflexionar más sobre las formas precisas de tener en cuenta a los distintos públicos una vez que han llegado al museo. La co-construcción no puede sustituir del todo a la pericia mediadora que conduce a un objetivo, la educación del público en el sentido etimológico del término: "e-ducere", es decir, "hacer crecer a la sociedad y a cada uno de sus ciudadanos".

## Referencias

### Libros

Abouddrar, N. y Mairesse F. (2016). *La médiation culturelle, Que sais-je?* n° 4046, París, Presses Universitaires de France.

D'Angelo, M. (2013). *Gobernanza de las políticas públicas de cultura en Europa, Colección Innovaciones & Desarrollo*. París: Ediciones IDEA Europe.

Bourdieu, P. y Darbel, A. (1966). *El amor al arte: los museos de arte europeos y su público*. París: Les Editions de Minuit.

Caune, J. (2006). *La democratización cultural, una mediación a flor de piel*. Grenoble: Presses universitaires de Grenoble, coll. Arts et culture.

Galard, J. (Dir.) (2000). *Le regard instruit : action culturelle et action éducative dans les musées*. París: Editions du Louvre.

Krebs, A., Robatel, N. (2008). *Démocratisation culturelle : l'intervention publique en débat*. París: La Documentation Française.

Poirier, P. (1999). *Bibliografía de la historia de las políticas culturales. Francia, siglos XIX-XX, Colección del Comité de Historia del Ministerio de Cultura*. Travaux et documents N°9. En París.

Rigaud, J. (1996). *L'Exception culturelle. Culture et pouvoir sous la Ve République*. París: Grasset.

Salles, G. (reed .1992). *Le regard*. París: Reunión de los museos nacionales.

Urfalino, P. (1996). *La invención de la política cultural*. París : La Documentation française.

De Waresquiel, E. (2001). *Diccionario de políticas culturales en Francia desde 1959*, Larousse, CNRS, París.

Délégation aux enseignements et aux formations, (1987). *La acción cultural en los museos, bibliotecas y depósitos de archivos en Francia en 1987*. Ministère de la Culture et de la Communication, París.

### Recursos digitales

Base [Capadoce](#), Catalogue Partagé de la Documentation en Administration Centrale au Ministère de la Culture et de la Communication : base de datos bibliográfica del Ministerio de Cultura, que incluye 48.000 registros sobre la política y la socioeconomía de la cultura.

El sitio [www.educart.culture.gouv.fr](http://www.educart.culture.gouv.fr) ofrece textos de referencia y una selección de obras sobre educación artística y cultural.

Payen, E. (2011). Acción cultural y producción de contenidos. *Bulletin des bibliothèques de France*, 1, 20-25. Disponible en línea <http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2011-01-0020-004>

### Artículos

Burdeos, M.-C. (2013). Del servicio educativo al servicio cultural en los museos. *Bulletin des bibliothèques de France (BBF)*, 3, 18-22.

Dubois, V. (1994). Acción cultural/acción social: los límites de una frontera. *Revue française des affaires sociales, La documentation française*, 2, 27-42.

- Galard, J. (2001). La mise en culture d'une grande institution culturelle: le service culturel du Louvre. *Les Cahiers d'A+U+C*, 25,12-17.
- Girard, A. (1996). Les politiques culturelles d'André Malraux à Jack Lang : ruptures et continuités, histoire d'une modernisation. *Hermès La Revue*, 2(20),27-41.
- Poulot,D. (1992). Balance y perspectivas para una historia cultural de los museos. *Publics & Musées*, 2, 125-148.
- Salmét, A. (2005). Démocratisation culturelle, diversité culturelle, cohésion sociale, en *Culture et Recherche* n°106-107, diciembre de 2005.18-21.

## Resumen

El objetivo del artículo es proponer una rápida síntesis de la realidad francesa en los museos en torno a las nociones de educación y acción cultural, términos utilizados en el título del Comité Internacional del ICOM que trata cuestiones de público y de debatir la relevancia contemporánea. El sesgo es el de la descripción de las evoluciones históricas del uso de estas dos nociones.

El momento crucial es el nombramiento, en 1959, de André Malraux como el primer Ministro de Cultura de un ministerio en adelante, separado de la Educación Nacional. El ICOM, creado en Francia en 1946, decidió en 1963 reagrupar los comités que se ocupan de cuestiones del público en los museos, dentro del CECA, el Comité de Educación y Acción Cultural.

Dos significados bien diferentes son atribuidos por André Malraux y los que le rodean a estas dos nociones: la educación destinada a ofrecer un conocimiento establecido a públicos específicos, la acción cultural definida como la oferta global y multimodal de toda institución cultural, en sus dimensiones naturales. Sin embargo, esta apertura está fuertemente guiada en sus orientaciones por fuertes recomendaciones gubernamentales, determinando los ejes y las modalidades de desarrollo.

El relevo se toma, a partir de los años 80, de diversas maneras. El desplazamiento de las iniciativas culturales, incluso si bien el Estado continúa emitiendo un cierto número de orientaciones generales, este cambio se produce progresivamente a nivel de las instituciones museales. Al mismo tiempo, hay un cambio en los términos utilizados, de servicio educativo a servicio cultural. El término mediación se convierte progresivamente en una especie de obligación semántica, señalando a la vez la necesidad de un intermediario entre las obras del patrimonio académico y los públicos más o menos alejados de la cultura, y la negativa a asimilar esta misión con la de la educación, que tiene en Francia una fuerte dimensión escolar. Esta evolución va progresivamente acompañada de una reflexión administrativa alrededor de la situación del personal responsable de esta mediación, que conducen a la creación, por los museos de colectividades locales de un auténtico sector profesional de «Mediación», permitiendo reducir el uso del personal de la región procedentes de la Educación Nacional y por lo tanto del mundo escolar.

La renovación más importante de la red de museos franceses durante la década de 1980 también permite la creación de un número creciente de espacios dedicados a la recepción de públicos, que ahora se consideran en toda su diversidad. El término acción cultural desaparece progresivamente del vocabulario con el cambio de siglo. Las directrices de difusión cultural se remiten al nivel de las instituciones a través del «Proyecto científico y cultural» hecho obligatorio por ley para cada museo, en 2005.

Es este el término de co-construcción de proyectos promovido recientemente, señalando una nueva obligación, la de asociar a los visitantes y su propia cultura a la elaboración de proyectos culturales destinados a ellos, ya no como productos impuestos sino como expresiones más directas de los deseos y necesidades de la sociedad. En esta ambiciosa orientación, sin embargo, se constatan grandes disparidades de un museo a otro, la mediación sigue siendo un concepto insuficientemente trabajado en su implementación.

**Palabras claves:** acción cultural, educación museal, políticas culturales, mediación, profesionales responsables de públicos

# Aproximación a la acción cultural de los museos en España. De la democratización a la democracia cultural

*Rosa María Hervás Avilés, Elena Tiburcio Sánchez  
y Raquel Tudela Romero*

## 1 Introducción

Tradicionalmente las políticas culturales han apostado por el acceso a la cultura como un bien colectivo al alcance de los ciudadanos. Desde esta perspectiva, la acción cultural es generada por las instituciones para una ciudadanía que asiste como mera espectadora y recibe las propuestas culturales como un bien de consumo. La participación en las dinámicas culturales depende de la educación recibida, los recursos económicos o las experiencias previas del público en unos procesos de democratización cultural según los cuales todos debemos tener acceso a la cultura. Desde hace unos años se han iniciado en España experiencias culturales sensiblemente distintas para crear cultura como una práctica social que se construye en la conversación y la convivencia de actores sociales que comparten responsabilidades con la administración. En este caso las prácticas culturales se identifican con los intereses de los ciudadanos en un contexto de democracia cultural, con amplia participación de la población. Sin embargo, a pesar de los logros alcanzados en cuanto a la colaboración del público, es evidente la necesaria presencia de mediadores y educadores que propicien la co-construcción ciudadana.

Este trabajo tiene como finalidad realizar una aproximación a la acción cultural en España. Somos consciente de la imposibilidad de entrar en las diferencias culturales de las 17 comunidades autónomas que la componen marcadas fundamentalmente por la singularidad cultural y lingüística de un país pluri-identitario.

Se analizan las políticas culturales que el Estado ha utilizado y utiliza para promover la acción cultural y el desarrollo cultural de los ciudadanos. Asimismo, se resumen las dos modalidades fundamentales de la política cultural: la democratización y la democracia cultural. Finalmente, se examinan los modelos y las estrategias empleadas para aplicar la acción cultural desde perspectivas sociales y educativas.

## 2 Cultura y políticas culturales

Definir la cultura en un trabajo sobre acción cultural parece obvio. La cultura es un concepto y no una realidad. La instrumentalización de su significado es evidente y por ello sus definiciones son múltiples. Se trata de un término amplio, complejo, polivalente y dinámico que tiene diversas interpretaciones debido a que no es un concepto unívoco sobre el que haya consenso en su significado (Úcar, 2000, p 331-363). Esto suscita interrogantes para concretar a qué cultura nos referimos: ¿cultura en sentido artístico y

profesional o cultura en sentido antropológico centrada en el conocimiento del ser humano a través de sus costumbres, creencias, valores que caracterizan a un grupo social?, ¿cultura académica o cultura viva?, ¿cultura subjetiva inherente a personas cultivadas o cultura objetiva y externa? Para autores como Carrier (1992, pp.448-450) el concepto de cultura incluye al menos dos acepciones. La primera de ellas es la cultura entendida en un sentido clásico y humanista que se refiere a un ideal que debe ser alcanzado y está relacionada con la persona cultivada y el enriquecimiento del intelecto. La segunda es la antropológica de carácter descriptivo incluye el conocimiento de situaciones sociohistóricas o socioculturales.

La idea de cultura como algo objetivo y externo al individuo, que modela el desarrollo cultural de los ciudadanos, surgió en las universidades alemanas del siglo XVIII y se extendió por Europa influyendo en las constituciones nacionales y en las instituciones europeas (Bueno, 2012). En España la Constitución de 1931 establecía en su artículo 48 que el servicio de la cultura era atribución esencial del Estado y que sería prestado por las instituciones educativas. La Constitución Española de 1978 incluía en su artículo 44 que los poderes públicos son los que promueven y tutelan el acceso a la cultura, a la que todos tienen derecho. Asimismo, indica que impulsarán la ciencia y la investigación científica y técnica en beneficio del interés general.

Promover y desarrollar la cultura y el patrimonio cultural es uno de los fines principales de los Estados europeos.

Promover y desarrollar la cultura y el patrimonio cultural se ha convertido en uno de los fines principales de los Estados europeos en el siglo XXI, adquiriendo un protagonismo que no tenía anteriormente cuando la cultura era algo secundario y su atención no implicaba realizaciones concretas en desarrollo cultural. En febrero de 2000 el Parlamento Europeo y el Consejo de la

Unión Europea establecían el programa *Cultura 2000* considerando que:

1. la cultura era un elemento esencial para la integración y la creación de un modelo europeo de sociedad;
2. la cultura era también un factor económico, de integración social y de ciudadanía para asumir los desafíos de la globalización, la sociedad de la información, la cohesión social y la creación de empleo;
3. la Unión Europea asumía la responsabilidad de preservar las diferentes culturas y lenguas de los Estados miembros cuidando especialmente de aquellas menos difundidas (Parlamento Europeo y Consejo de la Unión Europea, 2000).

En España el *Plan Cultura 2020* reúne las principales iniciativas que pretende llevar a cabo la Secretaría de Estado de Cultura a partir de cinco grandes objetivos que definen el modelo cultural que desea impulsar el actual Gobierno:

1. fomentar una oferta cultural de calidad;
2. actualizar el marco jurídico de protección de la cultura;
3. promover una alianza social por la cultura;
4. extender la cultura española más allá de nuestras fronteras;
5. impulsar la actividad creadora (Secretaría de Estado de Cultura, 2017).

Sin embargo, podemos decir que la cultura es una idea abstracta que se ha convertido en algo supremo. Se dignifica a quien tiene cultura y todo se justifica cuando va acompañado por la palabra cultura o es cultural (Bueno, 2012). En palabras de Úcar (2000) la cultura se ha convertido en un «disputado objeto de deseo» de las políticas públicas de los Estados. Sin embargo, el retraimiento de la inversión pública en cultura,



el abandono de políticas culturales activas o la aplicación de criterios extemporáneos están provocando una creciente invasión del sector cultural por parte de la industria del ocio y, con ello, una creciente confusión de lo democrático y lo masivo.

## 2.1 Democratización cultural versus democracia cultural

Es a mediados del siglo XX cuando se inicia en Europa occidental, concretamente en Francia con André Malraux, una nueva forma de entender la cultura que a partir de ese momento deja de ser considerada como algo exclusivo de unas élites privilegiadas y se convierte en un espacio democratizado y democratizador, de todos y para todos (Úcar, 2000). Las políticas de democratización cultural surgieron asociadas al convencimiento de los gobiernos del valor civilizador de la cultura y la pretensión de reducir las desigualdades culturales. Desde esta perspectiva se entendía la cultura como un bien colectivo que había que poner al alcance del mayor número posible de personas, activado por los medios y las industrias culturales.

El modelo de democratización cultural se promovió por los gobiernos y los servicios públicos de cultura imbuidos de los principios de igualdad y derecho a la cultura de la ciudadanía y con fines relacionados con el mercado de los bienes culturales. La cultura era considerada un bien universal que debía ser extendido al conjunto de la población aun cuando sus expresiones por antonomasia se encontraran en la alta cultura. (Ariño, 2010). El objetivo fundamental de la democratización cultural

La cultura era considerada un bien universal que debía ser extendido al conjunto de la población.

fue reducir la desigualdad social e incrementar el número de visitantes, consumidores y receptores de cultura. El contenido de la cultura se mantuvo ceñido al mundo de las artes y lo artístico, lo único que cambiaba es que se ampliaban las audiencias. Se democratizó el consumo cultural, pero no la definición y la creación de lo que se consideraba cultura, que se mantuvo en los parámetros elitistas vinculados a la oferta cultural (Trilla, 1998, pp.13-39).

La definición que Coelho (2009) hace de democratización cultural desde la realidad de Brasil se ajusta al escenario que nos ocupa. Para este autor:

*Democratización de la cultura es, en esencia, un proceso de popularización de las llamadas artes eruditas (artes plásticas, ópera, música erudita, etc.). En el centro de estos programas de popularización está la idea de que diferentes sectores de una población quisieran tener acceso a estas formas culturales – o podrían ser estimulados a recurrir a ellas – si se utilizaran los instrumentos adecuados de educación, sensibilización y facilitación de estas prácticas (proyectos educativos basados en prácticas culturales; programas de visitas guiadas a instituciones culturales dirigidas a niños, jóvenes y adultos; mayor divulgación de los eventos culturales; subsidio a los precios de las entradas y recursos análogos) (p. 118).*

Aun cuando la democratización cultural comportó modificaciones superficiales, esta nueva perspectiva cultural supuso cambios en el concepto de cultura que Úcar (2000, p 331-363) resume en:

1. la desacralización de una cultura más asequible para el hombre de la calle manteniéndose las artes y los artistas consagrados para una élite cultural;
2. la ampliación de las agencias, gestores e industrias culturales compitiendo por una industria muy diversificada desde principios economicistas;

3. la mercantilización de la cultura accesible y competitiva que se puede comprar y vender;
4. se distingue la cultura concebida para las masas, simplificada y apta para el consumo.

Al concepto de democratización cultural se opone el de democracia cultural. Ambos están relacionados y han sido considerados opuestos y a la vez complementarios (Cuenca, 2014, p 1-16).

La democracia cultural cuestiona el éxito de los programas que popularizan la cultura y la pertinencia de quienes deciden lo que es un valor cultural o no y lo que puede o no ser consumido. Desde este planteamiento las políticas de democratización cultural procuran una oferta cultural generosa a una población que no demuestra la necesidad de recibirla y que carece de códigos para interpretarla, por lo que son ineficaces. Desde la democracia cultural lo importante no es ampliar la población consumidora de cultura sino quién controla los mecanismos de producción cultural y cómo facilitar el acceso a la producción de la cultura (Coelho, 2009). La democracia cultural entiende la cultura como la práctica social construida en el diálogo y la convivencia social. Se promueve la participación de los ciudadanos como protagonistas de la creación de la cultura, partiendo de los intereses y necesidades de los mismos, donde son ellos los que deciden en cada momento qué es lo mejor y más conveniente.

En el territorio, en toda comunidad y en todo medio social existe una cultura viva, multiforme que depende sólo parcialmente de la educación formal recibida<sup>1</sup> y otra, la educación popular, en la que el individuo aprende del medio que le rodea. Esta cultura viva se obtiene en la vida cotidiana, en la familia, en las relaciones sociales, en la

La democracia cultural deposita en la población la definición de lo que es cultura.

tradición, en las creencias religiosas etc. Lo que propone la democracia cultural es que se reconozca la existencia del valor de esta cultura viva, dinámica, abierta a aportaciones exteriores. La democracia cultural deposita en la población la definición de lo que es cultura (De Varine, 2018).

La democracia cultural en el museo significa la participación de los ciudadanos no solamente en las actividades, también en los procesos de toma de decisiones. Es decir, son protagonistas que intervienen en la selección de los temas que posibilitan una mayor participación ciudadana. ¿Cómo conseguir esta implicación en un sistema institucional muy estructurado políticamente y administrativamente en el que el ciudadano es considerado un consumidor de cultura cuando visita los museos pero a la vez forma parte del no público cuando no quiere visitarlos? Se trata de una cuestión que ha de debatirse y aplicarse a contextos concretos y locales desde una perspectiva a largo plazo y teniendo en cuenta el fortalecimiento, la capacitación y la preparación de los miembros de la comunidad.

### 3 Evolución de las políticas culturales en España

Tanto el concepto de cultura como las acciones sociales, políticas y educativas que surgen de ella son fenómenos relativamente nuevos. La concienciación internacional sobre la cultura entendida como elemento de desarrollo se inició en Europa tras la Segunda Guerra Mundial, enmarcada en la creación de instituciones supraestatales

<sup>1</sup> La educación bancaria que Paulo Freire describe como aquella en la que el educando se convierte en un sujeto pasivo y en la que el educador selecciona la información que va a utilizar en procesos de instrucción memorísticos (Freire, 1970, 2005).

como el Consejo de Europa (Úcar, 2011, pp. 7-10). España presenta una serie de características diferenciadoras frente a las democracias occidentales europeas como consecuencia del periodo franquista (Rubio y Rius, 2016, p 41-57) y se considera la década de 1950 como el momento en que se inician los procesos de democratización cultural. Actualmente, tras décadas de gobiernos democráticos, el diagnóstico de la política cultural en España presenta rasgos de crisis sistémica, además de los efectos de la crisis global financiera de inicios del siglo XXI.

### 3.1 Segunda República Española (1856-1936): primeros intentos de democratización cultural

La Segunda República española impulsó la cultura como elemento de transformación social a través de una serie de reformas educativas que buscaban su afianzamiento político. La Institución Libre de Enseñanza (ILE) y su proyecto pedagógico inspirado en la filosofía *krausista* impulsó una cultura basada en la libertad y la reforma profunda del sistema educativo. Los ideales de la ILE cristalizaron en el Museo Pedagógico Nacional, un centro de investigación educativa que introdujo las innovaciones más progresistas y del que surgieron las Misiones Pedagógicas (1931-1936) contra la ignorancia del campesinado y la puesta en valor de la cultura rural (Hontañón y Pericacho, 2015).



Figura 1 - Manuel Bartolomé Cossío, presidente del Patronato de las Misiones Pedagógicas (1920)<sup>2</sup>

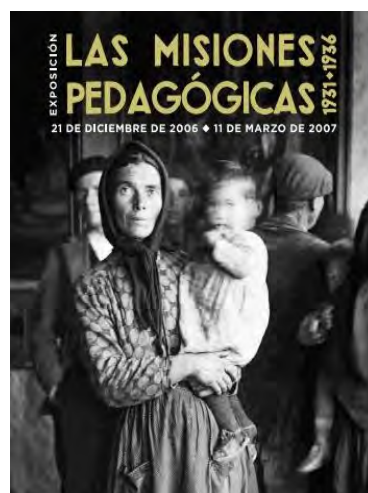


Figura 2 - Exposición *Las Misiones Pedagógicas* (2006-2007)<sup>3</sup>

Actualmente las Misiones Pedagógicas continúan siendo una referencia de cultura basada en la libertad y la reforma profunda del sistema educativo.

Como ya se ha mencionado, en la Constitución de 1931 la cultura era potestad del Estado y se desarrollaba con una educación pública y laica. El gobierno de la Segunda República asumió la protección de la riqueza artística e histórica del país y la expansión cultural de España en el extranjero (Cortes, 1931). Estas iniciativas se truncaron con el inicio de la Guerra Civil (1936), que supuso la muerte, el exilio y la represión de gran parte de los intelectuales y artistas involucrados. Estos primeros intentos de democratización cultural tuvieron un fuerte componente humanista vinculando la educación y la cultura.

<sup>2</sup> Fuente: [https://es.wikipedia.org/wiki/Manuel\\_Bartolom%C3%A9\\_Coss%C3%ADo](https://es.wikipedia.org/wiki/Manuel_Bartolom%C3%A9_Coss%C3%ADo)

<sup>3</sup> Fuente: [http://www.residencia.csic.es/misiones/img/sedes/dossier\\_prensa.pdf](http://www.residencia.csic.es/misiones/img/sedes/dossier_prensa.pdf)

Se basaron en la formación de la población, el desarrollo de la cultura y la difusión de políticas culturales que valorizaron la cultura del campesinado.

### 3.2 Dictadura franquista (1939-1975): adoctrinamiento en educación y cultura

La intervención cultural en España durante la dictadura franquista fue ultraconservadora y represora (Zallo 2011). La ideología del régimen fomentó el sentimiento nacionalista y la eliminación de los elementos lingüísticos ajenos al idioma oficial. Se mantuvieron altas tasas de analfabetismo en la población rural.

Las políticas culturales franquistas se basaron en el control y la censura.

Las políticas culturales franquistas se basaron en el control y la censura. Gran parte de los intelectuales y artistas sufrieron un «exilio interior» para poder convivir con un régimen totalitario. Otros se expatriaron. A unos años de autarquía sucedió una etapa de apertura al exterior y obligada modernidad artística para conseguir mejorar la imagen internacional del país (Díaz, 2012, p 143-156).

Durante años la política cultural en España estuvo alejada de las corrientes culturales internacionales. La acción educativa y cultural franquista fue adoctrinadora y excluyente. Se prohibió el uso social de lenguas distintas al castellano y se fomentaron los estilos artísticos tradicionales. El necesario cambio no fue posible hasta la muerte del dictador Francisco Franco en 1975 (Real Instituto Elcano, 2004).

### 3.3 La Transición Española (1975-1978): el inicio de la acción cultural

Tras la dictadura franquista se inició un período de transición para la reorganización institucional y cultural del país que debía culminar con un Estado democrático. En 1977 el Ministerio de Cultura y Bienestar se convirtió en Ministerio de Cultura<sup>4</sup> (Linde, 1995). En 1978 se promulgó la nueva Constitución Española que establecía la necesidad de promover el acceso a la cultura y su desarrollo para asegurar a la ciudadanía una vida digna. Se reconocía la diversidad lingüística y se establecía la defensa del patrimonio (Constitución Española, 1978). Hubo un impulso incipiente de descentralización de la educación y de la cultura y el desarrollo de políticas culturales aperturistas que buscaban el reconocimiento de la diversidad cultural de nuestro país y el inicio de la acción cultural. La sociedad española luchó por lograr múltiples derechos, entre ellos el de la cultura.

### 3.4 Los primeros gobiernos socialistas (1982-1996): la importancia del patrimonio y la democratización en las políticas culturales

A partir de 1982, las políticas culturales democráticas se desplegaron en todos los niveles de la administración del país para crear una nueva sensibilidad democrática en los españoles. Desde el Ministerio de Cultura se apostó por la difusión de la cultura común española formada por sus distintas regiones y nacionalidades; el desarrollo cultural de la sociedad y de la industria cultural y por los planes de inversión en museos, bibliotecas, archivos, auditorios y teatros (Real Decreto 565, 1985; Quaggio, 2011, pp. 35-59). En esta etapa se promulgó la *Ley del Patrimonio Histórico Español* para la conservación, la

<sup>4</sup> En el Real Decreto 2258/1977 que lo regulaba asumió las competencias de patrimonio y artes ejercidas anteriormente por el Ministerio de Educación, así como las de cine, artes escénicas y musicales, que pertenecieron previamente al Ministerio de Información y Turismo (Real Decreto 2258, 1977).

promoción y el enriquecimiento del patrimonio y el acceso de todos los ciudadanos al mismo (Ley 16, 1985). El Real Decreto de 1987 unificó los museos de titularidad estatal como instituciones culturales fundamentales (Real Decreto 620, 1987).

Asimismo, se desarrolló una política educativa y cultural para paliar las tasas de analfabetismo del país y ampliar sensiblemente la educación de personas adultas a través de las universidades populares, los centros de adultos, los centros culturales y las bibliotecas municipales. Los programas educativos en los museos se impulsaron desde el Ministerio de Cultura y el Ministerio de Educación (Programa Museo-Aula) gracias a una red de centros de profesores y de los incipientes departamentos de educación y acción cultural de los museos.

Los programas educativos en los museos se impulsaron desde el Ministerio de Cultura y el Ministerio de Educación.

Además, las iniciativas internacionales marcaron la tendencia de la política cultural del país en el acceso a la vida cultural, la afirmación de las identidades culturales y el fortalecimiento de la cooperación internacional (UNESCO, 1990). Posteriormente, el concepto de cultura como un elemento con entidad propia para el desarrollo comunitario favoreció una segunda etapa en nuestro país, de 1986 a 1996, que culminó en actuaciones de gran visibilidad para la política cultural española (inauguración de importantes museos, celebración de grandes eventos internacionales...). Al mismo tiempo, la acción cultural en el exterior tuvo un gran impulso con la creación de la Agencia Española de Cooperación Internacional (1988) y el Instituto Cervantes en 1991 (Real Instituto Elcano, 2004).

La política cultural de los primeros gobiernos socialistas supuso la modernización de la imagen internacional de España. Se difundió la diversidad regional de la cultura española, el desarrollo de la industria cultural, la presencia de servicios educativos en los museos y los planes de inversión en instituciones culturales (museos, bibliotecas, archivos etc.). La acción educativa y cultural se desarrolló gracias a una red institucional cuya labor disminuyó los desajustes educativos y culturales del país. Los museos fueron considerados espacios de cultura y aprendizaje.

### **3.5 Políticas culturales para el desarrollo de la política exterior (1996-2011)**

Una nueva etapa en la política cultural española es la que se inicia en 1996 con un nuevo gobierno conservador que centra sus intereses en el exterior desatendiendo las iniciativas culturales socialistas en el interior del país. Se retomaron rancios planteamientos del pasado según los cuales la cultura era un instrumento de apoyo a la españolidad. La política cultural pública utilizó mecanismos de gestión privados. La cultura compartió con la educación y el deporte un ministerio conviviendo administrativamente desde 1996 a 2004. En el año 2004 el giro de la política cultural con el nuevo gobierno socialista se visualizó con un Ministerio de Cultura diferenciado de las áreas de Educación y Deporte (Real Decreto, 562, 2004) y una apuesta por la cultura como pieza angular del país. En la política cultural de este período destacó la Ley de reparación o de memoria histórica de 2007. Era la primera iniciativa en la historia de la democracia española que intentaba legislar sobre un asunto tan controvertido. Supuso un reconocimiento para las asociaciones de la memoria, pero las expectativas iniciales de la ley se rebajaron tanto que su valor fue más simbólico que material. Asimismo, en el año 2008 el Ministerio de



Cultura creó el Laboratorio Permanente de Público para conocer el perfil de los visitantes de los museos estatales y atender sus expectativas y necesidades (MECD, 2018).

El Ministerio de Cultura creó el Laboratorio Permanente de Público para conocer el perfil de los visitantes de los museos estatales y atender sus expectativas y necesidades.

En ambos periodos, fue fundamental la colaboración entre el Ministerio de Cultura y el Ministerio de Asuntos Exteriores para la proyección internacional de la cultura. La acción cultural en el exterior se desarrolló a través de distintas sociedades que se fusionaron en el año 2010 en la entidad pública Acción Cultural

Española para una mejor imagen del país y la canalización del talento artístico estableciendo puentes con otros países (Acción Cultural España, s.f.). Las políticas culturales en estos años se basaron en el impulso y la promoción de la cultura y el patrimonio de España con proyectos cada vez más específicos. Los distintos gobiernos de esta etapa asumieron la cultura de una manera diferente, haciendo mayor o menor hincapié en la creación de planes culturales y organismos específicos encargados de la promoción y acción cultural según sus ideales y la situación económica y social del país.

### 3.6 X, XI y XII Legislatura (2011-2018): incremento de políticas de acción culturalnacionales e internacionales

Como en etapas anteriores el nuevo gobierno conservador de 2011 vinculó educación, cultura y deportes en un ministerio cuyos objetivos culturales fueron la protección y difusión del patrimonio, los museos y las artes; la promoción de la cultura española y el impulso de acciones de cooperación internacional (Real Decreto 284, 2017). Actualmente la política cultural se orienta a través del *Plan Cultura 2020* ya comentado anteriormente.

Los cambios sociales de los últimos años han modificado la forma tradicional de entender la cultura. Los museos intentan abrirse y atender las necesidades de la ciudadanía. La

*Plan Museos + Sociales: un museo intercultural para fomentar las relaciones entre culturas y grupos sociales y poner en valor la dimensión intercultural del patrimonio.*

política cultural democratizadora se concreta en iniciativas como el *Plan Museos + Sociales*, impulsado en 2015, que incorpora la diversidad como principio rector en la cultura y la accesibilidad en los museos para aquellos colectivos con dificultades para la visita o en riesgo de exclusión social. En este plan se habla del museo intercultural para fomentar las relaciones entre culturas y grupos sociales y pone en valor la dimensión

intercultural del patrimonio (MECD, 2015).

Paralelamente han surgido movimientos sociales que reivindican políticas culturales democráticas y prácticas de mediación y animación sociocultural en los museos.

En cuanto a la acción cultural exterior se mantiene la proyección de la imagen de España. El Plan Estratégico General 2012-2015 destacaba el papel de la cultura como componente esencial de la «marca España», reforzando la internacionalización de las industrias culturales y creativas a través de la promoción del turismo cultural, la difusión de las lenguas españolas y la transmisión de elementos culturales (MECD, s.f.).



## 4 Educación y acción cultural en los museos

La educación, en su concepción más amplia, abarca todas aquellas prácticas sociales mediante las cuales se promueve el desarrollo personal y la socialización de las personas en diferentes escenarios (Pons, 2015).

En el ámbito museístico, el concepto de educación difiere de la educación formal entendida como la transmisión de conocimientos de forma reglada siguiendo el currículum oficial. La educación en el museo se caracteriza por despertar sensibilidades y actitudes favorables, ofreciendo situaciones que permitan a los visitantes conocer aspectos concretos de las obras de arte y la exposición. (Domingo y Domingo, 2001; Hervás, 2018, p 155-172).

La educación en los museos ha sido ampliamente tratada en los trabajos de didáctica del patrimonio, museología y museografía de nuestro país (Montañés, 2001; Hernández, 2003; Fontal, 2013), pero resulta mucho más complejo encontrar una definición generalizada sobre el concepto de acción cultural, que se asemeja en ocasiones a términos como mediación y animación sociocultural alejada de lo que Freire (2005) entendía por acción cultural *«una forma sistematizada y deliberada de acción que incide sobre la estructura social, en el sentido de mantenerla tal como está, de verificar en ella pequeños cambios y transformarla»* (p. 235).

Los encargados de la educación y de la acción cultural en los museos son los Departamentos de Educación y Acción Cultural (DEAC). Se crean en la década de 1970 para dar respuesta a la demanda suscitada por la aplicación de pedagogías innovadoras en España que incluían el museo como recurso pedagógico para el conocimiento del patrimonio cultural. Es decir, nacieron con un claro contenido educativo y sin definir ni clarificar cuál era su función didáctica y cultural. Posteriormente sus tareas se concretaron en la planificación de visitas guiadas para escolares y el diseño de los materiales que

La educación en el museo se caracteriza por despertar sensibilidades, ofreciendo situaciones que permitan conocer aspectos concretos de la exposición.

se iban a utilizar durante las mismas o en el aula (González y Polo, 1994, p 7-28). Inicialmente se denominaron departamentos de difusión cultural aunque se les conocía también como servicios pedagógicos de museos, departamentos pedagógicos o gabinetes didácticos siendo durante muchos años su única competencia la atención de los escolares en el museo.

En 1980, con el apoyo del Committee for Education and Cultural Action (CECA) del ICOM, se celebraron las I Jornadas de difusión museística en Barcelona para compartir problemas comunes, plantear soluciones, aprender colectivamente, buscar referentes y construir la incipiente profesión de educador de museos. En 1985, durante las IV Jornadas DEAC celebradas en Madrid, se propuso la denominación de Departamento de Educación y Acción Cultural (DEAC) de museos y se concretaron sus funciones y líneas de actuación (Ministerio de Cultura, 1985). Durante años, las funciones de los DEAC se han vinculado a la educación, la comunicación, la difusión, la acción cultural, la dinamización etc., términos que se han ido utilizando indistintamente manteniendo cierta ambigüedad. (Álvarez, 2007, pp. 109-127). Al analizar las propuestas educativas realizadas por los museos españoles vemos reflejado este hecho. Observamos que muchos museos integran la totalidad de las propuestas llevadas a cabo por sus DEAC,

pero no aparece una diferenciación clara entre las propuestas educativas y las propuestas de acción cultural.

Por el contrario, algunos museos sí que realizan una distinción entre las propuestas educativas vinculadas principalmente a las visitas de escolares y propuestas de educación formal (visitas guiadas, seminarios, talleres etc.) de aquellas iniciativas de acción cultural en las que se integran actuaciones cuya finalidad es la accesibilidad de todos los colectivos, la inclusión, la integración y compromiso social, la mediación, la diversidad cultural y desarrollo comunitario.

En la mayoría de los museos no aparece una diferenciación clara entre las propuestas educativas y las propuestas de acción cultural que se asemeja en ocasiones a la mediación y animación socio-cultural.

Actualmente son escasos los museos que cuentan con DEAC. Lo habitual es que los pequeños museos y museos locales tengan una mínima dotación de personal, la mayoría de las veces sin formación

específica para trabajar colaborativamente con el territorio y la comunidad en la que se encuentran insertos.

Durante años los departamentos de los grandes museos han desarrollado un trabajo interdisciplinar de investigación, comunicación y didáctica enfocado a todos los sectores de público que acceden al museo, con el objetivo último de dinamizar la institución y dotarla de una proyección en el entorno social.

Vinculadas a las políticas de democratización cultural se han planificado en los últimos años diferentes iniciativas, mencionadas anteriormente, como la creación en 2007 del Laboratorio Permanente de Público de Museos estatales y posteriormente en 2015 el *Plan Museos + Sociales* para la planificación de prácticas culturales y visibilizar la importancia de la acción social de los museos (MECD, 2015). Los museos han iniciado un proceso de sensibilización hacia la accesibilidad e integración social procurando acercarse a la comunidad a través de programas y actividades dirigidas a todo tipo de visitantes, haciendo especial hincapié en las minorías étnicas, grupos desfavorecidos o en riesgo de exclusión social, personas con discapacidad o de edad avanzada (Arriaga, 2011). Los DEAC de los museos empiezan a incluir en sus planteamientos la educación ambiental, la responsabilidad social, la participación e integración, llevando a cabo propuestas en colaboración con diferentes colectivos y asociaciones y estableciendo vínculos con las comunidades de su entorno (López y Alcaide, 2011).

## 5 Educación sociocultural, educación comunitaria, animación cultural y mediación cultural en los museos. ¿Es posible una democracia cultural participativa?

Podemos simplificar la definición de acción cultural en los museos diciendo que es la manifestación que estas instituciones hacen de sus objetivos culturales. Esta reducción nos ayuda a plantear algunos interrogantes que no son banales para el tema que nos ocupa, ¿desde una perspectiva política, la acción cultural del museo tiene como objetivo promover una cultura «oficial», la de los funcionarios del museo o las autoridades que decidieron crear el museo? o ¿tiene en cuenta los intereses culturales y la realidad social de la ciudadanía? ¿La política cultural y la acción cultural se establecen conjuntamente? ¿La acción cultural es aquella que promueve el desarrollo comunitario? ¿Para posibilitar

una democracia cultural se puede partir de una educación neutra neoliberal o de democratización cultural?, ¿la acción cultural está unida a la educación y pretende conseguir el desarrollo de los ciudadanos? ¿Qué condiciones facilitan una democracia cultural? ¿Realmente es posible una democracia cultural?

Son diversos los modelos y estrategias que trabajan la educación y la función social de los museos asociados a políticas culturales. En este apartado vamos a identificar algunos de las más utilizadas en España al menos teóricamente: la educación sociocultural, la educación comunitaria y la mediación cultural (vinculada a la animación sociocultural).

Son diversos los modelos y estrategias que trabajan la educación y la función social de los museos asociados a políticas culturales.

### 5.1 La educación sociocultural

La educación sociocultural es considerada una evolución de la educación política potencial que fue entendida y puesta en práctica por el movimiento de la Escuela Nueva de J. Dewey y maestros como Celestin Freinet que a principios del XX trabajaron para conseguir una educación popular crítica y emancipadora vinculada a su contexto vital, y cuyos objetivos se basaban en el desarrollo de las potencialidades humanas y en la modernización de las comunidades locales y nacionales (Viché, 2009, p 1-12). En España en 1914 se creó la Liga de la Educación Política liderada por Ortega y Gasset para la organización de la intelectualidad y la constitución del pueblo español en nación a partir de su acción pedagógica y social (Bagur, 2015, p 139-157).

Las innovaciones educativas de Freinet a mitad de la década de 1920 se extendieron por Europa creándose grupos internacionales comprometidos en la práctica pedagógica freinetiana y unidos por los principios de *L'École Moderne*. Convencidos de que la cooperación entre enseñantes, los intercambios y la comunicación favorecían el conocimiento mutuo, la paz, la democracia, y la igualdad fueron muchos las agrupaciones que secundaron este movimiento seducidos por los principios que lo fundamentaban. Uno de los principales fue la cooperación entre adultos trabajando cooperativamente y compartiendo experiencias para enriquecer y renovar las propuestas educativas que dieran respuesta a las necesidades del contexto.

El movimiento freinetiano español se desarrolló durante dos épocas coincidiendo con coyunturas políticas y sociales diferentes: la primera de ellas se inició en Cataluña durante el período 1926 hasta 1939. Durante la II República Española, en 1934 Freinet vino a l'Escola d'Estiu de Barcelona para hablar sobre la imprenta en la escuela activa y el cooperativismo al servicio de la escuela. Sin embargo, la guerra civil y la represión de la dictadura franquista depuró y expulsó de la escuela a los maestros freinetianos que no se exiliaron acusados de irreligiosidad o ateísmo y de pertenecer a organizaciones de izquierda (Errico, 2014, p 1-14). Toda innovación y modernización educativa desapareció en España dando paso al adoctrinamiento en las escuelas de los principios del movimiento franquista reiniciándose con el Movimiento Cooperativo de Escuela Popular (MCEP) que reunió a educadores que querían transformar a través del trabajo cooperativo. Freinet utilizaba el adjetivo «popular» para una pedagogía que buscaba la recuperación de los oprimidos y de los marginados mediante la escuela democrática, laica y activa basada en el diálogo, en la experimentación y en la cooperación. En España este movimiento de renovación pedagógica y sus Escuelas de Verano marcaron

un hito en la lucha por las libertades y por la recuperación de la escuela pública después de tantos años de represión (Errico, 2014, p 1-14).



Figuras 3 y 4 - Escolares realizando maquetas sobre la ciudad romana de Carthago-Nova en C.P. La Asomada (Cartagena-Murcia, 1988).  
Fuente: Rosa María Hervás Avilés

Casi durante los mismos años Paulo Freire y en contextos muy diferentes publicaba su obra *Pedagogía del oprimido* (1970) en la que defendía posturas críticas en el ámbito educativo basadas en el diálogo, reclamaba la importancia de una pedagogía transformadora y una práctica educativa con adultos, jóvenes y niños que girando en torno a su propia lectura del mundo, a su experiencia, se anticipará a los textos para nuevamente volver a su realidad. La educación desde una perspectiva comunicativa basada en el diálogo que destaca el rol de la conciencia que desde la propia subjetividad permite trabajar contra la reproducción ideológica.

## 5.2 La educación comunitaria

La educación comunitaria está vinculada a la Pedagogía Social y a los aspectos educativos del desarrollo comunitario cuyo origen se sitúa en Latinoamérica y en la necesidad de mejorar las condiciones de vida y el desarrollo económico de la ciudadanía. Se trata de un proceso para crear condiciones de progreso económico y social para toda la comunidad y su participación activa respaldando y confiando en sus iniciativas. Su foco de atención es la comunidad cuyos elementos integradores son:

- el territorio;
- la población con intereses comunes, vinculada por proximidad, pertenencia, unidad e identidad colectiva;
- las necesidades, problemas e intereses y aspiraciones comunes a la comunidad que compartidas, clarificadas, presentadas y priorizadas dinamizan la acción comunitaria;
- y los recursos disponibles, existentes o potenciales (Cieza, 2006, p 765-799)

Para poder llevar a la práctica un proceso de desarrollo comunitario, en un territorio concreto, es necesario lograr un conocimiento profundo de la comunidad en la que se pretende trabajar. Autores como Requejo (1989, p 169-180) destacan la necesidad de una dimensión local de desarrollo como base para llevar a cabo cualquier iniciativa social que repercuta de manera beneficiosa en una comunidad. Este autor indica que un desarrollo que se genera desde la dinámica de la misma comunidad, a través de una política sociocultural adecuada que tenga en cuenta tanto la información y asesoramiento técnico social preciso como de la imprescindible base asociativa, participativa y

democrática para que se pueda hablar de un auténtico desarrollo en el seno de una comunidad.

### 5.3. La mediación cultural

En cuanto a la mediación cultural es una de las funciones de todo educador de museos como profesional de la acción social desde la perspectiva del desarrollo comunitario. El concepto de mediador cultural surge en Francia para distanciarse del término educador y las connotaciones negativas del mismo vinculadas al público escolar fundamentalmente. La mediación cultural se impone como un modelo de acción privilegiado para atender la

La mediación cultural es una función del educador de museos como profesional de la acción social desde la perspectiva del desarrollo comunitario.

diversidad de los visitantes de museos tratando de utilizar su propia cultura, sus conocimientos, sus ideas previas y sus experiencias personales para integrarlas en la experiencia museística. La mediación es una forma de iniciar procesos de democracia cultural y de transformación de la capacidad analítica y crítica de cada persona desde la perspectiva de proceso dialógico de Freire. La mediación

es indispensable para los públicos que no poseen los códigos de la alta cultura sino sus propios códigos, los de la cultura viva (De Varine, 2018).

En España la definición de mediación cultural está asociada a la animación cultural. En marzo de 2011 el Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía inició un servicio gratuito y continuado de mediadores culturales y dirigido al público general que acudía al museo de forma autónoma. Identificados con camisetas rojas y situados en lugares estratégicos del museo estos «mediadores» asesoran individualmente al visitante y le ofrecen la posibilidad de acudir a las áreas de interpretación de la Colección del Museo. Además, diariamente se ofrece un programa de visitas comentadas, y materiales para realizar visitas autónomas. Todo el programa está dirigido a que el visitante conozca los criterios que han guiado la disposición de la Colección y que amplíe las posibilidades de lectura de la misma.

Podemos decir que en España el perfil del mediador cultural se encuentra en proceso de definición intentando delimitar las diferencias entre educador, mediador, facilitador ... cultural. Recordemos el arraigo que en este país tuvo el movimiento de la educación sociocultural. Diferentes asociaciones de profesionales de la cultura (AVALEM, Pedagogías Invisibles, AMECUM, AMUREM)<sup>5</sup> trabajan para visibilizar la importancia de la mediación y la educación cultural desde el slogan «*La cultura es patrimonio de todos*». En junio de 2016 se celebró el I Encuentro Profesional de Mediación Cultural de la Comunitat Valenciana organizado por la Asociación de Mediadores Culturales de Madrid (AMECUM) y el grupo Pedagogías Invisibles al que han continuado otros en los que se dialoga sobre qué es un mediador-educador cultural. Asimismo se redactó un código de buenas prácticas para museos e instituciones culturales que sirviera de ayuda para los profesionales del sector. Su declaración de intenciones se puede resumir en «*Nosotros gestionamos emociones*». Reivindican su labor como facilitadores de la cultura, más allá de las falsas ideas que les sitúan como formadores quieren vincularse al empoderamiento a través de la cultura.

<sup>5</sup> Asociación Valenciana de educadores de museos y patrimonios (AVALEM), Asociación de mediadoras culturales de Madrid (AMECUM), Asociación murciana de educadores de museos y patrimonios (AMUREM).



## 6 Reflexiones finales sobre democratización y la democracia cultural

Para concluir haremos una serie de reflexiones centradas en la democracia cultural, ¿es una práctica, una ideología, una forma de hacer política?, ¿es posible en España?, ¿cómo conseguir que el público se sienta atraído por la acción museística sin caer en la banalización de los contenidos o la propuesta de actividades artificiales?

Nuestras comunidades no están acostumbradas a una verdadera democracia participativa. Se vive en una democracia por delegación basada en elecciones periódicas que confían todos los poderes en personas que deciden según criterios subjetivos e ideológicos y que sirven para mantener en el poder a aquellos que ya lo tienen. Resulta complicado desarrollar experiencias de democracia cultural sin realizar previamente procesos locales con grupos de ciudadanos en los que se dé a las personas autoestima en su capacidad crítica para que se sientan capaces y se atrevan a tomar iniciativas, a trabajar colectivamente en proyectos de interés general, a afirmar su legitimidad ante los poderes establecidos. Se trata de una dinámica a largo plazo que debe basarse en la experiencia y especialmente en el lenguaje de su cultura viva (De Varine, 2018). En términos de Rappaport (2005, p 231-238) habría que tener en cuenta los dos componentes del *empowerment* de las personas que se resumen en: la autodeterminación personal o capacidad de determinación sobre la propia vida y la determinación social o posibilidad de participación democrática en la propia comunidad a través de estructuras sociales intermedias como vecindario, familia, asociaciones, escuela etc.

¿De qué manera se pueden articular experiencias que transiten desde la democratización cultural hacia la democracia cultural? Es una difícil respuesta que hay que considerar desde contextos locales y experiencias concretas que se están realizando y que no encontramos en las publicaciones académicas oficiales.

Recientes investigaciones (Hervás y Tiburcio, 2017; Hervás, Sánchez y Castejón, 2017; Hervás, 2018, p 45-69) apuntan a la necesidad y demanda social en España de un mayor entendimiento y apertura de los profesionales de museos hacia otros colectivos y asociaciones. Esto se concreta en el diseño de propuestas en colaboración de museos, centros socioculturales, administraciones públicas (universidad y ayuntamientos) para favorecer la participación social y la democracia cultural basada en las necesidades de los implicados directos. Se trata de optimizar sustancialmente la calidad de las experiencias museísticas, culturales que favorezcan la construcción local de la identidad.

La evolución de una política cultural democratizadora a una democracia cultural es un continuo que evoluciona en el tiempo y requiere procesos de participación ciudadana en la acción cultural compartiendo responsabilidades con las administraciones públicas. En las últimas décadas la acción cultural de los museos españoles está vinculada a la política institucional de democratización cultural, cada vez más receptiva a la accesibilidad e inclusión de todos los públicos (discapacitados, inmigrantes y grupos en riesgo de exclusión social). Sin embargo, las experiencias culturales democráticas son escasas. Para conseguir que el visitante sea un usuario activo es necesario que el museo promueva espacios de encuentro, mediación y comunicación basados en el diálogo.



## Referencias

- Acción Cultural España (s.f.). *Qué es AC/E*. Recuperado de [https://www.accioncultural.es/es/presentacion\\_ACE](https://www.accioncultural.es/es/presentacion_ACE)
- Álvarez, M.D. (2007). El museo como comunidad de aprendizaje. En R. Huerta y R. De la Calle (Eds.), *Espacios estimulantes. Museos y educación artística*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Ariño, A. (2010). *Prácticas culturales en España. De los años sesenta a la actualidad*. Barcelona: Ariel.
- Arriaga, A. (2011). *Desarrollo del rol educativo del museo: narrativas y tendencias educativas*. Recuperado de <https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/viewFile/3070/2156>
- Bagur, J. (2015). La liga de educación política española como instrumento de nación: es de la autonomía hasta la reconversión y el fracaso (1913-1916). *TALES. Revista de Filosofía*, 5.
- Bueno, G. (2012). *El mito de la cultura*. Oviedo: Pentafalta.
- Carrier, H. (1992). Evangelización de la cultura. En R. Latourelle y R. Fisichella (Coord.), *Diccionario de Teología Fundamental*. Madrid: Ediciones Paulinas.
- Cieza, J.A. (2006). Educación comunitaria. *Revista de educación*, 339
- Coelho, J. T. (2009). *Diccionario crítico de política cultural: cultura e imaginario*. Barcelona: Gedisa.
- Constitución Española [Const] (29 de diciembre de 1978). DO: Boletín Oficial del Estado.
- Constitución de la República Española [Const.] (9 de diciembre de 1931). Cortes Españolas. Recuperado de [http://www.congreso.es/docu/constituciones/1931/1931\\_cd.pdf](http://www.congreso.es/docu/constituciones/1931/1931_cd.pdf)
- Cuenca, M. (2014). La democratización cultural como antecedente del desarrollo de audiencias culturales. *Quaderns Animació i Educació Social*, (19).
- De Varine, H. (2018). *Médiation Culturelle*. (Documento inédito).
- Díaz, J. (2012). Sobre la presencia de los artistas del exilio en la historiografía española reciente. *Iberoamericana*, 12(47).
- Domingo, M<sup>a</sup>. J. y Domingo, E. (2001). El niño, protagonista de un proceso creativo. En N. Oriol (Ed.), *La educación artística, clave para el desarrollo de la creatividad*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Errico, G. (2014). La Pedagogía Freinet en España: la importancia del Movimiento Cooperativo de Escuela Popular (MCEP). *Cabás*, 12.
- Fontal, O. (2013). *La educación patrimonial: del patrimonio a las personas*. Gijón: Ediciones Trea.
- Freire, P. (1970, 2005). *Pedagogía del oprimido*. Barcelona: Siglo XXI.
- González, M. D., y Polo, M<sup>a</sup>. A. (1994). Los departamentos de educación y acción cultural en los museos. *IBER Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*,(2).
- Hernández, F. (2003). *El museo como espacio de comunicación*. Gijón: Ediciones Trea.
- Hervás, R. M., Sánchez A. M. y Castejón M. (2017). El museo como espacio de desarrollo local. Una experiencia de participación ciudadana. *ICOM Education*, 27.
- Hervás, R. M. y Tiburcio, E. (2017). Museums for the construction of local community identity. Comunicación presentada en *ICOM-CECA y DEMHIST Conference "Are we doing enough? Keeping Heritage Relevant in the 21st Century"*. Londres (Reino Unido), del 14 al 17 octubre 2017.
- Hervás, R. M. (2018). Education and Cultural Action in Museums for the Construction of Local Community Identity. Ponencia presentada en *II Level Post Graduate International Course's Opening "Training and Professional Development in Museum Education"*. Roma (Italia), 8 de febrero 2018.
- Hervás, R. (2018). Cómo desarrollar la función educativa del museo. En R. Hervás (Ed.), *Aprender en los museos* (Inédito).

- Hontañón, B. y Pericacho, F. J. (2015). Las misiones pedagógicas de la segunda república y la dictadura: naturaleza, evolución y problemática. Trabajo presentado en el XVIII Coloquio de Historia de la Educación: Arte, literatura y educación. Vic (España), del 8 al 10 de julio de 2015.
- Jefatura del Estado (25 de junio de 1985). *Ley 16/1985, de 25 de junio, del Patrimonio Histórico Español*. [Ley 16 de 1985]. DO: Boletín Oficial del Estado.
- López E. y Alcaide, E. (2011). Una historia sobre los departamentos de educación y las educadoras de museos españoles: mirando atrás para poder seguir adelante. En M. Acaso López-Bosch (Coord.), *Perspectivas: situación actual de la educación en los museos de artes visuales* (pp. 13-30). Madrid: Fundación Telefónica.
- Linde, E. (1995). Nuevos y viejos retos de la política cultural. En Ministerio de Educación Cultura y Deporte (Ed.), *Los puntos cardinales de la acción cultural en la España de nuestro tiempo* (pp. 17-36). Madrid: Secretaría General Técnica.
- Ministerio de Administraciones Públicas (19 de abril de 2004). *Real Decreto por el que se aprueba la estructura orgánica básica de los departamentos ministeriales*. [Real Decreto 562 de 2004]. DO: Boletín Oficial del Estado.
- Ministerio de Cultura y Bienestar (27 de agosto de 1977). *Real Decreto sobre estructura orgánica y funciones del Ministerio de Cultura* [Real Decreto 2258 de 1977]. DO: Boletín Oficial del Estado.
- Ministerio de Cultura (24 de abril de 1985). *Real Decreto por el que se establece la estructura orgánica básica del Ministerio de Cultura y de sus organismos autónomos* [Real Decreto 565 de 1985]. DO: Boletín Oficial del Estado.
- Ministerio de Cultura (1985). *Actas IV Jornadas de departamentos de Educación y Acción Cultural de Museos*. Madrid: Ministerio de Cultura.
- Ministerio de Cultura (10 de abril de 1987). *Real Decreto por el que se aprueba el Reglamento de Museos de Titularidad Estatal y del Sistema Español de Museos*. [Real Decreto 620 de 1987]. DO: Boletín Oficial del Estado.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. MECED (s.f.). *Acción Cultural en el exterior*. Recuperado de <https://www.mecd.gob.es/cultura-mecd/areas-cultura/cooperacion/promocion-exterior/accion-cultural-exterior.html>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. MECED (2015). *Plan Museos+ Sociales. Un mayor compromiso social de los museos de la Secretaría de Estado de Cultura*. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dms/microsites/cultura/museos/museosmassociales/presentacion/pl-an-museos-soc.pdf>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. MECED (2018). *El Laboratorio Permanente de Público de Museos*. Recuperado de <https://www.mecd.gob.es/cultura/areas/museos/mc/laboratorio-museos/que-es-el-laboratorio/presentacion.html>
- Ministerio de Hacienda y Función Pública (24 de marzo de 2017). *Real Decreto 284/2017, de 24 de marzo, por el que se desarrolla la estructura orgánica básica del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte* [Real Decreto 284 de 2017]. DO: Boletín Oficial del Estado.
- Montañés, C. (Coord.) (2001). *El museo: un espacio didáctico y social*. Zaragoza: Mira editores.
- Parlamento Europeo y Consejo de la Unión Europea. (2000). *Consejo de 14 de febrero de 2000 por la que se establece el programa «Cultura 2000»*. Recuperado de <https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:40331ce8-04ea-4061-8ca7-9420320b9270/2000es.pdf>
- Pons, R. (2015). El aprendizaje en el museo. En R. Hervás Avilés (coord.). *Educación y Museos* [Recursos MOOC]. Murcia: Miriada X.
- Quaggio, G. (2011). Asentar la democracia: la política cultural a través del Gabinete del Ministro Javier Solana. En A. Mateos, Á. Soto, L. C. Hernando y A. A. Martínez (Coords.). *Historia de la época socialista: España, 1982-1996*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia y Universidad Autónoma de Madrid.

- Rappaport, J. (2005). Community Psychology Is (Thank God) More Than Science. *American Journal of Community Psychology*, 35.
- Real Instituto Elcano. (2004). *La política cultural en España*. Recuperado de <http://laciudadhumanizada.civiliter.es/wp-content/uploads/2010/09/La-politica-cultural-en-Espa%C3%B1a-2004.pdf>
- Requejo, A. (1989). Intervención pedagógico-social y desarrollo comunitario. *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*, 4.
- Rubio, J. A. y Rius, J. (2016) El diagnóstico de la crisis de la cultura en España: del recorte público a la crisis sistémica. *Arte, Individuo y Sociedad*, 28(1). Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/46909/47971>
- Secretaría de Estado de Cultura. (2017). *Plan Cultura 2020*. Recuperado de <https://www.mecd.gob.es/dms/mecd/transparencia/sec/plan-cultura-2020.pdf>
- Trilla, J. (1998). Concepto, discurso y universo de la animación sociocultural. En J. Trilla Bernet (Ed), *Animación sociocultural: teorías, programas y ámbitos*. Barcelona: Ariel.
- Úcar, X. (2000). Cultura y educación social en el marco de la globalización. *Pedagogía social: Revista Interuniversitaria*, 6-7.
- Úcar, X. (2011). *Presentación*. En Casacuberta, D., Rubio, N. y Serra, L. (Eds.). *Acción cultural y desarrollo comunitario*. Barcelona: Graó.
- UNESCO. (1990). *Decenio Mundial para el Desarrollo Cultural, 1988-1997: Programa de Acción*. Recuperado de [http://www.lacult.unesco.org/docc/1990\\_Decenio\\_Mundial\\_para\\_Des\\_cult\\_1988-1997\\_Plan\\_accion.pdf](http://www.lacult.unesco.org/docc/1990_Decenio_Mundial_para_Des_cult_1988-1997_Plan_accion.pdf)
- Viché, M. (2009). La Educación (animación) Sociocultural o la dimensión política de la educación. *quadernsanimacio.net*, 9. Recuperado de <http://quadernsanimacio.net/ANTERIORES/nueve/educ-anim-soci.pdf>
- Zallo, R. (2011). *Análisis comparativo y tendencias de las políticas culturales de España, Cataluña y el País Vasco*. Madrid: Fundación Alternativas.

## Resumen

Tanto el concepto de cultura como las acciones sociales, políticas y educativas que surgen de ella son fenómenos relativamente nuevos. La concienciación internacional sobre la cultura como elemento de desarrollo se inició en Europa tras la Segunda Guerra Mundial, enmarcada en la creación de instituciones supraestatales como el Consejo de Europa (Úcar, 2011). España presenta una serie de características diferenciadoras frente a las democracias occidentales europeas como consecuencia del periodo franquista (Rubio y Rius, 2016). Se considera la década de 1950 como el momento en que se inician los procesos de democratización cultural que se desarrollaron a partir de la Transición Española.

Tras décadas de gobiernos democráticos el diagnóstico de la política cultural en España presenta rasgos de crisis sistémica agudizada por la crisis global financiera de comienzo del siglo XXI. Tradicionalmente las políticas culturales han apostado por el acceso a la cultura como un bien colectivo al alcance de la ciudadanía. Sin embargo la cultura no ha sido nunca un tema central sino subordinado en el debate político. Su definición e interpretación depende del contexto en el que se enmarque y, en el ámbito de la acción cultural, está estrechamente enlazado a las transformaciones sociales y políticas.

La acción cultural es generada por las instituciones para una ciudadanía que asiste como mera espectadora y recibe las propuestas culturales como un bien de consumo. La participación en las dinámicas culturales depende de la educación recibida, los recursos económicos o las experiencias previas del público en unos procesos de democratización cultural según los cuales todos debemos tener acceso a la cultura.

Desde hace unos años se han iniciado en España experiencias culturales sensiblemente distintas para crear cultura como una práctica social que se construye en la conversación y la convivencia de actores sociales que comparten responsabilidades con la administración. En este caso las dinámicas culturales se identifican con los intereses de los ciudadanos en un contexto de democracia cultural, con amplia participación de la población. Sin embargo, a pesar de los logros alcanzados en cuanto a la colaboración del público, es evidente la necesaria presencia de mediadores y educadores que propicien la co-construcción ciudadana. El propósito de este trabajo es mostrar qué significa la acción cultural en España, aun cuando no es posible entrar en la variedad y las diferencias culturales de las 17 comunidades autónomas que la componen, marcadas fundamentalmente por la singularidad cultural y lingüística de un país pluri-identitario.

**Palabras claves:** acción cultural, política cultural, museos, democracia cultural, mediación

# Acción cultural

## Políticas culturales y desarrollo cultural en la República Argentina

*Margarita Laraignée*

Este artículo encomendado por el Consejo Directivo del Comité de Educación y Acción Cultural (CECA) del Consejo Internacional de Museos (ICOM), viene a aportar una breve exposición sobre la descripción existente en la República Argentina para abordar el tema de la «acción cultural» y lo que dicho término involucra dentro de la realidad y de los museos argentinos. Si bien existen numerosas publicaciones escritas o traducidas al idioma español, solamente se han tomado para esta exposición, aquellas que mejor representan la situación de mi país.

De la bibliografía abordada no se ha podido establecer a la acción cultural más allá de las políticas culturales desarrolladas por el Estado ya que si bien numerosos museos cuentan con un departamento de «educación y acción cultural» no especifican la acción cultural porque la identifican completamente con la educación museística o con la difusión de políticas culturales.

Es imprescindible destacar que la República Argentina carece de una legislación nacional que regule la actividad de los museos: su objeto, su funcionamiento, sus fines, si bien existe una Dirección Nacional de Museos, dependiente de la Secretaría de Patrimonio Cultural del Ministerio de Cultura de la Nación. Solamente dos provincias cuentan con leyes provinciales al respecto, y una tercera en donde se ha presentado un anteproyecto de ley de museos consensuado entre todos los sectores en donde se fundamenta que el objetivo es poder realizar el ordenamiento y clasificación de los museos siguiendo los lineamientos del Consejo Internacional de Museos (ICOM).

### Definiciones

#### ¿Qué entendemos por cultura?

En la antigüedad, los griegos y los romanos concebían a «la cultura» a su relación con la naturaleza. En cambio, la concepción ilustrada propiciaba la oposición entre naturaleza y cultura. La civilización europea, colonizadora de América Latina propicia esta diferenciación catalogando algunos pueblos más desarrollados que otros. En cambio, la tradición romántica inspirada en Rousseau supone una comprensión diferente de los procesos históricos, cuestionando la idea de progreso donde la cultura es autónoma y no puede ser juzgada con los mismos parámetros que se juzgan a otras culturas (Martinell y Roselló, 1996).

Según Zygmunt Bauman (2013), la cultura fue concebida originalmente como un agente de cambio, una misión emprendida con el fin primordial de educar a las masas y refinar sus costumbres. Clifford Geertz propone que el estudio de la cultura debe realizarse primeramente no de una forma objetiva (dura), sino que debe tenerse en cuenta diversos factores que permitirán a todos comprender ¿el por qué? ¿el cómo? y ¿el para qué? se realizan acciones que moldean a la sociedad. Para Geertz (1973), la cultura es un todo que puede ser abordado desde la perspectiva general o particular según sea el caso. Para él, «la cultura es un tejido de relaciones sociales creadas por el ser humano las cuales lo transforman y éste a ellas» (Geertz, 1973, p. 54).

Carmen Naranjo<sup>1</sup>, en su ensayo *La acción cultural en Latinoamérica* (1978), entiende por cultura todo aquello que sedimenta el patrimonio de un pueblo para convertirse en un medio de comunicación social, de tradición comunitaria, de identificación nacional de creencia general y de expresión artística. Y por **acción**

La cultura es un tejido de relaciones sociales creadas por el ser humano las cuales lo transforman y éste a ellas.

**cultural** entiende a toda labor que fomente la cultura. La misma debe tener dos principios: 1) que el enriquecimiento de un pueblo resida en el crecimiento de su cultura, y 2) que el patrimonio cultural no pertenezca a un grupo, sino que deba ser compartido. La acción

cultural es el camino para que la cultura se sedimente para todos y en beneficio de todos.

García Canclini<sup>2</sup> sostiene que:

*Bajo el nombre de **cultura** se colocan realidades muy diversas. El lenguaje popular lo usa de un modo, la filosofía de otro y en las ciencias sociales se pueden encontrar múltiples definiciones. Dentro de la propia antropología social, la disciplina que más se ha ocupado de la cultura, no todos entienden lo mismo al referirse a esa palabra. Se ha dicho que incluye el conjunto de lo creado por los hombres; la totalidad de capacidades y hábitos adquiridos por el hombre como miembro de la sociedad (Tylor); la organización de la experiencia compartida por una comunidad (Goodenough); las formas estandarizadas de observar el mundo y de reflexionar sobre él, de comprender las relaciones existentes entre las personas, los objetos y los sucesos, de establecer preferencias y propósitos, de realizar acciones y perseguir objetivos...* (1984, p. 1)

Por todo esto García Canclini reduce el uso del término «cultura a la producción de fenómenos que contribuyen mediante la representación o reelaboración simbólica de las estructuras materiales, a reproducir o transformar el sistema social» (1984, p. 5).

Pero ¿qué se expresa con «ser culto»? Esta demanda nace en el contexto de la modernidad como efecto de la jerarquía adquirida de los patrones de los bienes culturales y/o artísticos, quienes justifican o clasifican el ser o no culto. Después de la postmodernidad los patrones de categorización y/o jerarquización, cambiaron, lo que no significa que no haya bienes culturales que dependen de juicios de calificación y legitimación. Pero hoy siglo XXI, «una persona culta» en la sociedad contemporánea argentina es aquella que se mueve en espacios de su propia selección, indaga sobre información, se conecta e interactúa. Es aquella que se interesa por todo lo que llega al país del exterior, pero también está interesada y da valor a lo local.

<sup>1</sup> Carmen Naranjo (1928-2012): poetisa, novelista y ensayista costarricense.

<sup>2</sup> Néstor García Canclini: antropólogo, escritor, profesor, y crítico cultural argentino.



La concepción de la cultura se ha ido transformando a medida que la «modernidad» y la «globalización» han avanzado en la sociedad. Hoy en Argentina el acceso a ciertas manifestaciones culturales se realiza a través de canales de televisión abierta, digital y de cable. El canal *Encuentro*, es una emisión televisiva argentina que se emite desde 2007 con subsidio del Estado; es un canal federal, con contenidos culturales de todas las regiones del país. Se caracteriza por transmitir conocimientos de variados campos educativos, científicos y culturales como también la defensa de los «derechos humanos» y «sociales» de los pueblos latinoamericanos. Es una propuesta innovadora que incluye la producción de un portal de internet, que permite vincular la televisión con las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). También con la utilización de internet se transformó en un medio que complementa los contenidos televisivos con fin de acercarlos a las aulas de las escuelas. Se constituye de esta manera en un canal dinámico, en donde los usuarios participan activamente, lo que permite el trabajo en red de la comunidad toda. Los objetivos de este canal son: proveer a las escuelas de los contenidos televisivos y multimediales para mejor calidad de la educación; contribuir a la equidad en el acceso al conocimiento para todos los habitantes independientemente de su lugar de residencia o condición social; desarrollar en maestros y alumnos competencias en el uso de las tecnología de la información y la comunicación en el marco de la sociedad del conocimiento; brindar herramientas innovadoras para facilitar y mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

### ¿Qué entendemos por acción cultural?

Una definición básica de «acción cultural» indica a toda labor que fomente la cultura popular y en donde la comunidad sea la protagonista de la gestión. Sin embargo, cuando se trata de un Estado se está hablando del desarrollo de políticas culturales en donde el objetivo y el propósito, es la acción cultural a la que se le asigna una cantidad de recursos económicos y experiencia.

Acción cultural: es toda labor que fomente la cultura popular y en donde la comunidad sea la protagonista de la gestión.

Toda acción cultural debe tener en cuenta dos principios:

- que el enriquecimiento de un pueblo reside en el crecimiento de su cultura,
- que el patrimonio cultural no pertenece a un grupo, sino que debe ser compartido.

El término «política cultural» hace referencia a un concepto relativamente novedoso, que se afianza a fines de la década del '60 y principios de los '70 (García Canclini, 1987) y se limita a la institucionalización – a partir de cierta construcción internacional – de la concepción que considera que los Estados deben realizar determinadas acciones que tengan como objeto la cultura. Esta construcción se traduce en el desarrollo de una infraestructura especializada para emprender determinadas «acciones culturales». Para algunos autores existe una diferencia entre «acciones culturales» y «políticas culturales». Las acciones culturales son aquellos proyectos culturales insertos en determinada política cultural o como complemento de determinados proyectos sociales; en tanto que la noción de política cultural implica una dimensión global de la intervención (Rabossi, 1999).

García Canclini (1987) entiende por políticas culturales al conjunto de intervenciones realizadas por el estado, las instituciones civiles y los grupos comunitarios organizados a fin de orientar el desarrollo simbólico, satisfacer las necesidades culturales de la población y obtener consenso para un tipo de orden o de transformación social.

Funciones de la acción cultural:

- a. la protección, conservación y puesta en valor del patrimonio cultural,
- b. la difusión a través del teatro, la música, el libro (medios tradicionales) y de las instituciones y los medios de comunicación sociocultural (cine/radio/televisión/nuevas tecnologías),
- c. estímulo a la creación artística y la condición social y legal del artista y de los creadores.

Según la Organización de Estados Iberoamericanos, “*el ideal del desarrollo de las políticas culturales es, más allá de planificar la Cultura, asegurar que los componentes y recursos culturales estén presentes en todos los espacios de la planificación y procesos de desarrollo de las políticas públicas*” (OEI, 2018). Los principios fundamentales en los que se basan las políticas culturales son:

- la promoción de la identidad cultural,
- la protección de la diversidad cultural,
- el fomento de la creatividad, y
- la consolidación de la participación ciudadana.

### La democratización cultural y la democracia cultural

Por *democratización cultural* se entiende poner a la cultura de élite al alcance de todos mediante la difusión cultural; la iniciativa y creación de la cultura es generada desde el Estado y no desde la ciudadanía. Se parte de las instituciones hacia la gente. En este paradigma se entiende la cultura como un bien colectivo que debe ponerse al alcance

**Democratización cultural: es poner la cultura de élite al alcance de todos mediante la difusión cultural. Es generada desde el Estado y no desde la ciudadanía.**

de todos. El pueblo es un mero espectador y receptor de la cultura ya que los encargados de decidir qué es lo que circulará como calidad artística está bajo la decisión del Estado y las empresas del sector privado que auspician los eventos. La participación en las dinámicas culturales es en función del origen social, recursos económicos, educación recibida, etc. Los proyectos que proporciona

este tipo de política persiguen equiparar el acceso a los servicios y el disfrute de los bienes de la «alta cultura». Este modelo permitió la descentralización y la difusión, pero la apreciación que se hace de las obras es una sola dirección, sin incluir a la cultura popular, por lo tanto, su resultado es dispar.

El manejo de las nuevas tecnologías ha hecho cambiar en parte el concepto de democratización cultural, hoy no pertenece a una elite que tiene posibilidad de viajar todos los años a Europa, sino que con el uso de la tecnología ha permitido que la difusión de la cultura esté al alcance de todos. Sin embargo, no podemos dejar de reflexionar que Argentina no se encuentra con un avance tecnológico equitativo en todo el país y que existen muchos que todavía no tienen acceso a ella. Hoy «ser culto» en Argentina, no es como a comienzos del siglo XX, cuando nuestra sociedad media y alta, tenía la mirada puesta siempre en Europa. Hoy esta mirada es más global para todos aquellos que tienen la posibilidad de tener acceso a la cultura. Las desigualdades económicas están presentes en toda la extensión del país y por lo tanto, su posibilidad del acceso a la democratización de la cultura.

Por *democracia cultural* se entiende a la posibilidad que cada uno tenga, de realizar, cultivar la propia cultura, la creatividad y la participación social. Significa construir cultura desde nuestra propia historia, nuestros orígenes, comprender su significado y transmitirlo a las generaciones futuras. Cuando pensamos en el término «democracia cultural» estamos pensando en la participación de todos; son los intereses y las necesidades de los propios ciudadanos que deciden en cada momento que es lo más conveniente para ellos.

Democracia cultural: se entiende a la posibilidad que cada uno tenga, de realizar, cultivar la propia cultura, la creatividad y la participación social.

Este paradigma es tratado como una política en donde puede cohabitar la diversidad, ya que a cada cultura se le distingue como autónoma e igual a sus seguidores. Es importante determinar que el punto de vista de este paradigma no planea la pluralidad sino la diversidad, lo que quiere decir, una política que apunte la existencia de múltiples culturas más allá de sus diferencias, y en donde cada identidad impulse cómo quiere ser reconocido, elaborando de una forma autónoma su propio espacio representativo. Los organismos que se pongan al frente de esta política deberán comportarse independientes del Estado, produciendo y difundiendo los programas que la sociedad necesita.

García Canclini (1987, p. 28) define «*los paradigmas políticos de la acción cultural en relación con los agentes sociales que los sustentan, con sus modos de estructurar la relación entre política y cultura y con su concepción del desarrollo cultural*».

Los enumera así:

**El mecenazgo liberal** – *La primera forma de promoción moderna de la cultura, sobre todo en la literatura y en las artes, es el mecenazgo. El desarrollo de la cultura no es visto como una cuestión colectiva sino como el resultado de relaciones individuales, es una decisión personal la de financiar ciertos gastos culturales y elegir a quien se dará el dinero, y se supone también que la creación artística y literaria es un acto de individuos aislados. Si bien esta promoción del arte toma en cuenta a veces la difusión a un público amplio, subvencionando bienales o publicaciones, es más para reubicar la acción mecenal en la dimensión masiva de la cultura contemporánea que por un real intento de responder a demandas sociales.* (Canclini, 1987, p. 28-29)

**El tradicionalismo patrimonialista** – *Esta posición ha surgido especialmente en los estados oligárquicos y en los movimientos nacionalistas de derecha. Define a la nación como un conjunto de individuos unidos por lazos naturales, el espacio geográfico, la raza, e irracionales, el amor a una misma tierra, la religión, sin tomar en cuenta las diferencias sociales entre los miembros de cada nación. En Argentina fue elaborado originariamente por figuras como Leopoldo Lugones y Julio Irazusta, (ambos simpatizantes del primer golpe de Estado acaecido en la Argentina en 1930 que impuso la primera dictadura militar de neto corte de extrema derecha).* (Canclini, 1987, p. 30-31)

**El estatismo populista** – *Es otra concepción de la cultura. La identidad no está contenida en la raza, ni en el pasado o en la tradición. La identidad está en el Estado. Como consecuencia de proceso de independencia o revolución, el Estado aparece como el lugar en que se condensaron los valores nacionales, el orden que reúne las partes de la sociedad y regula sus conflictos. Para esta concepción lo nacional reside en el Estado y no en el pueblo, ya que éste será el destinatario de la acción del gobierno, convocado a adherirse a ella, pero no reconocido efectivamente como fuente y*

*justificación de esos actos al punto de someterlos a su libre aprobación o rectificación. (Canclini, 1987, p. 34-35)*

**La privatización neoconservadora** – *A mediados de los setenta la crisis económica internacional y las dificultades internas de los gobiernos democráticos fueron ahogando las expectativas desarrollistas y socializantes. Para enfrentar la crisis, las corrientes neoconservadoras reorganizan el modelo de acumulación, eliminan las áreas ineficientes del capital y buscan una recuperación de la tasa de ganancia mediante la concentración monopólica de la producción y su adecuación al capital financiero transnacional. Simultáneamente se restringe el gasto público en servicios sociales, entre ellos, el financiamiento de programas educativos y culturales, y las inversiones para investigación científica, sobre todo si no dan resultados inmediatamente utilizables para el desarrollo tecnológico en las áreas priorizadas por la política monetarista.*

*El objetivo clave de la doctrina neoconservadora en la cultura es fundar nuevas relaciones ideológicas entre las clases y un nuevo consenso que ocupe el espacio semivacío que ha provocado la crisis de los proyectos oligárquicos de los proyectos populistas y de los proyectos socialistas de los años sesenta y setenta. Para lograrlo, los principales recursos son transferir a las empresas privadas la iniciativa cultural, disminuir la del estado y controlar la de los sectores populares.*

*Los estados autoritarios aplican más enérgicamente la propuesta monetarista de reducir el apoyo estatal a la promoción pública de la cultura en beneficio de la apropiación privada. Desinteresados del consenso masivo, y habiendo suspendido o restringido a la actividad política, dejan que la iniciativa privada sustituya al estado, a los partidos y organizaciones populares en la restructuración de la identidad cotidiana, de los sistemas de reconocimiento, prestigio y diferenciación simbólica entre las clases.*

*Otra consecuencia de los regímenes autoritarios, que contribuye a la transnacionalización y privatización de la cultura, es la supresión de la autonomía del campo simbólico. Cerrado el juego plural en las escuelas y las editoriales, en las prensas y la TV, en todas las instancias de elaboración ideológica y mediación política, las instituciones nacionales pierden formas culturales propias y de representar las demandas sociales. Esta reducción de los espacios públicos de debate se refuerza con las tendencias privatistas, dominantes en la vida cotidiana que rearticulan la existencia social en torno al hogar. El campo cultural así despolitizado, congelado bajo el control militar o administrativo, cede su espacio a la reorganización empresarial.*

*Los paradigmas anteriores desaparecen. Son reordenados en función del nuevo proceso. La intervención creciente de las empresas en el funcionamiento y orientación de actividades culturales lleva a algunas de ellas a convertirse en mecenas. La reducción de los fondos públicos y las exigencias de productividad impuestas por la tecnocracia monetarista en todas las áreas, lleva a los estados a reducir las acciones no rentables y los eventos que no se autofinancien y concentra la política cultural en la promoción de grandes espectáculos de interés masivo. (Canclini, 1987, p. 38-39)*

**La democratización cultural** – *Este paradigma concibe la política cultural como un programa de distribución y popularización del arte, el conocimiento científico y las demás formas de alta cultura. Su hipótesis básica es que una mejor difusión corregirá las desigualdades en el acceso a los bienes simbólicos. Encontramos el origen de este modelo en América Latina en los programas educativos y artísticos desplegados masivamente en México después de la revolución.*

Se sugiere descentralizar permanentemente los servicios culturales, emplear los medios de comunicación masiva para difundir el arte y usar recursos didácticos y de animación a fin de interesar a nuevos públicos. (Canclini, 1987, p. 50-51)

## La animación sociocultural

Existen descripciones de varios autores para definir la Animación Sociocultural. En Sara de Miguel Badesa (1995):

**Martín. A** (1988): *La Animación Sociocultural es animar, dar sentido, mover, motivar, dinamizar, acompañar, comunicar, ayudar a crecer. Es contribuir de alguna manera al desarrollo, potenciar, capacitar. Es lo que más se parezca a un proceso a través del cual la comunidad se convierta en protagonista de su propio desarrollo.*

**Simonot, M.** (1974): *La Animación Sociocultural es un sector de la vida social, cuyos agentes tienen por objetivo una cierta transformación de las actitudes y de las relaciones interindividuales y colectivas, por una acción de y sobre los individuos, sus actitudes, sus relaciones interindividuales y sociales. Esta acción se ejerce a través de actividades diversas con ayuda de una pedagogía basada en métodos no directivos y activos.*

**UNESCO** (1982): *La animación sociocultural es el conjunto de prácticas sociales que tienen como finalidad estimular la iniciativa y participar de las comunidades en el proceso de su propio desarrollo y en la dinámica global de la vida sociopolítica en que están integradas. (p. 46-47)*

El argentino Ezequiel Ander-Egg<sup>3</sup> define a la animación sociocultural como:

**conjunto de técnicas sociales** que, basadas en una pedagogía participativa, tiene por finalidad promover prácticas y actividades voluntarias que, con la **participación** activa de la gente, se desarrollan en el seno de un **grupo** o comunidad determinada, y se manifiesta en los diferentes ámbitos del desarrollo de la calidad de la vida (1981, p. 77).

Animación sociocultural: es el conjunto de prácticas sociales que tienen como finalidad estimular la iniciativa y participar de las comunidades en el proceso de su desarrollo y en la dinámica global de la vida sociopolítica en que están integradas (UNESCO).



Figura 1- Ezequiel Ander-Egg

Destacado pedagogo, sociólogo, ensayista y epistemólogo argentino, consultor de la UNESCO en el campo de la Política Cultural para América Latina

<sup>3</sup> Ezequiel Ander-Egg: sociólogo, politólogo, economista, planificador y escritor argentino. Su extensa bibliografía de más de 150 libros en donde se destacan los temas de Trabajo social, Ecología, Sociología, Animación Sociocultural, Pedagogía, Investigación Social, entre otros.



Para el *Programa Nacional Aprender Enseñando* de Argentina, existen tres grandes concepciones de la animación sociocultural según el propósito político ideológico de las actividades a desarrollar:

- conservadoras: la finalidad es una manipulación psicológica de los individuos y sociológica de los grupos para asegurar el mantenimiento del orden establecido, con el propósito de realizar los mínimos cambios posibles en el orden político, económico, social o cultural;
- progresistas: en este caso se pone el énfasis en:
  - conservar y difundir el patrimonio cultural,
  - posibilitar que la mayor cantidad de personas tengan acceso al disfrute de los productos y bienes culturales,
  - promover a los creadores de cultura;
- revolucionario: se busca estimular la creación personal y posibilitar a cada individuo su desarrollo personal, social y cultural, en un contexto de participación conjunta que permita la toma de conciencia colectiva.

La concepción revolucionaria de la animación sociocultural es la que se desarrolla en América latina, dada la necesidad de cambios profundos debido al menor desarrollo económico.

Esta última concepción es la que se desarrolla en América Latina, dada la necesidad de cambios profundos, debido al menor desarrollo económico con respecto a otros continentes.

El 12 de octubre 2017 se realizó en Argentina, el *1er Encuentro Internacional de Animación Sociocultural y Arte Comunitario* organizado por RIA (Red Iberoamericana de Animación Socio Cultural) y NODO Argentina con la

coordinación de los alumnos de la cátedra de Recursos Pedagógicos Terapéuticos de la Educación Artística del profesorado de Educación especial y la Dirección de Cultura de la Municipalidad de Posadas (provincia de Misiones, Argentina).

El objetivo fue jerarquizar los aportes del arte en la animación sociocultural como herramienta de transformación y participación. Intervinieron varias instituciones con propuestas participativas, en música, pintura, teatro y danza. Los organizadores afirmaron que el arte: convoca y organiza prácticas colectivas, desarrolla alianzas, genera transformación, le da valor a la cultura, educa y transforma a través de una expresión liberadora.

## Conformación de un país multiétnico y multicultural

La República Argentina como todos los países de América Latina es un país multiétnico y multicultural. La mayoría de los habitantes de este país son los resultados de una amalgama de pueblos: los originarios, los colonizadores españoles, los mestizos y los inmigrantes europeos que provenientes de ultramar entre 1881 y 1914, fueron llegando a estas tierras gracias a una amplia y generosa ley de inmigración. Ellos eran en su mayoría inmigrantes italianos y españoles como también otros de origen: eslavos (ucranianos, polacos y rusos), también franceses, alemanes e irlandeses. Este aporte multicultural trajo consecuencias directas e indirectas en la conformación cultural actual, provocando cambios multiculturales a través de las costumbres y el lenguaje y que así también, influenciaron en la educación, en las artes y los oficios.

El escritor argentino Ernesto Sábato ha reflexionado sobre la «Cultura Argentina» con estas palabras:



*Fracturada la primitiva realidad hispanoamericana en esta Cuenca del Plata por la inmigración, sus habitantes venimos a ser algo dual, con todos los peligros pero asimismo, con todas las ventajas de esa condición: por nuestras raíces europeas vinculamos de modo entrañable el interior de la nación con los perdurables valores del Viejo Mundo, por nuestra condición de americanos, a través del folclore interior y el viejo castellano que nos unifica, nos vinculamos al resto del continente, sintiendo de algún modo la vocación de aquella Patria Grande que imaginaron San Martín y Bolívar (Sábato, 1975, p. 17-18).*

La Argentina, como toda América Latina es multicultural en donde coexisten y se mezclan lo moderno y lo no moderno, tanto en su cultura, en sus tradiciones como en su economía. Esta diversidad ha sido reconocida por la Constitución Nacional Argentina en su artículo 20°, en donde reza «*que los extranjeros gozan en el territorio de la Nación de todos los derechos civiles del ciudadano argentino, pudiendo entre otros actos ejercer libremente su culto, sin estar obligados a admitir la ciudadanía ni a pagar contribuciones forzosas extraordinarias*». También la reforma de 1994 le brinda estatus constitucional mediante el artículo 75 inciso 17, en donde reconoce la preexistencia étnica y cultural, garantiza el respeto a su identidad, educación bilingüe e intercultural, personería jurídica de sus comunidades, posesión y propiedad de las tierras que tradicionalmente ocupan, entrega de otras aptas y suficientes, asegura la participación en la gestión de los asuntos que los afecten, especialmente en materia de recursos naturales.

La Argentina, como toda América Latina es un país multicultural en donde coexisten y se mezclan culturas y tradiciones.

## Políticas culturales en la República Argentina

La década del 60 es conocida como la década prodigiosa, una época en donde la sociedad y la política cambiaron para siempre gracias a importantes hechos como la revolución sexual, la liberación femenina y la lucha contra la discriminación racial.

La década del 60 estuvo determinada por una gran actividad cultural, la creación de movimientos afines y la articulación entre lo artístico y lo social. En esos años se conforma una institucionalidad cultural, no sólo de en Argentina, sino también en gran parte de América Latina, inspirada, en el discurso de André Malraux<sup>4</sup>, quien fuera ministro de Asuntos Culturales en el gobierno del presidente Charles de Gaulle en Francia. En la Argentina, bajo la protección del Ministerio de Educación se congregan teatros, museos, conservatorios y otros espacios menores donde se generaba arte y cultura. El máximo exponente de esa actividad cultural va a estar centrada en el Instituto Di Tella, que fue un centro de investigación cultural sin fines de lucro, fundado en 1958. Fue el «templo de las vanguardias artísticas» y su local sobre la calle Florida, llevó a que el lugar fuera conocido como la «Manzana Loca». El Instituto fue semillero de talentos y sus integrantes son conocidos como la «Generación del Di Tella»; entre los que participaron se destacan: Antonio Berni, Líbero Badíi, Luis Benedit, Julio Le Parc, Luis Felipe Noé, Antonio Seguí, Marta Minujín, entre otros.

---

<sup>4</sup> André Malraux (1901-1976): novelista y ensayista francés, además de historiador y hombre de Estado, que encarnó el prototipo del escritor comprometido. Ministro de Asuntos Culturales (1958-1969).

En sus inicios albergó a las vanguardias del teatro, la música y la pintura. Allí dieron sus primeros pasos artistas luego consagrados. Su actividad marcó una nueva era en el arte local. Posteriormente el centro fue ampliado para abarcar todas las ciencias sociales con el objeto de apoyar la investigación social. El Instituto fue duramente combatido por el gobierno dictatorial de Juan Carlos Onganía.

A partir de los '70 y '80 en América Latina se priorizó revalorizar las identidades, tomándose como tal a las identidades étnicas, las disparidades culturales frente a la argumentación cultural que entendía subordinado a los valores simbólicos occidentales. Este concepto en América Latina resultaba claro debido al componente mestizo de su población, sin embargo, en la Argentina alcanzar este objetivo era muy indefinido ya que las culturas indígenas y mestizas habían sido desplazadas por las políticas estatales y las inmigratorias. La diversidad étnica y cultural de la identidad argentina se hace visible

La diversidad étnica y cultural de la identidad argentina se hace visible a través de las culturas y etnias postergadas.

a través de las culturas y etnias postergadas. En la Argentina persiste aún hoy, la descalificación en relación con la población migrante del interior del país, en particular proveniente de provincias del Noroeste argentino con raíces indígenas. También, los prejuicios raciales se han hecho evidentes con la llegada de

migrantes de los países limítrofes, Bolivia, Paraguay, Perú. Asimismo, la Argentina se está convirtiendo nuevamente en receptora de corrientes migratorias de diversos y remotos orígenes además de las habituales de países limítrofes. Ahora contamos con población proveniente del sudeste asiático, de Europa del Este, de los Balcanes, grupos sociales que ponen de manifiesto el impacto de las transformaciones económicas y políticas del mundo globalizado. Estas transformaciones sociales alientan a producir manifestaciones culturales de mayor densidad simbólica (Wortman, 2005).

Para Martín Hopenhayn (2002), en América Latina y el Caribe los conflictos relacionados con los procesos de globalización, provienen históricamente y se vinculan «a la dialéctica de la negación del otro», que se remonta al período de la colonización y evangelización, y recorre la relación entre la Metrópoli (España y Portugal) y América Latina y el Caribe. Podría decirse que, según el autor, la negación del otro es la negación al multiculturalismo, es decir el reconocimiento unilateral de una cultura; en el caso de Argentina, la española, como válida frente a otras a las que se les niega legitimidad. Otra manifestación de la negación del otro fue la aculturación de los pueblos indígenas y afro latinoamericanos, la negación de su propio universo simbólico.

La Argentina después de finalizar una etapa dominada por el autoritarismo (dictadura militar 1976-1983) se preparó para la llegada definitiva de la democracia. El proyecto de consolidación de la democracia lleva implícito la revisión de la historia de un país, las actividades, los valores y las conductas que llevaron a sus ciudadanos a la aceptación de políticas que fueron autodestructivas. Cuando un país enfrenta «un cambio trascendental», esto implica un proceso de cambio social, político y cultural. Lo que trae aparejado innumerables conflictos en donde el papel del Estado debe garantizar el funcionamiento de las reglas de juego democrático, canalizar y promover la participación. La sociedad democrática implica, disenso, reglas de juego compartidas, participación y sujetos democráticos.

La acción cultural del Estado no se limita a las ejecuciones de un solo ministerio (Ministerio de Cultura), sino de la gestión de instituciones y organismos distribuidos en distintas áreas ministeriales. La *Declaración Universal de la Diversidad Cultural* (UNESCO,

2001), la *Convención sobre la Protección y Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales* (UNESCO, 2005) y la *Declaración de los Derechos Culturales* (Declaración de Friburgo, 1997) hacen mención de los aspectos que deberían respetarse para garantizar el cumplimiento de los derechos culturales y a favor de los procesos de democratización. Establecido la afirmación de la cultura como un derecho humano, es crucial el rol del Estado para garantizar la participación y el acceso de todos los sectores a la producción y consumo cultural (Loreti, 2007).

### La diversidad de jurisdicciones (nacional, provincial, municipal)

La República Argentina tiene una superficie continental de casi 2 800 000 km<sup>2</sup> y el sistema de gobierno es el federal y como tal, dispone de una distribución de poderes y facultades entre los gobiernos de las provincias, el gobierno autónomo de la Ciudad de Buenos Aires, los gobiernos municipales, y el gobierno nacional. La existencia de 23 provincias y de otros tantos regímenes municipales, cada uno con su propia estructura administrativa cultural específica, representa un cuadro complejo por el desigual tratamiento con que los gobiernos locales han encarado la acción cultural oficial. A ello debe sumarse, que el Gobierno Autónomo de la Ciudad Buenos Aires cumple una función en materia de servicios culturales que, por su magnitud y repercusión sociocultural, debe ser considerado.

El federalismo cultural de la Argentina se caracteriza por la labor de los organismos culturales de las distintas provincias, reagrupadas en regiones que integran el país.



Figura 2 - Centro Cultural Kirchner – Nuestros Museos, en la Noche de los Museos 2015, Buenos Aires  
Autor: Ministerio de Cultura de la Nación Argentina,  
Foto: Carlos Furman / Centro Cultural Kirchner. Fuente: Wikimedia Commons<sup>5</sup>

El federalismo cultural de la Argentina se caracteriza por la labor de los organismos culturales de las distintas provincias, a su vez reagrupadas en regiones, que integran el sistema político federal del país. Los gobiernos provinciales y las municipalidades cumplen diversas funciones con respecto a la política cultural y a todo lo relacionado con su administración.

<sup>5</sup> Licencia CC BY-SA 2.0 (véase <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/2.0/deed.en>), recuperado el 19.07.2018 de [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Centro\\_Cultural\\_Kirchner\\_-\\_Nuestros\\_Museos,\\_en\\_la\\_Noche\\_de\\_los\\_Museos\\_\(22034555914\).jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Centro_Cultural_Kirchner_-_Nuestros_Museos,_en_la_Noche_de_los_Museos_(22034555914).jpg)

En 1971, los titulares de los organismos provinciales de Cultura se autoconvocaron en la ciudad de Salta y emitieron por unanimidad lo que se dio a llamar la *Declaración Cultural de Salta*. Allí se sostenía:

*Que al área de cultura le compete la investigación, la preservación y la promoción de los valores que fundamentan y definen la Nación [...] Que la acción de todos los organismos oficiales de cultura debe organizarse regionalmente como respuesta a la necesidad de integrar con equilibrio la comunidad argentina, preservando los rasgos típicos que fundamentan su vocación federal.* (Consejo Federal de Cultura, 2018)

Pocos meses después, una nueva reunión de aquéllos en la ciudad capital de la provincia de Entre Ríos aprueba la Declaración Cultural de Paraná, mediante la cual, además de ratificar la vocación federalista de sus integrantes, se constituyeron en asamblea permanente y pusieron en marcha un Consejo Federal de Acción Cultural integrado por representantes de todas las provincias del país. Este antecedente constituyó el paso inmediato anterior a la creación, en 1972, por Ley Nacional del Consejo Federal de Coordinación Cultural. Sus objetivos eran:

- promoción de la cultura en la región,
- planificación de las actividades culturales,
- cooperación, intercambio y circulación de los productos culturales entre las provincias, y
- regionalización como sistema capaz de orientar y asegurar la integración de un país federal.

El Consejo asume como una obligación del Estado Nacional, conforme surge de la Constitución nacional y de los tratados internacionales suscriptos y reconocidos por el país, salvaguardar los derechos culturales, la promoción del federalismo y la integración regional latinoamericana.

## El mecenazgo cultural

Existe en diversas provincias una ley de Promoción de Actividades Culturales, conocida en forma genérica como Ley de Mecenazgo, la cual consiste en un incentivo fiscal para quienes destinan aportes a la infraestructura de la cultura, el mantenimiento de los museos y teatros y a la construcción de centros de experimentación para respaldar obras

La Ley de Mecenazgo consiste en un incentivo fiscal para quienes destinan aportes a la infraestructura de la cultura, mantenimiento de los museos y teatros y a la construcción de centros de experimentación para respaldar obras culturales.

culturales. Estas leyes con sus diferentes alcances y dificultades en su implementación intentan impulsar, asistir, estimular y/o promocionar expresiones culturales y artísticas. La ley de Mecenazgo que tuvo nacimiento en Buenos Aires, en 2006. En el país hay tres jurisdicciones con leyes de mecenazgo en funcionamiento: Ciudad de Buenos Aires, Chaco y La Rioja. Luego hay muchas provincias que tienen leyes sancionadas pero que no se pudieron aplicar por tener algunos detalles en la redacción, en ese conjunto está

Catamarca, Tierra del Fuego, Santa Cruz y Tucumán.

Los proyectos culturales que son atendidos por las diferentes leyes de mecenazgo deben ser sin fines de lucro y estar relacionados con la investigación, capacitación, difusión, creación y producción en las diferentes áreas del arte y la cultura, tales como:

1. artes audiovisuales y arte digital
2. danza
3. teatro
4. circo, murga, mímica y afines
5. literatura
6. artes visuales
7. artesanías y arte popular
8. diseño
9. música académica
10. música popular
11. patrimonio cultural
12. publicaciones, radio, televisión y sitios de Internet con contenido artístico y cultural.

En 2016, el Ministerio de Cultura de la Nación presentó un proyecto de ley de mecenazgo a nivel nacional, replicando en cierta medida al que existe en la Ciudad de Buenos Aires con relativo éxito. La finalidad del proyecto, como sucede en Brasil y Chile con notable prestigio, es poder inaugurar una vía directa y transparente de financiación de proyectos culturales de interés social a través de empresas privadas, que desgravarían de sus respectivos aportes fiscales. La evaluación de los proyectos culturales estará a cargo de un Consejo Nacional de Desarrollo Cultural con representación política del Poder Ejecutivo, el Poder Legislativo, representación técnico-artística de las diversas disciplinas, y jurisdiccional por provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. A la fecha se está a la espera que se transforme en ley esta iniciativa.

En la Argentina, la Ley de Mecenazgo de la ciudad de Buenos Aires, significó una de las políticas culturales más importantes de los últimos años. Quienes apoyan esta iniciativa aseguran que se trata de un proyecto de gran importancia porque establece la creación de un marco legal para incentivar las inversiones en proyectos, programas de desarrollo, capacitación y acciones culturales, tal como sucede en otras partes del mundo. A su vez, y en oposición, otros sectores opinan que se trata de una iniciativa dirigida a grandes emprendimientos culturales o termina por implicar un esfuerzo inmenso, para los titulares de proyectos de menor escala, a la hora de obtener los recursos.

En la Argentina, la Ley de Mecenazgo de la ciudad de Buenos Aires, significó una de las políticas culturales más importantes de los últimos años.

Quienes se encuentran en oposición a esta ley, aseguran que en Brasil, la denominada ley Rouanet, basada en el mecenazgo, ha reforzado las expresiones de «alta cultura» (ópera, ballet, música clásica) en menoscabo de las manifestaciones populares, profundizando los desequilibrios regionales y las desigualdades sociales, debido a la concentración de capitales en la zona que conforma el triángulo de San Pablo, Río de Janeiro y Belo Horizonte. En la Argentina, con grandes diferencias entre provincias pobres y familias ricas, podría producirse esta inequidad en la producción cultural. Esto podría superarse si el Estado como recaudador de los impuestos, decidiera asignar los fondos al empuje de la creación artística, asumiendo el protagonismo en la generación de cultura. Esto no sería impedimento para que los capitales privados participen voluntariamente en el financiamiento de proyectos culturales no generando dependencia entre los actores.

No obstante las discusiones y diferencias que existen sobre la ley de mecenazgo, no sería justo no reconocer que mediante este instrumento de apoyo de la producción



cultural se ha permitido la existencia de organismos como el Instituto para la Protección y Fomento de la Actividad Teatral no Oficial de la Ciudad de Buenos Aires (PROTEATRO) y el Instituto PRODANZA, el cual otorga subsidios con el objeto de propiciar, fomentar y proteger la actividad de la danza no oficial también en el ámbito de la Ciudad de Buenos Aires.

## Por una Ley Federal de las Culturas

A partir de 2003 el gobierno nacional comenzó lo que dio en llamar la «batalla cultural» como una de las líneas rectoras de sus acciones en el campo cultural. En ese sentido, se reformó la Ley de Educación (2006); se fundó el Sistema de Información Cultural de la Argentina (SInCA) (2006); se promovieron la realización de los Mercados de Industrias Culturales de la Argentina (MICA) (2011) que permiten reunir en un mismo espacio a representantes de distintos ámbitos de creación artística para mostrar sus producciones, comprar, vender, participar de ferias, clínicas o capacitaciones; se estableció el Programa Puntos de Cultura (2011), con el objetivo de promover la cultura popular y comunitaria; se aprobó la nueva Ley de Música (2012); se creó el Ministerio de Cultura (2014); se realizó el Estudio de Consumos Culturales de la Argentina (2013) tras la cual se produjeron documentos sobre los consumos, gustos e intereses culturales de los argentinos.

En noviembre del 2014, se hizo el lanzamiento de una propuesta de un anteproyecto de **Ley Federal de Culturas** con el objetivo de elaborar un proyecto de ley de manera participativa. Para ello, se trazó como objetivo,

*la elaboración de un proyecto de Ley que defina por sujetos culturales a todas las personas que habitan en el territorio nacional y en la que todos los artistas, técnicos-profesionales, hacedores y gestores culturales sean definidos por su condición de trabajadores de las culturas (Estado argentino, 2018).*

Desde diciembre de 2014 hasta abril de 2015, ese anteproyecto de ley fue debatido en 46 foros federales llevados a cabo en todas las provincias del país, organizados por el

Ley Federal de Culturas: el anteproyecto de ley fue debatido en 46 foros federales en donde participaron 24 universidades nacionales y agrupaciones culturales de distinta índole.

Ministerio de Cultura, el Consejo Federal de Cultura (donde participan las máximas autoridades del área de cada provincia) y el Frente de Artistas y Trabajadores de las Culturas a partir de núcleos temáticos para el debate de los 21 puntos para definir una Ley Federal de las Culturas. En estos debates, participaron agrupaciones culturales de diversa índole, 24 universidades nacionales y ciudadanos que desearan hacerlo y/o tuvieran aportes para realizar. De esta manera, las organizaciones de la

sociedad civil participaron realizando propuestas de proyectos de legislaciones, a partir de sus necesidades e intereses, y en diálogo con el Estado.

En junio de 2017, se presentó ante el Congreso Nacional las conclusiones a que llegaron los debates constituyendo la base del primer anteproyecto de ley federal sobre culturas. Entre los puntos más importantes se destacan la creación de dos observatorios públicos de políticas culturales que trabajarían en conjunto con las universidades nacionales y la fijación por ley de que el presupuesto para Cultura no sea inferior al uno por ciento del presupuesto nacional total, tal como lo recomienda la Organización de las



Naciones Unidas y la reglamentación del Consejo Federal de Cultura. El anteproyecto aún no tiene estado parlamentario.

## **Conclusiones: Educación y Acción Cultural en los museos argentinos**

En la República Argentina, los arquetipos políticos de la Acción Cultural en relación con los agentes sociales que los sostienen son muy diversos en un país multiétnico, multicultural, con una extensión territorial muy vasta y con realidades socioeconómicas muy desequilibradas, a lo que hay que adicionarle, sin una política de Estado que la trascienda en los diversos cambios políticos ocurridos en los últimos cincuenta años.

Se ha mencionado ya, que casi todos los museos en Argentina cuentan con un «departamento educativo»; algunos agregan a este nombre el de «acción cultural». Sin embargo, al indagarse al respecto, no especifican cuál es la acción cultural que desarrollan porque la identifican completamente con la educación museística o se equipara en algunos casos, con la difusión cultural. Desde el crecimiento en Argentina del Comité para la Educación y la Acción Cultural en 2008, se han realizado nueve encuentros nacionales en distintos puntos del país, de los cuales cuatro de ellos fueron focalizados en la formación de educadores de museos. El último realizado en abril de 2018, se llevó a cabo en la localidad de Perito Moreno, una pequeña ciudad situada en la provincia de Santa Cruz, distante a más de 2 100 km de Buenos Aires y a 400 km del aeropuerto más cercano. Al mismo, asistieron más de 100 asistentes lo que permite concebir la importancia y el interés que despierta la jerarquización de la educación dentro de los museos por los profesionales que la desarrollan.

En el espacio de los museos, la concepción de educación se diferencia de la educación de las escuelas concebida ésta, como la transferencia de enseñanzas de forma metódica ejercida por un currículo gubernamental, mientras que la educación en el museo se identifica por estimular los sentidos y procurar las condiciones propicias, que permitan a los visitantes interpretar los aspectos más importantes y precisos de los objetos de la exposición. Se ha podido establecer que algunos museos efectúan una diferenciación entre las propuestas educativas concernientes a las visitas de escolares y las propuestas dirigidas a las visitas guiadas de otros públicos, aunque en muchos casos, utilizando un mismo discurso planificado sin tener en cuenta las cuestiones planteadas por el visitante, sus intereses, sus conocimientos previos y sus expectativas.

Aquellos museos que poseen un departamento de educación y acción cultural delimitan difusamente a esta última, como a todas aquellas prácticas de divulgación de políticas culturales producidas oficialmente que posibiliten la participación de los visitantes a las actividades museísticas. Tampoco surge dentro del museo, una diferencia entre las proposiciones educativas y las propuestas de acción cultural.

Al no existir en la Argentina una ley de museos que le de marco a la actividad a los mismos, es el Estado a través de la Dirección Nacional de Museos, dependiente del Ministerio de Cultura de la Nación, quien imparte las políticas culturales en los museos nacionales con similar situación a nivel de los museos dependientes de los estados provinciales y municipales. Esta Dirección tiene por objetivo revalorizar la dimensión pública de los museos y garantizar al ciudadano el acceso a la cultura y al patrimonio, pero depende del mayor o menor presupuesto económico asignado para realizar actividades relacionadas a la Acción Cultural. Dicho presupuesto en muchas oportunidades es

asistido por la labor de las asociaciones amigos de museos que cada ente generalmente posee y que se nuclean a nivel nacional en la Federación Argentina de Amigos de Museos (FADAM), organización sin fines de lucro y cuya finalidad es poner en valor el patrimonio cultural y natural y difundir y promover su conservación.

De lo expuesto se desprende que el contexto de los museos argentinos depende casi exclusivamente de las políticas culturales establecidas por los diferentes poderes ejecutivos territoriales y enmarcándose dentro de una democratización cultural que permite la inclusión y la accesibilidad de públicos, pero sin que estos puedan involucrarse con la entidad museística y ser protagonistas con la distribución de las actividades a llevar a cabo, más cercano a una democracia cultural y que permitiría una verdadera acción cultural vinculando a la comunidad y a su entorno.

La cultura es totalmente dinámica porque las sociedades son entes activos, por lo tanto, todos deberíamos de colaborar y contribuir para poder elaborarla, ejercitarla y deleitarla.

## Referencias

- Ander-Egg, E. (1981). *Metodología y práctica de la animación sociocultural*. Buenos Aires: Ed. Lumen 2000.
- Bauman, Z. (2013). *La cultura en el mundo de la modernidad líquida*. Madrid. Editor: Fondo de Cultura Económica S.L.
- Colombres, A. (1997). *Manual del promotor cultural*. Buenos Aires: Ed. Colihue.
- Consejo Federal de Cultura. (2018). Extractos de la *Declaración Cultural de Salta (1971)* en <https://www.cfcultura.com.ar/index.php/historia-del-cfc/>
- Declaración de los Derechos Culturales. (Declaration de Friburgo). (2007). Recuperado de [http://www.culturalrights.net/descargas/drets\\_culturals239.pdf](http://www.culturalrights.net/descargas/drets_culturals239.pdf) (18-02-18).
- Estado Argentino. (2018). Portal oficial del Estado argentino <https://www.argentina.gob.ar/>.
- García Canclini, N. (1984). Cultura y Sociedad: una introducción. *Cuaderno de información y divulgación para maestros bilingües*. Dirección General de Educación indígena de la SEP de México Recuperado de <https://es.scribd.com/document/242754334/Garcia-Canclini-N-Cultura-y-Sociedad-pdf>
- García Canclini, N., Bonfil, G., Brunner, J., Franco, J., Landi, O. y Miceli, S. (1987). *Políticas culturales en América latina*. Cultura y sociedad. Colección Enlace. México – Barcelona – Buenos Aires. Editorial Grijalbo S.A.
- García, D. (1997). *El grupo: Métodos y técnicas participativas*. Buenos Aires. Ed. Espacio.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of Cultures*. New York. Basic Books. / *La interpretación de las culturas*. Traducción de Bixio, Alberto; revisión técnica Reynoso, Carlos (1983). Barcelona. Ed. Gedisa.
- Giardenelli, M. (2013). Los cambios culturales en la Argentina en los 30 años de democracia. *Voces en el Fenix* n°31, p. 98-107 Recuperado de <http://www.vocesenelfenix.com/sites/default/files/pdf/11giardinelli.pdf> (15-4-2018)
- González Ramirez, N. y Mas, J. (2003). El nuevo concepto de cultura: La nueva visión del mundo desde la perspectiva del otro. *Pensar Iberoamérica*. Revista de Cultura. Organización de Estados Iberoamericanos. Madrid. Recuperado de <http://www.oei.es/historico/pensariberoamerica/colaboraciones11.html>

- Harvey, E. (1977). *Política cultural en la Argentina*. Publicación de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). París. Impreso por Artes Gráficas Benzal, Madrid.
- Harvey, E. (2014). *Políticas culturales en América Latina*. Iberautor Promociones Culturales. Madrid. Editor: Fundación SGAE
- Hopenhayn, M. (2002). *El reto de las identidades y la multiculturalidad*. *Pensar Iberoamérica*. Revista de Cultura no. 0. ISSN 1683-3783.
- Leuman, M., Cañuqueo, L., Kropff, L., y Briones, C. (2007). *Escenas del Multiculturalismo neoliberal: una proyección desde el sur*. Buenos Aires. Editor: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Lima, S. (2010). Políticas culturales en la Argentina: mecenazgo y rol del Estado (Universidad Nacional de Tres de Febrero). *Telón de fondo* Revista de Teoría y crítica teatral. Número 11
- Loreti, D. (2007). Distintos tratamientos de la diversidad cultural: CMSI, UNESCO y OMC. En G. Mastrini y B. Califano (Comps.). *Sociedad de la Información, Políticas Públicas y participación social*. Buenos Aires: FES, Marzo de 2007, pp. 69-77. Recuperado de [http://www.fes.org.ar/PUBLICACIONES/Sociedad\\_dla\\_Informacion.pdf](http://www.fes.org.ar/PUBLICACIONES/Sociedad_dla_Informacion.pdf) (16-03-18)
- Martinell, A. y Roselló, D. (1996). *Diseño y Elaboración de Proyectos culturales*. Diploma de postgrado en gestión y políticas culturales 1996/97. Ed. Formación Continuada Les Heures. Barcelona. OEI. Memorias gestión cultural. Bogotá.
- Miguel Badesa, S. de. (1995). *Perfil del animador sociocultural*. Madrid. Narcea S.A. de Ediciones.
- Naranjo, C. (1978). *La Acción Cultural en Latinoamérica*. Ensayo. Costa Rica. Serie Misceláneas.
- OEI Organización de Estados Iberoamericanos Para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2018). Tema Cultura. *Políticas Culturales*. Recuperado de [https://www.oei.es/historico/cultura/politicas\\_culturales.htm](https://www.oei.es/historico/cultura/politicas_culturales.htm) (16-3-18).
- OEI Organización de Estados Iberoamericanos Para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2018). *Boletín de Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura*. Recuperado de [https://www.oei.es/historico/cultura/politicas\\_culturales.htm](https://www.oei.es/historico/cultura/politicas_culturales.htm) (25-02-18).
- Pérez Serrano, G. y Pérez de Guzmán Puya, M.V. (2006). *¿Qué es la animación sociocultural?* Universidad Pablo Olavide. Sevilla: Narcea ediciones.
- Prato, A. V., Traversaro, N.G. y Segura, M.S. (2015). La sociedad civil argentina y la “batalla cultural”. De la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual al proyecto de Ley Federal de Culturas (2009-2014). *Revista Estado y Políticas Públicas* N° 5, 81-96.
- Programa Nacional de Democratización de la Cultura (PRONDEC). (1986). Buenos Aires. Ministerio de Educación y Justicia de la Nación. Secretaría de Cultura.
- Rabossi, F. (1999). Acerca de la “Cultura” de las “Políticas Culturales”. *PUBLICAR en Antropología y Ciencias Sociales*. Año VII N° VIII
- Sábato, E. (1975). *La cultura en la encrucijada nacional*. Buenos Aires. Sudamericana. Consejo Federal de Cultura Recuperado de <https://www.cfcultura.com.ar/index.php/historia-del-cfc/> (13-3-18)
- UNESCO (2001). *Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural* Recuperado de [http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL\\_ID=13179&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.htm](http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13179&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.htm) (18-02-18).
- UNESCO (2005). *Convención sobre la Protección y Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales*. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/es/culture/themes/cultural-diversity/cultural-expressions/the-convention/convention-text/> (18-02-18)
- Wortman, A. (2005). *El desafío de las políticas culturales en la Argentina*. Buenos Aires. Editor: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

## Resumen

Para abordar la estrategia de una síntesis rápida sobre el tema de la acción cultural en Argentina, es necesario adoptar un enfoque histórico, así como tener en cuenta las políticas culturales implementadas por el gobierno federal y los gobiernos provinciales (veintitrés provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires). Cabe mencionar que Argentina no cuenta con una ley nacional que legisle sobre la organización de los museos: su finalidad, su funcionamiento y sus objetivos, aunque cuenta con una Dirección Nacional de Museos, bajo la autoridad de la Secretaría de Patrimonio Cultural del Ministerio de Cultura de la Nación. Los paradigmas políticos de la acción cultural, en comparación con los interlocutores sociales que los respaldan, son muy diferentes en un país multiétnico y multicultural como la Argentina.

Tenemos una superficie territorial demasiado vasta y con realidades socioeconómicas muy desequilibradas, a lo que debe agregarse, la falta de una política de Estado que haya sobrevivido a los diferentes cambios políticos en los últimos cincuenta años. La llegada definitiva de la democracia en 1983 produjo una democratización cultural en todos los niveles de la sociedad, incluidos los museos.

El Estado ha trazado las políticas culturales que han cambiado de acuerdo con la situación socioeconómica del país, siguiendo los lineamientos políticos de los gobiernos que llegaron al poder. La Dirección Nacional de Museos, bajo la supervisión del Ministerio de Cultura de la Nación, es la que los difunde en los museos nacionales, con una situación similar a nivel de los museos que pertenecen a los estados provinciales y municipales. El propósito de esta Dirección es reevaluar la dimensión pública de los museos y garantizar el acceso de los ciudadanos a la cultura y al patrimonio, pero esto depende del presupuesto destinado para llevar a cabo actividades relacionadas con la acción cultural. Este presupuesto es asistido por el trabajo de las asociaciones de amigos. Cada museo tiene una, y están agrupadas en la Federación de Amigos de los Museos (FADAM) que tiene como objetivo promover el patrimonio cultural y natural; difundir y promover su conservación.

El tema de la acción cultural en los museos, más allá de las políticas desarrolladas por el Estado, no pudo abordarse desde la bibliografía consultada. La mayoría de los museos en Argentina tienen un departamento de educación, pero la acción cultural que realizan pertenece en general a las actividades llevadas a cabo con el objetivo de atraer al público a la programación anual de sus exposiciones.

La concepción de la cultura se ha ido transformando a medida que han llegado la «modernidad» y la «globalización». Hoy, el acceso a los eventos culturales se manifiesta a través de un canal de televisión creado por el Estado en 2007; transmite conocimientos variados, educación, ciencia, cultura, defensa de los derechos humanos y sociales, del ámbito local y extranjero. El trabajo en redes ha brindado a escuelas, museos y al público en general acceso a conocimientos y herramientas innovadoras.

Para concluir, la acción cultural debería basarse en dos principios:

- el enriquecimiento cultural de un pueblo radica en el crecimiento de su cultura, incluidas todas las realidades, desde la producción de fenómenos hasta la reproducción y transformación del sistema social;
- el patrimonio cultural no es parte de un grupo, sino que debe ser compartido dentro la aceptación del multiculturalismo.

**Palabras claves:** cultura, políticas culturales, democratización cultural, democracia cultural, multiculturalidad

# La acción cultural en los museos de Canadá fuera de Quebec: una visión histórica 1840-2018

*Anne-Marie Émond y João Pedro Pais Mendonça*

## Introducción

En el contexto de los museos establecidos en Canadá, fuera de Quebec, exploramos el concepto de 'acción cultural', término utilizado por el Comité Internacional para la Educación y la Acción Cultural (CECA) dirigido por el Consejo Internacional de Museos (ICOM). Para identificar las características conceptuales específicas de la acción cultural en los museos fuera de Quebec, nuestra estrategia consiste en adoptar una perspectiva histórica y examinar las prácticas educativas de los museos a partir de la década de 1840, así como las políticas culturales puestas en marcha por los gobiernos federal y provincial. En cuanto a las políticas provinciales, hemos elegido examinar la provincia de Ontario, ya que es bastante representativa (con la excepción de Quebec) de todas las provincias anglófonas de Canadá. En la actualidad, se estima que Ontario alberga 670 museos (Ontario Museum Association, 2016) de los aproximadamente 2600 que hay en Canadá (Canadian Museums Association, 2015).

Dado que el término 'acción cultural' se utiliza raramente en la literatura museística anglo-canadiense, se deduce que para comprobar si este concepto resuena o no (en el Canadá inglés), debemos comenzar con una definición de cada palabra:

**Cultural:** «*relativa a las costumbres, tradiciones y creencias de una sociedad, también relacionada con el arte*» [traducción libre] (Cambridge Dictionary, 2018).

**Acción:** «*el proceso de hacer algo, especialmente ante un problema o dificultad*» [traducción libre] (Cambridge Dictionary, 2018).

Si en el concepto, tal y como lo utiliza el CECA, los dos términos están unidos en su significado, también se deduce que uniremos los términos para nuestro análisis de las políticas culturales y las estrategias educativas de los museos fuera de Quebec bajo el nombre de Canadá inglés.

## Los museos como instituciones educativas: en fase con las políticas culturales canadienses

El examen de las diversas políticas culturales que enmarcaron las aspiraciones de los museos desde la década de 1840 hasta la actualidad permite comprender mejor la evolución de sus estrategias educativas. A continuación, presentamos seis períodos históricos que hemos identificado como hitos en la evolución de los museos en el Canadá inglés. Al final de cada período histórico, presentamos un cuadro que reúne, bajo siete epígrafes (Objetivos de las políticas culturales; Enfoque en relación con la cultura; Enfoque museístico; Objetivos educativos de los museos; Público objetivo del museo; Educación en los museos; Acción cultural de los museos) los factores determinantes de la existencia o no de acción cultural en los museos del Canadá inglés.

## Periodo histórico de 1840 a 1900

Los orígenes de la institucionalización de la cultura se remontan a la creación de importantes instituciones culturales canadienses, como la Galería Nacional de Ottawa (1880). Como señalan Saint-Pierre y Gattinger (2011), este movimiento de institucionalización despegó realmente en el siglo XX, como veremos más adelante en el artículo, con el aumento del número de museos en Canadá. Es interesante observar que estas instituciones culturales se crearon a menudo gracias a la filantropía y el mecenazgo privado, complementados por la ayuda del gobierno. La institucionalización de la cultura varía de una provincia a otra. A medida que el país se ha ido desarrollando, las peculiaridades geopolíticas, como la agenda política, la explotación de los recursos naturales y el asentamiento de la población, han acelerado o frenado la aparición de instituciones culturales.

Con respecto al establecimiento de políticas culturales provinciales, Ontario, al igual que otras provincias, reconoce la responsabilidad federal de promover la cultura canadiense, mientras que deja a la provincia y a sus organizaciones asociativas, filantrópicas y municipales ocuparse de las políticas culturales dentro de su propia jurisdicción, y esto se puede observar ya en 1867 (Saint-Pierre y Gattinger, 2011).

Los museos se consideran centros de aprendizaje - educación mediante la observación de objetos- y de formación de los gustos de los visitantes.

Este periodo podría considerarse como el inicio del desarrollo de los museos canadienses como centros de aprendizaje en los que se esperaba ser educado observando objetos y curiosidades centrados en el pasado. Se consideraba que los museos formaban los gustos de los visitantes asociados a los refinamientos de una civilización en progreso:

*La iniciativa de crear un museo público se consideró importante porque ya en la década de 1850 se reconocía que, en Canadá, «las instituciones públicas, sean religiosas o laicas, son similares y constituyen la propiedad común de un país». [The Maple Leaf (septiembre, 1852)] [...] El camino del progreso más allá de la fase pionera de asentamiento se definió de la siguiente manera: «Se necesitan muchos ríos que fluyan juntos para fertilizar un país, por lo que la influencia y la energía individuales son necesarias para llevar a cabo los planes de mejora pública». [The Maple Leaf (mayo, 1853)] [traducción libre]. (Carter, 2000, p. 116)*

Es interesante señalar que, en Ontario, el «desarrollo de los museos públicos como instituciones educativas comenzó con la aprobación de la Common Schools Act de 1846 [...] Estas instalaciones se consideraron importantes para la instrucción y la práctica de los profesores en el campo de la ciencia educativa y el arte de la enseñanza» [traducción libre] (Carter, 2000, p. 169).

Las estrategias de aprendizaje utilizadas en los museos de la época consistían en llevar a los visitantes en visitas autoguiadas a las exposiciones, por lo que las presentaciones debían ser auto instructivas. Los museos se consideraban instrumentos de autoeducación con sus exposiciones centradas en los objetos (Neilson, 2000). Este periodo se centra en la misión educativa del museo en la perspectiva de la 'escolarización'.



<b>Objetivos de las políticas culturales</b>	Construir un país civilizado
<b>Enfoque en relación con la cultura</b>	Descendiente; Voz de la autoridad
<b>Enfoque museístico</b>	Centrado en el objeto; Colecciones y curiosidades; Centrados en el pasado
<b>Objetivos educativos de los museos</b>	Educar el gusto de los visitantes; Proveedor de información
<b>Público objetivo del museo</b>	Adultos; Profesores y escolares
<b>Educación en los museos</b>	<b>Estrategias:</b> Visita no guiada; Autoformación principalmente para adultos y escolares con sus profesores; 'Escolarización'
<b>Acción cultural de los museos</b>	Ninguno

Tabla 1 – Primeras iniciativas educativas de los museos entre los años 1840 y 1900

## Periodo histórico de 1900 a 1950

En su investigación histórica sobre los museos como centros de aprendizaje, Carter cita las palabras de David Murray, un erudito escocés que, en 1904, acababa de completar un estudio sobre los museos de todo el mundo, incluidos los de Canadá. Sus comentarios resumen la situación a principios del siglo XX:

*En general, un museo es un educador popular. Ofrece actividades recreativas y educativas para todas las clases y todas las edades. Sus puertas están abiertas a todos, y cada visitante se beneficia o disfruta de una visita a su galería. El museo moderno, sin embargo, tiene objetivos más específicos. El museo se ha convertido en un instrumento reconocido y necesario para la investigación; desempeña un papel importante en la enseñanza universitaria y técnica, y debería adoptarse como ayuda en la educación primaria y secundaria [traducción libre]. (como se citó en Carter, 2000, p. 257)*

Ese mismo año, B.E. Walker, del Instituto Canadiense, pronunció un discurso y pidió a cada provincia, a cada gran ciudad, que creara su propio museo para el pueblo de Canadá (Carter, 2000). Por la misma época, en Ontario, las sociedades históricas creaban museos históricos y en 1912 se creó el *Royal Ontario Museum* (ROM). Esto significa que entre 1900 y 1930 el número de museos permanentes en Canadá se duplicó con creces (Carter, 2000). A través de sus colecciones, han sido responsables del desarrollo de «programas interpretativos y educativos que pueden ser utilizados por visitantes de todas las edades» [traducción libre] (Carter, 2000, p. 261). Los museos eran instituciones públicas de aprendizaje para los escolares y sus maestros, así como para los ciudadanos de toda la comunidad. Se puede decir que en este periodo estamos asistiendo a la aparición de políticas culturales que reclaman que los museos sean accesibles a todos los ciudadanos. Cabe preguntarse si, durante este periodo, estamos viendo los primeros destellos de la democratización cultural, un concepto que estará en el centro de las políticas culturales más adelante en los años cincuenta.



Imagen 1 - Corythosaurus Intermedius,  
Royal Ontario Museum, Junio 1933.  
Fuente de la imagen: City of Toronto archives,  
series 71, s0071\_it9774. Autor : Alfred Pearson.

En este contexto, durante la primera mitad del siglo XX, las estrategias utilizadas para desarrollar un museo como educador popular consistían en construir colecciones que no fueran meras curiosidades, sino que mostraran valores educativos dirigidos a todos, desde los escolares hasta los investigadores universitarios. Fue también en esta época cuando se crearon colaboraciones entre las escuelas y los museos de Canadá y se desarrollaron programas de sensibilización de los escolares (Carter, 2000). Por ejemplo, a nivel federal, durante este periodo la Galería Nacional desarrolló un programa educativo que se emitía por radio en todo el país, acompañado de reproducciones de obras de arte de la colección y distribuido a las escuelas de todo el país para la educación artística (Émond, 2000). Además, en algunos museos, como el ROM por ejemplo, a partir de 1919 se organizaron visitas guiadas públicas, conferencias para adultos y horas de cuentacuentos para niños, al margen del programa escolar (Carter, 2000).

Los museos como educadores populares: valor educativo de las colecciones para todos los visitantes, colaboración con escuelas y universidades, programas de sensibilización.

Estos son sólo algunos ejemplos de las nuevas estrategias educativas que los museos están poniendo en marcha con la esperanza de educar al mayor número posible de personas en el 'buen' gusto artístico. Estamos en las primeras fases de desarrollo de programas educativos para diversos públicos en los que se enseña sistemáticamente a los visitantes el objeto que ofrece el museo y su colección.

<b>Objetivos de las políticas culturales</b>	La emergencia de la democratización cultural
<b>Enfoque en relación con la cultura</b>	Descendiente: Voz de la autoridad
<b>Enfoque museístico</b>	Centrado en el objeto; Colecciones para la educación y la investigación; Centrado en el pasado
<b>Objetivos educativos de los museos</b>	Educación popular; Buen gusto; Proveedor de información
<b>Público objetivo del museo</b>	Profesores y escolares; Adultos; Ciudadanos de toda la comunidad
<b>Educación en los museos</b>	<b>Estrategias:</b> Visitas guiadas para colegios; Programas escolares y desarrollo de programas de sensibilización para colegios. Puesta en marcha de programas de interpretación y educación, como visitas guiadas públicas, conferencias para adultos y horas de cuentacuentos para niños; 'Escolarización'
<b>Acción cultural de los museos</b>	Ninguno

Tabla 2 - La evolución del museo como educador popular de 1900 a 1950

## Periodo histórico de 1950 a 1970

El programa cultural canadiense de posguerra fue definido en gran medida por Ottawa y el desarrollo de una política cultural nacional. La influencia más importante en la definición de un discurso de política cultural canadiense en 1949-51 fue la Comisión Real para el Desarrollo Nacional de las Artes, las Letras y las Ciencias (*Royal Commission on National Development in the Arts, Letters and Sciences* (RCNDALS), más conocida como la Comisión Massey. La Comisión ha investigado el estado general de la cultura en Canadá y ha dominado el panorama cultural canadiense durante muchas décadas hasta la actualidad (Baeker, 2002a). La Comisión Massey define la cultura en relación con la educación: «*La cultura es la parte de la educación que enriquece la mente y refina el gusto. Es el desarrollo de la inteligencia a través de las artes, las letras y las ciencias*» [traducción libre] (RCNDALS, 1951, p. 7). En su conjunto, esta definición hace hincapié en el impacto "civilizador" de las artes. Desde esta perspectiva de la cultura, Baeker (2000a) sostiene que la Comisión:

[...] *introdujo un discurso de política cultural dominado por un sistema cultural de «dos niveles». El nivel superior consiste en un sistema «civilizador» o «artístico» eurocéntrico subvencionado por el Estado, generalmente vinculado a nobles objetivos de identidad nacional y soberanía cultural. El nivel inferior consiste en diversas formas de cultura «popular» o «étnica». Estas eran comunales o más comerciales, y funcionaban en el mercado o como una actividad voluntaria* [traducción libre]. (p. 5)

Además, Baeker (2000b), a la luz de la perspectiva de la comisión, concluyó que el discurso de la política cultural propuesto tenía como consecuencia que ciertas formas e

instituciones artísticas controlaran «*la agenda de la política cultural, más allá de los intereses y necesidades de los nuevos grupos culturales y de un público cada vez más diverso*» [traducción libre] (p. 187). El impulso de los gobiernos canadienses para intervenir en el ámbito de la cultura se basa en gran medida en un paradigma humanista. Siendo el objetivo la transmisión y protección de los valores, históricamente defendidos, que están en la base de su fundación (Saint-Pierre y Gattinger, 2011).



Imagen 2 – La Comisión Massey (detalle). De izquierda a derecha:  
Norman Mackenzie, presidente, University of British Columbia;  
Vincent Massey, presidente de la Comisión y canciller, Toronto University;  
Georges Henri Lévesque, profesor de sociología, Université Laval;  
Hilda Neatby, profesor de historia, University of Saskatchewan.  
Fuente de la imagen: División de Archivos de l'Université Laval – P151/D/5/5,4  
Fondo Georges-Henri Lévesque. Autor : desconocido

En el contexto canadiense, tras la Comisión Massey, la política cultural se ha centrado en elevar los niveles de excelencia artística y, como señala Zuzanek (1987) en su investigación, esto se hace con la esperanza de elevar la expresión artística canadiense a niveles internacionales (como se citó en Baeker, 1999). Así, entre los años 50 y 60, la idea de democratización de la cultura se convirtió en un concepto clave de las políticas culturales. Hay que entender que esta idea dominante en la Europa y en el Canadá de la posguerra de la época, centrada en el «*valor civilizador de las artes*» [traducción libre] (Matarasso y Landry, 1999, p. 13), se refiere a la 'alta cultura' que se considera digna de hacerse accesible al mayor número a través de la iniciativa del Estado (Baeker, 2002b; Matarasso y Landry, 1999).

En este contexto de democratización de la cultura, hasta finales de la década de 1960, Canadá no tenía una política nacional oficial de museos:

*A mediados de siglo, se habían creado muchos museos canadienses y se habían convertido en instituciones vibrantes, pero esto reflejaba en gran medida la dedicación de los ciudadanos individuales, más que de los gobiernos a cualquier nivel. En la mente oficial, no había una política museística significativa*» [traducción libre]. (Canada's National Museums, 2013, p. 1)

En 1968, un año después de las celebraciones del centenario de la Confederación canadiense, se proclamó la Ley de Museos Nacionales de Canadá (*Loi sur les musées nationaux du Canada*), por la que se creó la Corporación de Museos Nacionales de Canadá (*Corporation des Musées nationaux du Canada* (MNC)) con sede en Ottawa. El

MNC era una corporación de la Corona facultada para gestionar los cuatro museos nacionales: la Galería Nacional de Canadá, el Museo del Hombre (Museo Canadiense de la Civilización, ahora Museo Canadiense de la Historia), el Museo de la Naturaleza (ahora Museo Canadiense de la Naturaleza) y el Museo Canadiense de la Ciencia y la Tecnología (ahora Museo Canadiense de la Ciencia y la Tecnología - en 2018, Canadá tiene dos museos nacionales más con la incorporación del Museo Canadiense de los Derechos Humanos y el Museo Canadiense de la Inmigración en el Muelle 21. Cada museo tenía un estatus propio, pero dependía de un patronato común y de una secretaría común, que se encargaba de la ejecución de los diferentes programas (Carter, 2000). El desarrollo de la política cultural estaba entonces dominado por un enfoque centralista y, en consecuencia, la principal preocupación del gobierno federal era apoyar a los museos nacionales (Beaker, 1999).

Esta visión de la política cultural no se consideraba posible en el periodo de preguerra debido a la vasta geografía de Canadá. En el periodo de posguerra, la perspectiva es la contraria. Con el informe de la Comisión Massey, esto se arraigó en la ampliación del papel del gobierno federal y de los museos nacionales. La Comisión Massey consideró que «*un sistema adecuado de museos nacionales, canadienses, podría contribuir significativamente al desarrollo de nuestra vida nacional. [...] Creemos que es correcto recomendar con firmeza una política adecuada y coherente sobre la creación y el mantenimiento de los museos nacionales*» [traducción libre] (RCNDALS, 1951, p. 319). Sin embargo, la Comisión Massey informó de que los museos nacionales y locales seguían en una «*situación lamentable*» [traducción libre] (p. 99) y señaló que había habido pocas mejoras desde las conclusiones del estudio de 1932 sobre el estado de

En los años 50, los museos se consideraban 'instrumentos de educación'.

los museos en Canadá, financiado por la Carnegie Corporación y realizado por Miers y Markham. Según la Comisión, los museos nacionales tienen un papel fundamental en la asistencia a otras instituciones pequeñas del país (Carter, 2000). La Comisión considera los

museos como «*instrumentos de educación*» [traducción libre] (p. 6) y espera que desarrollen este importante aspecto.

En los años posteriores a la Comisión Massey, los museos se consideraban 'instrumentos de educación'. En el informe de la Comisión, la educación se definió como «*[...] el desarrollo progresivo del individuo en todas sus facultades, físicas e intelectuales, estéticas y morales*» [traducción libre] (p. 6). La Comisión también sugirió que la educación puede lograrse a través de la experiencia vital, «*la educación formal en escuelas y universidades, y la educación general no académica a través de libros, publicaciones periódicas, radio, películas, museos, galerías de arte, conferencias y grupos de estudio*» [traducción libre] (p. 6) todos ellos considerados 'instrumentos de educación'. Los museos se consideraban entonces lugares de aprendizaje durante la escolarización, pero también, más adelante, de aprendizaje permanente. Este fue un elemento importante para la Comisión Massey porque en ese momento el gobierno federal debía establecer políticas culturales centralizadoras y, en este contexto, los museos debían desempeñar un papel importante en la promoción de la identidad nacional canadiense.

En Ontario, el *Report of the Royal Commission on Education* (1950) recomendó que los museos se asociaran con las escuelas para «*ayudar a los niños a ser más reflexivos, a expresar sus opiniones con eficacia y a promover el aprendizaje como un proceso permanente*» [traducción libre] (Carter, 2000, p. 296). Unos años más tarde, en 1957,

diez años después de su creación, el *Canadian Museums Association* (CMA) contrató a un equipo de museólogos estadounidenses para que investigaran los museos canadienses y confirmaron en su informe que los museos de todo el país tenían «objetivos comunes para coleccionar y conservar objetos e interpretar estas colecciones para el público» [traducción libre] (Carter, 2000, p. 296).

Siempre adoptamos un enfoque ‘descendente’ de la ‘alta cultura’, pero con el objetivo de llegar al mayor número de personas posible. La educación en un contexto museístico debe considerarse como un placer y una fuente de conocimiento que se imparte de forma diferente a la escuela (RCNDALS, 1951). Los museos fueron instrumentos para la democratización de la cultura, promoviendo la accesibilidad a la excelencia artística a través de visitas guiadas, programas educativos para niños y adultos y para la comunidad en forma de grupos de estudio, conferencias, proyecciones de películas, programas de televisión con especial interés en la interpretación del pasado a través de objetos tangibles (Carter, 2000).

<b>Objetivos de las políticas culturales</b>	Democratización cultural
<b>Enfoque en relación con la cultura</b>	Descendiente: Voz de la autoridad
<b>Enfoque museístico</b>	Centrado en el objeto; Colecciones para la educación y la investigación; Centrado en el pasado
<b>Objetivos educativos de los museos</b>	Educación popular; Buen gusto; Proveedor de información
<b>Público objetivo del museo</b>	Profesores y escolares; Adultos; Ciudadanos de toda la comunidad
<b>Educación en los museos</b>	<b>Estrategias:</b> Programas escolares y desarrollo continuo de programas de divulgación para escuelas; Programas de interpretación y educación: visitas guiadas públicas, conferencias para adultos y horas de cuentacuentos para niños, proyecciones de películas y televisión para niños y adultos; ‘Escolarización’
<b>Acción cultural de los museos</b>	Ninguno

Tabla 3 - Los museos como instrumentos de educación de 1950 a 1970

## Periodo histórico de 1970 a 1980

Como menciona Zuzanek (1987), es en la década de 1970 cuando podemos encontrar evidencias del concepto de democracia cultural por parte del gobierno canadiense (como se citó en Baeker, 1999), un concepto que surgió en los debates de política cultural europea en el mismo periodo como reacción a la idea de democratización cultural. La democracia cultural, en

La democratización de la cultura y la democracia cultural están surgiendo.



contraste con la noción de democratización cultural, valora las diferentes formas de expresión cultural y fomenta la participación efectiva de las comunidades (Baeker, 1999). Reclama expresiones y prácticas fuera del canon dominante (Baeker, 2002a; Matarasso y Landry, 1999). En otras palabras, la democratización de la cultura se considera un enfoque elitista y homogeneizador 'de arriba abajo' de la cultura, mientras que el concepto de democracia cultural se considera un enfoque 'de abajo arriba' (Baeker, 2002a; Matarasso y Landry, 1999). En 1972, Gérard Pelletier, entonces Secretario de Estado y Ministro responsable de la cultura en el gobierno de Trudeau, anunció una política nacional de museos. Los dos objetivos principales de la Política Nacional de Museos eran la democratización y la descentralización, destinadas a aumentar el acceso de todos los contribuyentes a la actividad cultural, y las estrategias para que las colecciones fueran accesibles a todos, incluso en las zonas más remotas del país. Pero el concepto de descentralización no es simplemente geográfico, como explica Baeker (1999): «*La UNESCO también pide que se ponga un mayor poder en manos de las comunidades con identidades comunes basadas en el género, la raza, la etnia, el país de origen, la religión y la orientación sexual, entre otras*» [traducción libre] (p. 15). La introducción de la Política Nacional de Museos reconoció al gobierno como «mecenazgo contemporáneo de las artes», un papel que tradicionalmente desempeñaba la iglesia o los mecenas adinerados (Carter, 2000, p. 300). Para Carter (2000): «*Estas políticas innovadoras pretendían, en parte, ayudar a reforzar el papel educativo de los museos en Ontario y en todo Canadá. Reforzaron el crecimiento del mandato educativo de los museos mediante el desarrollo específico de mayores actividades de divulgación*» [traducción libre] (p. 300). Es interesante señalar que Pelletier, en sus orientaciones, estaba fuertemente influenciado en ese momento por la política cultural europea, en particular por las opiniones del Ministro de Cultura francés André Malraux.

Al mismo tiempo, en Ontario, la primera iniciativa gubernamental para desarrollar directrices culturales tuvo lugar en 1974, bajo el gobierno de Bill Davis, cuando se creó el primer ministerio dedicado a la cultura, el Ministerio de Cultura y Ocio. Prácticamente todos los organismos y programas del ámbito de la cultura se transfirieron del Ministerio de Educación a este nuevo ministerio. También existe una nueva comprensión de la cultura que refleja los cambios demográficos y políticos relativamente recientes en la historia de la provincia, incluyendo el aumento de la diversidad étnico-cultural y un mayor reconocimiento de su población francófona (Gattinger, Saint-Pierre, Couture Gagnon, Autissier, Mulcahy, y Thuriot, 2011). Así, en reconocimiento de la importancia que se otorga al multiculturalismo canadiense (Política Oficial de Multiculturalismo, adoptada por el gobierno federal en 1971), el gobierno de Ontario centra cada vez más su política cultural tanto en la democratización de la cultura como en la democracia cultural. Por un lado, el gobierno de Ontario avanzaba hacia políticas culturales que promovieran la accesibilidad y la igualdad, y por otro, la inclusión y la equidad, pero siempre con la vista puesta en la valoración de la excelencia (Gattinger et al., 2011).

En lo que respecta a las escuelas, durante este periodo, los museos estaban desarrollando programas vinculados a los planes de estudio y trabajando en nuevas estrategias educativas. Éstas han evolucionado gradualmente, pasando de ser actividades educativas pasivas a actividades que fomentan una mayor participación de los visitantes. Los museos se esfuerzan gradualmente por integrar en su práctica educativa las teorías pedagógicas, el aprendizaje por descubrimiento y los nuevos métodos de interpretación de los museos (Carter, 2000). Se ha hecho más hincapié en

la participación de los visitantes y los museos se han dado cuenta del potencial que tiene el desarrollo de este tipo de actividades para su público. En lugar de las tradicionales conferencias o visitas del tipo ‘siga al guía’, los museos animan a sus visitantes a participar activamente en el descubrimiento de sus colecciones.

En los años 70, por ejemplo, se produjeron cambios innovadores en los museos de Canadá y Ontario. Mientras se perseguía la idea de promover la ‘alta cultura’ en todo el país, se prestó especial atención a la sensibilización de los grupos etnoculturales en el marco de las políticas federales de multiculturalismo. Este es un problema al que los

‘Acciones culturales’: Cuando el museo necesita crear un contexto en el que la accesibilidad, la igualdad, la inclusión y la equidad son valores reconocidos que no se respetan, hay que actuar.

museos han tenido que hacer frente con las políticas federales y provinciales del momento. Los museos tienen que actuar para comprender las necesidades de los grupos etnoculturales de sus comunidades para que el museo sea accesible a todos. Creemos que cuando el museo necesita crear un contexto en el que la accesibilidad, la igualdad, la inclusión y la equidad son valores reconocidos que no se respetan, hay que actuar.

En nuestro artículo, identificamos estas acciones como ‘acciones culturales’ articuladas a través de estrategias educativas específicas de los museos. Fue entonces, durante este periodo histórico, cuando los museos del Canadá inglés exploraron la posibilidad de realizar acciones culturales como parte de su misión educativa, sin nombrarlas como tales.

<b>Objetivos de las políticas culturales</b>	Democratización cultural; Democracia cultural
<b>Enfoque en relación con la cultura</b>	Descenso y ascenso; Voz de la autoridad se comparte parcialmente con múltiples puntos de vista
<b>Enfoque museístico</b>	Centrado en el objeto; Colecciones para la educación y la investigación; Centrado en el pasado y el presente
<b>Objetivos educativos de los museos</b>	Participar en el descubrimiento; Proveedor de información
<b>Público objetivo del museo</b>	Ampliación de las audiencias anteriores; Desarrollo de nuevas audiencias; Grupos etnoculturales
<b>Educación en los museos</b>	<b>Estrategias:</b> Visitas guiadas, actividades y talleres para los colegios; Aumento de los programas de sensibilización para los colegios. Visitas guiadas y talleres más participativos para niños y adultos.
<b>Acción cultural de los museos</b>	La concienciación de la acción cultural con la esperanza de llegar a establecer estrategias concretas de accesibilidad, igualdad, inclusión y equidad es una nueva preocupación para los museos

Tabla 4 - Educación en museos para todos los ciudadanos de 1970 a 1980

## Período histórico de 1980 a 1990

A principios de la década de 1980, ante la recesión económica y a pesar del énfasis en la equidad proclamado en el informe *Applebaum-Hébert Federal Cultural Policy Review* (1982), la primera revisión de las instituciones culturales canadienses y de la política cultural federal tras el informe de la Comisión Massey de 1951, «*la democracia cultural había desaparecido en gran medida del discurso político*» [traducción libre] (Baeker, 1999, p. 24). Baeker, en su investigación, cita a Zuzanek (1987), que identifica la preocupación actual del gobierno federal por la política cultural:

[...] *En el ámbito de la política cultural, el debate pasó de la actividad "participativa" a las estrategias "de gestión": de la democratización de los públicos artísticos al estudio de las repercusiones económicas: de la expresión personal y las subculturas a los valores culturales "universales" y el patrimonio cultural [...]* [traducción libre]. (como se citó en Baeker, 1999, p. 25)

Las actividades de posguerra redujeron la influencia de Europa en muchos ámbitos. En particular, su vanguardia cultural comienza a ser eclipsada por la expansión económica estadounidense, que ha incluido y transformado sus eventos culturales en un campo de producción cultural. En los años 80 se inició un periodo que instrumentalizó aún más la cultura como actividad económica. También estamos asistiendo a la profesionalización del sector cultural con la aplicación de la legislación sobre el Estatuto del Artista, pero es interesante señalar que ésta no entrará en vigor hasta 2007 en Ontario.

En los años 80, la cultura -y por tanto los museos- se convirtieron en una actividad económica instrumentalizada.

En 1986, el ministro Marcel Masse creó el Grupo de Trabajo sobre Museos Nacionales, cuyo informe recomendaba el desmantelamiento de la Corporación de Museos Nacionales de Canadá (*Corporation des Musées nationaux du Canada*) y la adopción de una nueva legislación, la *Ley de Museos Nacionales* de 1990 (*Loi des musées nationaux*). A partir de entonces, los cuatro museos federales se convirtieron en organismos autónomos bajo la responsabilidad del Departamento de Comunicaciones. El compromiso del gobierno federal con la política museística pretendía guiar a los museos hacia el siglo XXI como centros de aprendizaje (Carter, 2000).

En el contexto del desarrollo de los museos en Canadá, la adopción en 1981 de la *Community Museum Policy for Ontario*, se considera un momento histórico. De esta política se desprende que, para que se autorice la financiación provincial, los criterios de las normas museísticas, incluida la calidad, son condiciones que deben cumplirse. Esta política de mayor exigencia ha fomentado, en cierto modo, la formación de profesionales en el ámbito de la museología (Baeker, 1999). Para ser eficaces, los museos deben establecer normas de excelencia en su funcionamiento. Este fue un acontecimiento importante que impulsó el desarrollo de nuevas estrategias educativas basadas en la práctica y la teoría. Los educadores que escriben sobre su práctica e

Los servicios educativos se adaptan a una amplia gama de públicos y a sus necesidades específicas.

investigación dieron paso al desarrollo de programas especiales para llegar a «*públicos de todas las edades, intereses y capacidades, y servir como recurso para toda la comunidad*» [traducción libre] (Carter, 2000, p. 303). Fue el inicio de los servicios educativos vinculados a los

diferentes sectores de los museos para ofrecer a los visitantes una gama más amplia de experiencias. Esta transformación tuvo lugar durante un período económico difícil en Canadá, con el resultado de que los museos y sus programas tenían que funcionar bien para sobrevivir. Para ello, las actividades educativas se han adaptado a los distintos públicos y a sus necesidades o intereses específicos. En el caso de las escuelas, los profesores y los educadores de museos tuvieron que diseñar actividades específicas que se correspondían con el plan de estudios impartido, utilizando sus respectivos conocimientos.

Los museos, para ser instituciones relevantes en el siglo XXI, han tenido que aplicar políticas culturales destinadas a llegar a un público más amplio. Para los museos del Canadá inglés, los últimos años de la década de 1980 fueron un período de promoción de la 'acción cultural', ya que las instituciones debían actuar para alcanzar los objetivos de accesibilidad, igualdad, inclusión y equidad. Este periodo también fue un acto de equilibrio porque, aunque la acción era necesaria, estaba gradualmente sujeta a las presiones de los programas económicos.

<b>Objetivos de las políticas culturales</b>	Gestión; Impactos económicos y democratización de la cultura
<b>Enfoque en relación con la cultura</b>	De arriba a abajo y de abajo a arriba; Voz de la autoridad compartida con múltiples puntos de vista
<b>Enfoque museístico</b>	Propósito y audiencia centrados en la educación y la investigación; Centrado en el pasado, el presente y el futuro
<b>Objetivos educativos de los museos</b>	Participar en el descubrimiento; Facilitador del conocimiento
<b>Público objetivo del museo</b>	Ampliación de las audiencias ya mencionadas; Desarrollo de nuevas audiencias; Diversidad
<b>Educación en los museos</b>	<b>Estrategias:</b> Visitas guiadas, actividades, talleres y programas de sensibilización para colegios; Desarrollo de programas específicos para las necesidades concretas de los visitantes
<b>Acción cultural de los museos</b>	<b>Estrategias:</b> Desarrollo temprano de actividades para que las comunidades fomenten los vínculos con los diferentes públicos

Tabla 5 - La educación en los museos hacia el siglo XXI, 1980-1990

## Periodo histórico desde 1990 hasta la actualidad

En los años 90, los museos se vieron sometidos a una presión aún mayor para adaptarse a los rápidos cambios de la población canadiense. La demografía y las cuestiones relacionadas con la visibilidad de la diversidad cultural reflejaron una progresión doxástica dentro de los medios de comunicación dominantes. Como informa Carter (2000) en su investigación, desde los años 90, los museos se han convertido gradualmente en algo más que instituciones para la conservación y colección de objetos.

Los museos participan en la «*educación y sensibilización de la comunidad*» [traducción libre] (p. 310). Se definen «*menos en términos de colecciones y más en términos de posicionamiento social [...]*» [traducción libre] (p. 310). Por ejemplo, en 1991, un grupo de trabajo sobre museos y pueblos originarios, representado por el *Canadian Museums Association* y la *Assemblée des Premières Nations*, sentó las bases de la colaboración entre ambas entidades para promover una inclusión significativa. Posteriormente, en 2005, Canadá aceptó la Convención de la UNESCO sobre la Protección y Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales. En 2017, el nuevo Marco político de Creative Canada (*Cadre stratégique du Canada créatif*) presentó a los museos como instituciones que desempeñan un:

*papel crucial en la preservación, interpretación y promoción de la cultura canadiense y en el fortalecimiento [...] de la democracia. [...] [Los museos se consideran lugares que involucran a] los canadienses y al público internacional en el diálogo y el debate cívico y el intercambio de conocimientos, al tiempo que conectan al público con los contenidos de su país y región. [...] Los museos también son creadores de contenidos digitales por derecho propio, proporcionando acceso multiplataforma a exposiciones virtuales, herramientas interactivas y programación en línea. Al promover los contenidos generados por los usuarios junto a los de los museos, ayudan a los canadienses a ser tanto críticos como creadores de la cultura digital [traducción libre]. (Canadian Government, 2017, p. 23)*

La política cultural más reciente de Canadá, relativa a los museos, se basa en el pasado, animando a los canadienses a contar 'sus historias' a nivel nacional e internacional, al tiempo que promueve una identidad canadiense con énfasis en los contenidos digitales. Lo que hay que entender de Mélanie Joly, a la sazón ministra de Patrimonio de Canadá, es que los museos deben cumplir con su mandato al tiempo que priorizan el desarrollo de sus aportaciones digitales en el ámbito cultural. La Asociación Canadiense de Museos comentó que, en general, «*la política de industrias culturales no tiene un impacto significativo en los museos [...]*» [traducción libre] (CMA, 2017).

A nivel local, en 2016, el gobierno de Ontario presentó su primera Estrategia Cultural para ofrecer a todos los ciudadanos de Ontario oportunidades de experimentar el arte y la cultura y celebrar las diversas voces de la provincia (Ministry of Tourism, Culture and Sport (MTCS), 2016). El documento del gobierno titulado *The Ontario Culture Strategy: Telling our stories, growing our economy*, ilustra el contenido de la política, que se basa en seis principios: «*Creatividad e innovación; calidad de vida y desarrollo económico; diversidad e inclusión; respeto a los pueblos aborígenes; colaboración y asociaciones; y valor público y responsabilidad*» [traducción libre] (p. 13). Se basan en cuatro objetivos:

- Objetivo 1: Promover el compromiso y la inclusión cultural;
- Objetivo 2: Reforzar la cultura en las comunidades;
- Objetivo 3: Impulsar la economía creativa, y
- Objetivo 4: Promover el valor de las artes en todo el gobierno (MTCS, 2016).

Como se puede ver, se centra en la economía, la diversidad y la inclusión e invita a las escuelas y a los museos a participar en la difusión de la cultura.

Para los museos, estos nuevos retos han ampliado sus responsabilidades ya que ahora deben considerar la sostenibilidad económica, social, ambiental y cultural (MTCS, 2018) a través de sus estrategias educativas. Desde esta perspectiva, los programas educativos deben estar diseñados para satisfacer las necesidades del mayor número

posible de ciudadanos y ayudar a desarrollar un sentido de propiedad que fomente una relación a largo plazo con el museo. Douglas Worts y los miembros del Grupo de Trabajo llamado: *The Working Group on Museums and Sustainable Communities*, (El Grupo de Trabajo sobre Museos y Comunidades Sostenibles) han creado un marco de evaluación crítica para ayudar a los museos a evaluar su impacto cultural en las comunidades.

Como especialista en cultura y sostenibilidad y antiguo planificador interpretativo de la *Art Gallery of Ontario*, espera personalmente «*que los museos maximicen cada vez más su potencial de relevancia cultural siendo mucho más sensibles a las necesidades y realidades de sus comunidades y conscientes del impacto (o falta de él) que su trabajo tiene en esas comunidades*» [traducción libre] (Worts, 2006, p. 47).

En estos tiempos de cambio, en los que los museos desean participar activamente en la vida de sus comunidades con todas las responsabilidades económicas, sociales y medioambientales que ello implica, la CMA (2016) reclama una nueva política museística como la prometida en 2006 por el gobierno federal.

En la última década, las experiencias de los visitantes se han vuelto más importantes

Lo más importante es la experiencia del visitante. El museo pasa de ser un proveedor a un facilitador del conocimiento.

que nunca para los museos. El papel del museo está cambiando gradualmente de proveedor a facilitador del conocimiento. Además de las visitas guiadas y de las actividades como los talleres para los colegios, los museos deben crear programas educativos adaptados a las necesidades específicas y en colaboración con el público objetivo, utilizando todas las herramientas

tecnológicas disponibles y de forma multidisciplinar. Ejemplos de estos nuevos programas educativos pueden verse en la Galería Nacional de Canadá (NGC) con las visitas SPARK! adaptadas a las personas con demencia y sus cuidadores y producidas en colaboración con la Sociedad de Demencia de Ottawa y el Condado de Renfrew. Un ejemplo de tecnología es el programa de educación a distancia de NGC, que ofrece seminarios web gratuitos a estudiantes de todo Canadá. A la luz de estos programas, los museos están empezando a actuar adaptando su funcionamiento interno para reflejar y encarnar mejor el cambio. Estos programas están en consonancia con el desarrollo de la educación en los museos, donde la democratización de la cultura está en la vanguardia de las estrategias propuestas. Pero además de estas estrategias educativas, podemos encontrar otras que parecen tener en cuenta no sólo la democratización de la cultura sino también la democracia cultural en la formulación de sus actividades y que van más allá de las concepciones tradicionales de la educación museística. Algunos ejemplos son el Consejo de la Juventud de la ROM:

*Se trata de un grupo de jóvenes aborígenes y no aborígenes de 16 a 20 años de edad, culturalmente diversos, de Toronto y del área metropolitana de Toronto. El grupo está dirigido por un joven profesional aborigen y se adhiere a la filosofía aborigen de «para la juventud por la juventud». Su objetivo es proporcionar a los miembros las herramientas que necesitan para desarrollar sus habilidades de liderazgo, explorar su comunidad y contar sus historias. Cada año, los miembros colaboran en un proyecto juvenil y ROM que cultiva las habilidades de comunicación, liderazgo y técnicas de los miembros [traducción libre]. (ROM, 2018)*

Estas estrategias educativas parecen corresponder a una posible visión anglo-canadiense de la acción cultural, ya que han sido creadas para responder a las necesidades de los ciudadanos basándose en los conceptos de democratización de la



cultura y democracia cultural. Creemos que la acción cultural toma forma tomando el pulso a comunidades concretas e implicando a los ciudadanos en el proceso, como propone Worts (2006). Concretamente, la acción cultural debe conducir a un reparto de responsabilidades entre los agentes de los museos y los grupos comunitarios en la planificación de exposiciones, la supervisión de las colecciones (Lammers y Harvey, 2015) y el desarrollo de estrategias educativas que respondan a la acción cultural.

<b>Objetivos de las políticas culturales</b>	En la continuidad de 1980-1990
<b>Enfoque en relación con la cultura</b>	De arriba a abajo y de abajo a arriba; Voz compartida de la autoridad con múltiples perspectivas; Sostenibilidad
<b>Enfoque museístico</b>	Colección y público objetivo; Orientación del desarrollo del compromiso comunitario
<b>Objetivos educativos de los museos</b>	Facilitador del conocimiento; Hacia la responsabilidad social y el compromiso cívico
<b>Público objetivo del museo</b>	Ampliación de las audiencias existentes; Desarrollo de nuevas audiencias; Diversidad y equidad
<b>Educación en los museos</b>	<b>Estrategias:</b> Visitas guiadas, actividades, talleres y programas de divulgación para colegios; multidisciplinarios; Uso de todas las herramientas tecnológicas posibles
<b>Acción cultural de los museos</b>	<b>Estrategias:</b> Desarrollo de programas específicos adaptados a necesidades particulares en colaboración con el público objetivo de diferentes comunidades

Tabla 6 - La educación en los museos y la diversidad cultural desde 1990 hasta la actualidad

### Conclusión: La acción cultural en los museos fuera de Quebec

Como muestra este panorama histórico, las políticas culturales han enmarcado el desarrollo de la educación museística en diferentes momentos hasta la actualidad. Hemos visto que la misión educativa de los museos comenzó centrándose en la 'escolarización' y se amplió gradualmente a través de sus estrategias de desarrollo dirigidas no sólo a las escuelas, sino también a un público más amplio. A partir de los programas educativos básicos (visitas guiadas y no guiadas, programas de divulgación escolar, planes de clases para profesores y sesiones de formación que incluyen los últimos avances en estrategias educativas basadas en la web), la oferta del museo ha evolucionado para incluir actividades adaptadas a diferentes públicos (visitas guiadas, clases y talleres, conferencias, demostraciones, presentaciones de arte, proyecciones de películas, visitas sonoras y, recientemente, contenidos multimedia y digitales). Estas diferentes ofertas ilustran la evolución de la educación en los museos a lo largo del tiempo.

Según nuestro análisis, los museos del Canadá inglés (museos fuera de Quebec) empezaron a finales de los años 80 a desarrollar el concepto de 'acción cultural' como parte de los 'programas de educación museística', pero no sintieron la necesidad de crear una categoría específica, ya que las acciones se limitaban a seguir las recomendaciones de la política cultural. Durante este periodo, podemos identificar claramente un cambio en las estrategias educativas de los programas más allá de las escuelas y el público en general, pero sobre todo en respuesta a necesidades culturales específicas que no se abordaban anteriormente. Los museos se sienten cada vez más obligados a adaptarse rápidamente a los cambios de la población canadiense. La demografía y las cuestiones relacionadas con la visibilidad de la diversidad cultural estuvieron en primera línea del discurso político. Por ello, las actividades creadas en cooperación con los grupos etnoculturales locales y los pueblos originarios se han convertido en una necesidad. La creación de asociaciones entre los museos y las diversas comunidades se consideraba, y se sigue considerando, una necesidad que hay que cumplir. Recientemente, como parte de la nueva estrategia cultural de Ontario, se alienta a los museos a evolucionar hacia espacios de educación pública basados en la comunidad y a desarrollar estrategias educativas para promover el intercambio de conocimientos con diversas comunidades a través del diálogo continuo.

Nos parece que la acción cultural de los museos en el Canadá inglés se organiza actualmente en torno a cinco ideas clave: **accesibilidad, igualdad, inclusión, equidad y sostenibilidad** (económica, social y medioambiental). Estas ideas clave se utilizan en nuestros análisis.

El concepto de acción cultural aparece en los museos del Canadá inglés cuando se dan los siguientes elementos:

- *los objetivos de las políticas culturales se centrarían en la democratización de la cultura y la democracia cultural en un contexto económico específico;*
- *el enfoque de la cultura sería tanto descendente como ascendente, con la voz del museo autorizada, pero compartida con múltiples puntos de vista de las comunidades;*
- *el enfoque del museo se construiría en torno a la colección y al público, incluidas las distintas comunidades;*
- *los objetivos educativos del museo se centrarían en su compromiso social y en el intercambio de conocimientos;*
- *los públicos a los que se dirigen los museos serían más inclusivos para lograr la diversidad y la equidad.*

Esto significa que las características conceptuales específicas de la acción cultural en los museos del Canadá inglés podrían resumirse como sigue:

***Todas las acciones emprendidas por los museos desde una perspectiva educativa para satisfacer las necesidades culturales de los ciudadanos fuera del sistema escolar. Las particularidades que mejor definen el concepto, se refieren a la diversidad de estrategias educativas que podrían ponerse en marcha para responder eficazmente a las necesidades culturales identificadas de las diferentes comunidades en un momento y lugar determinados.***

En conclusión, a través de nuestro análisis, consideramos que el concepto de acción cultural en el contexto de los museos del Canadá inglés requiere un diálogo constante entre la institución y las comunidades, es decir, apoyar la participación de todos y romper con el sistema cultural de dos niveles del pasado. La acción cultural se refiere a

programas específicos, hechos a medida, creados por los museos en respuesta a necesidades o problemas identificados. En los últimos años, las estrategias educativas enmarcadas en el concepto de acción cultural se han dirigido a nuevos públicos en un esfuerzo por lograr la equidad y construir una misión educativa sostenible para el museo que sea relevante para la sociedad actual y futura. No obstante, cabe preguntarse si no sería más eficaz clasificar las diferentes estrategias educativas para informar mejor a los profesionales que trabajan en este ámbito sobre los conceptos que subyacen a sus actividades educativas. Esto podría fomentar un debate abierto por parte de los profesionales que podría dar lugar a la aparición de estrategias educativas innovadoras para alcanzar mejor sus objetivos educativos.

## Referencias

- Baeker, G. (1999). *Museums and community cultural planning: A case study in participatory action research in Peterborough Ontario*. [Tesis doctoral, University of Waterloo].  
[https://www.collectionscanada.gc.ca/obj/s4/f2/dsk1/tape7/PQDD\\_0020/NQ44750.pdf](https://www.collectionscanada.gc.ca/obj/s4/f2/dsk1/tape7/PQDD_0020/NQ44750.pdf)
- Baeker, G. (2002a). *Beyond garrets and silos: Concepts, trends and developments in cultural planning*. Report prepared for the Municipal Cultural Planning Partnership. Ontario.  
<https://uwsculturalplanning.files.wordpress.com/2013/09/baeker-report-on-cultural-planning.pdf>
- Baeker, G. (2002b). Sharpening the lens: Recent research on cultural policy, cultural diversity, and social cohesion. *Canadian Journal of Communication*, 27(2), 179-196. <http://www.cjc-online.ca/index.php/journal/article/view/1293/1317>
- Canada's National Museums. (2013). Ottawa: Marie-Claude Langlois.  
<https://lop.parl.ca/staticfiles/PublicWebsite/Home/ResearchPublications/BackgroundPapers/PDF/2013-06-e.pdf>
- Carter, J. C. (2000). *The evolution of museums as centres for learning: Chapters in Canadian museology*. [Tesis doctoral, University of Leicester].  
[https://figshare.com/articles/thesis/The\\_Evolution\\_of\\_Museums\\_as\\_Centres\\_for\\_Learning\\_Chapters\\_in\\_Canadian\\_Museology/10171631](https://figshare.com/articles/thesis/The_Evolution_of_Museums_as_Centres_for_Learning_Chapters_in_Canadian_Museology/10171631)
- Cambridge Dictionary. (2018). Online. <https://dictionary.cambridge.org/fr/>
- Canadian Government (2017). *Creative Canada policy framework*.  
<https://www.canada.ca/en/canadian-heritage/campaigns/creative-canada/framework.html#a510>
- Canadian Museums Association (2015). *Building a legacy for Canada's heritage sector*.  
[http://museums.in1touch.org/uploaded/web/docs/election2015/CMA%20Election%20KeyMSGs\\_2015%20ENG.pdf](http://museums.in1touch.org/uploaded/web/docs/election2015/CMA%20Election%20KeyMSGs_2015%20ENG.pdf)
- Canadian Museums Association (2016). *The state of museums in Canada: Brief to the standing committee on Canadian heritage*.  
[https://museums.in1touch.org/uploaded/web/docs/Advocacy/CMA\\_Recommendations\\_CHP\\_C\\_2016\\_EN.pdf](https://museums.in1touch.org/uploaded/web/docs/Advocacy/CMA_Recommendations_CHP_C_2016_EN.pdf)
- Canadian Museums Association (2017). *Communiqué: Minister unveils major policy for cultural industries*.  
[https://museums.in1touch.org/document/3512/Advocacy\\_Sept\\_28\\_2017.pdf](https://museums.in1touch.org/document/3512/Advocacy_Sept_28_2017.pdf)
- Émond, A.-M. (2000). Le « Picture Study » radiophonique : L'aventure de la peinture canadienne. En M. Allard y B. Lefebvre (dir.), *Musée, culture et éducation / Museum, Culture and Education* (97-102). Montréal : Éditions MultiMondes.

- Gattinger, M., Saint-Pierre, D., Couture Gagnon, A., Autissier, A.-M, Mulcahy, K. y Thuriot, F. (2011). L'analyse comparative des politiques culturelles infranationales : réflexion sur le cas canadien. *Loisir et Société / Society and Leisure*, 34(2), 149-186. doi: 10.1080/07053436.2011.10707830
- Lammers, G. y Harvey, J. (2015). *Art galleries and museums*. <https://www.thecanadianencyclopedia.ca/en/article/art-galleries-and-museums>
- Matarasso, F. y Landry, C. (1999). *Balancing act: Twenty-one strategic dilemmas in cultural policy*. Belgium: Council of Europe.  
<http://www.artsmanagement.net/downloads/cultural-strategy-dilemmas.pdf>
- Ministry of Tourism, Culture and Sport. (2016). *The Ontario culture strategy: Telling our stories, growing our economy*.  
[https://files.ontario.ca/ontarios\\_culture\\_strategy\\_en2\\_aoda\\_final-s.pdf](https://files.ontario.ca/ontarios_culture_strategy_en2_aoda_final-s.pdf)
- Ministry of Tourism, Culture and Sport. (2018, marzo). *Cultural planning*.  
[http://www.mtc.gov.on.ca/en/culture/cul\\_planning.shtml](http://www.mtc.gov.on.ca/en/culture/cul_planning.shtml)
- Neilson, C. L. (2000). *Museum visiting in Canada: A means to furthering cultural goals?* [Tesis de maestría, Queen's University].  
<https://www.collectionscanada.gc.ca/obj/s4/f2/dsk2/ftp01/MQ53016.pdf>
- Ontario Museum Association. (2016). *Ontario's museums 2014 profile*.  
[https://members.museumsonario.ca/sites/default/files/members/docs/OntarioMuseums2014\\_Profile\\_Online.pdf](https://members.museumsonario.ca/sites/default/files/members/docs/OntarioMuseums2014_Profile_Online.pdf)
- Royal Commission on National Development in the Arts, Letters and Sciences. (1951). *Report of the Canada Royal Commission on National Development in the Arts, Letters, and Sciences, 1949-1951*. Ottawa: Edmond Cloutier.  
<https://www.collectionscanada.gc.ca/massey/h5-400-e.html>
- Royal Ontario Museum. (2018, marzo). *Youth Cabinet*. <https://www.rom.on.ca/en/learning/rom-youth-cabinet>
- Saint-Pierre, D. y Gattinger, M. (2011). *Les politiques culturelles du Québec et des provinces canadiennes : sources d'influence, approches divergentes et pratiques convergentes*. Communication présentée au colloque sur les 50 ans d'action publique en matière de culture au Québec. Panel C – Évolution des modèles de soutien aux arts et à la culture au Québec, au Canada et dans le monde. Visto en [http://www.gestiondesarts.com/media/wysiwyg/documents/Saint-Pierre\\_Gattinger.pdf](http://www.gestiondesarts.com/media/wysiwyg/documents/Saint-Pierre_Gattinger.pdf)
- Worts, D. (2006). Measuring museum meaning: A critical assessment framework. *Journal of Museum Education*, 31(1), 41-48.  
[https://www.jstor.org/stable/40283905?seq=1#metadata\\_info\\_tab\\_contents](https://www.jstor.org/stable/40283905?seq=1#metadata_info_tab_contents)

## Resumen

Con el fin de identificar las características conceptuales de la acción cultural en los museos de Canadá (inglés), nuestra estrategia es tomar una perspectiva histórica y examinar las prácticas educativas del museo desde la década de 1840 hasta la actualidad, así como las políticas culturales puesto en por los gobiernos federal y provincial (Ontario).

Dado que el término "acción cultural" rara vez se utiliza en las publicaciones de museos en inglés de Canadá, se deduce que para determinar si este concepto tiene su equivalente (en inglés Canadá), debemos comenzar con una definición de cada palabra:

**Cultural:** «*relativa a las costumbres, tradiciones y creencias de una sociedad, también relacionada con el arte*» [traducción libre] (Cambridge Dictionary, 2018).

**Acción:** «*el proceso de hacer algo, especialmente ante un problema o dificultad*» [traducción libre] (Cambridge Dictionary, 2018).

Al unificar la definición de los dos términos, como un concepto, nuestros análisis circunscriben los últimos años de la década de 1980 como el comienzo del desarrollo de la acción cultural. Este concepto, integrado con la educación museística, respondió a las políticas culturales de la época. Durante este período, podemos identificar claramente un cambio en las estrategias educativas para que los programas se implementen más allá de las escuelas y el público en general, pero específicamente en respuesta a los cambios en la población canadiense. La demografía y los problemas relacionados con la visibilidad de la diversidad cultural estuvieron a la vanguardia del discurso político.

Nos parece que la acción cultural de los museos en inglés Canadá se centra en cinco ideas clave: accesibilidad, igualdad, inclusión, equidad y sostenibilidad (económica, social y ambiental). Estas ideas clave se utilizan en nuestros análisis.

El concepto de acción cultural aparece en los museos del Canadá inglés cuando se dan los siguientes elementos:

- *los objetivos de las políticas culturales se centrarían en la democratización de la cultura y la democracia cultural en un contexto económico específico;*
- *el enfoque de la cultura sería tanto descendente como ascendente, con la voz del museo autorizada, pero compartida con múltiples puntos de vista de las comunidades;*
- *el enfoque del museo se construiría en torno a la colección y al público, incluidas las distintas comunidades;*
- *los objetivos educativos del museo se centrarían en su compromiso social y en el intercambio de conocimientos;*
- *los públicos a los que se dirigen los museos serían más inclusivos para lograr la diversidad y la equidad.*

A partir de nuestros análisis, nos parece que el concepto de acción cultural en los museos en inglés Canadá se refleja en programas que están hechos a medida y satisfacen necesidades específicas. Por lo tanto, las estrategias educativas que emanan del concepto de acción cultural están dirigidas a nuevas audiencias, y esto, desde el punto de vista de la equidad y en una perspectiva educativa relevante para la sociedad actual y el futuro.

**Palabras claves:** Museo; Acción cultural; Políticas culturales; Educación museal; Canadá inglés

# Educación, acción cultural, mediación. Tres conceptos, tres grupos de actores, tres silos en el paisaje de Quebec

*Colette Dufresne-Tassé*

Este artículo, al igual que otros de este número de *ICOM Education*, responde al deseo del Comité Internacional para la Educación y la Acción Cultural (CECA) del Consejo Internacional de Museos (ICOM) de estudiar los textos publicados hasta la fecha sobre la acción cultural en cada una de las tres lenguas oficiales del ICOM. Ante la abundancia de publicaciones en francés, hubo que dividir la tarea, y sólo se presentan aquí las publicaciones quebequenses, es decir, las escritas por quebequenses sobre la situación en Quebec.

## La acción cultural y sus textos

Los textos estudiados ofrecen una visión amplia de la acción cultural, que abarca las políticas culturales, el desarrollo cultural, la democratización y la democracia cultural, así como la mediación o la animación (Midy, 2002; Paquin, 2015). Estos numerosos textos se han clasificado en tres categorías, que se presentan sucesivamente a continuación:

1. las políticas culturales del Estado;
2. la posición de los directores de museos y los datos de los investigadores que examinan la producción de los museos;
3. la acción cultural según un grupo de especialistas y profesionales de la mediación cultural.

Se justifica un tratamiento separado de cada categoría, ya que curiosamente, ninguna de ellas establece una relación con el discurso de las otras; de ahí la impresión de silos aislados entre sí. Otra observación introductoria es que, salvo para los especialistas en mediación cultural, las definiciones son más bien escasas, por lo que a veces hay que esperarlas. Afortunadamente, las definiciones de estos especialistas son coherentes con las posiciones adoptadas por los otros dos grupos de actores.

### 1. Políticas culturales del Estado: tres versiones sucesivas 1978, 1992, 2017

Para los quebequenses que escriben sobre la acción cultural, ésta se deriva de la *Carta Universal de los Derechos Humanos* de 1948, concretamente del apartado sobre el derecho a la cultura (Midy, 2002). Sus inicios son nebulosos: ¿debemos situarlos en los años 60 o en los 70? Uno se siente espontáneamente tentado a situarlas al mismo



tiempo que la creación de un Ministerio de Asuntos Culturales (1961). Pero el Ministro Lapalme, que dirigía el nuevo ministerio, dimitió por sentirse condenado a la inacción por falta de fondos! Sin embargo, al mismo tiempo, comenzaron a publicarse una serie de estudios e informes que, unos quince años más tarde, proporcionarían al ministro Laurin la información necesaria para la elaboración de la primera política quebequense de acción y desarrollo cultural, publicada en 1978, a la que siguieron otras dos, una hecha pública en 1992 y otra en 2017.

### Significado de las políticas de desarrollo-acción cultural

Para entender el significado de las sucesivas políticas y lo que significa el término "acción cultural", es importante recordar que Quebec es un territorio extenso pero poco poblado, con una docena de ciudades, entre ellas Quebec y Montreal, que actúan como centros económicos y culturales. En los años 60, había pocos museos y teatros. Salvo en las universidades y unas pocas élites regionales, la vida cultural en el sentido de "alta cultura" no estaba bien desarrollada. Por lo tanto, todo estaba por hacer, y era realista utilizar la expresión "desarrollo cultural" siempre que pensáramos en "acción cultural". Sin embargo, la expresión siguió utilizándose incluso en 1992 y en 2017, cuando el contexto había cambiado ¿Por qué? La razón principal parece ser la situación lingüística de Quebec. Allí viven ocho millones de personas, la mayoría de las cuales hablan francés en una América en la que 28 millones de Canadienses y 325 millones de Estadounidenses hablan mayoritariamente inglés. A pesar de su dinamismo, los francófonos tienen muchos menos recursos y medios que los 350 millones de anglófonos. Por tanto, debemos estar atentos y avanzar, para que la acción cultural tenga siempre la forma de un desarrollo cultural, incluso después de grandes mejoras. Veremos las tres políticas en sucesión. Sin embargo, debido a las limitaciones de espacio, sólo se recordarán los rasgos más destacados y su evolución, seguidos de un breve análisis.

### Primera política (1978)

En su texto titulado *Política de desarrollo cultural*, el Ministro Camille Laurin examina la noción de cultura y su importancia, considera la diversidad de grupos sociales que habitan en Quebec y, a continuación, examina la relación entre la cultura y la economía, la educación y el desarrollo social y regional.

#### La noción de cultura y su importancia

El concepto de cultura adoptado por el Ministro constituye el fundamento mismo de su política y será retomado como tal en las dos políticas siguientes. Por tanto, puede considerarse la base de las actividades de desarrollo cultural del Estado, una base que ha continuado unos 40 años.

Para Laurin, la cultura es

*Un conjunto de formas de vida que satisfacen las principales necesidades de una comunidad. La comunidad imprime su propio sello a lo que constituye su vida, ya sean sus casas, los matices de su lengua, la sutileza de sus leyes y jurisprudencia, el genio de su pintura o su discurso moral o religioso... Las culturas se caracterizan, pues, por objetos, instituciones y producciones...* (1978, p. 43).



Ilustración 1 - Busto de Camille Laurin, Montreal  
Minsiro de Estado del Desarrollo cultural en Quebec de 1977 a 1980 y Minisro de la Educación  
de 1980 à 1984.

Escultor: Léonard Simard,

Foto: Jean Gagnon, fuente: Wikimedia Commons

La cultura es doblemente importante: Por un lado, es un bien que da *"pleno sentido a la vida del hombre y la mujer de aquí... los medios para vivir mejor y desarrollarse según sus gustos y talentos"* (1978, p. 4). Por otra parte, la cultura es necesaria para que Quebec *"encuentre su propio modelo de desarrollo, su propia mezcla de elementos culturales antiguos y nuevos, a través de la cual se reconozca como tal"* (1978, p. 5).

### Principios rectores

La propia política se organiza en torno a los siguientes siete principios:

1. El desarrollo cultural tiene como objetivo preservar la lengua francesa, apoyar las artes y las letras, los artistas y los creadores, y proteger el patrimonio. Afecta tanto al mundo de la educación y el trabajo como al del ocio y el consumo.
2. Todo ciudadano, independientemente de la región en la que viva, debe tener acceso a todos los bienes culturales y apropiarse de ellos para desarrollarse y convertirse en creador.
3. Por otro lado, cada ciudadano debe contribuir al desarrollo de una cultura viva.
4. Las escuelas y las bibliotecas deben ser agentes de desarrollo allí en donde se encuentren.
5. El desarrollo cultural, económico, social y regional debe coordinarse de forma dinámica, ya que el desarrollo social depende en gran medida del desarrollo económico y no puede ser satisfactorio sin un desarrollo cultural adecuado.
6. La investigación debe proporcionar los datos necesarios para la planificación y el desarrollo de programas que faciliten el acceso de cada uno a la cultura. También debe permitir armonizar estos programas con los de desarrollo social y económico.

7. Las relaciones internacionales deben favorecer el intercambio de conocimientos, la puesta en común de experiencias exitosas y la promoción de la producción cultural quebequense en el extranjero.

### Resumen

En resumen, la primera política cultural de acción y desarrollo de Quebec estaba fuertemente impregnada de filosofía humanista. Ella perseguía una intensa búsqueda de identidad, apoyándose en gran medida en la escuela y dirigiéndose tanto a los niños como a los adultos. También hacía hincapié en la cooperación internacional. Finalmente, sin nombrarlas, hacía hincapié también en la democratización de la cultura y en los medios para promoverla, sin dejar de lado lo que hoy se conoce como democracia cultural. Se trataba, pues, de una política de acción cultural, caracterizada por un importante componente de desarrollo.

### Segunda política (1992)

En la segunda política, titulada *La política cultural de Quebec. Nuestra cultura, nuestro futuro*, la cultura debe seguir basándose en la educación y tener un profundo impacto en los lugares de trabajo, las actividades de ocio y el consumo. Y, como antes, abarca las artes, la literatura y el patrimonio. Pero en 1992, la Ministra Liza Frulla-Hébert estaba preocupada por la omnipresencia de la producción anglosajona en Quebec, mientras que la creación local tenía dificultades para abrirse camino en el extranjero. Esta preocupación se refleja en los tres ejes de su política: 1) afirmar la identidad cultural de Quebec; 2) apoyar las artes y a los creadores; y 3) garantizar el acceso y la participación de los ciudadanos en la vida cultural.

### Los ejes de la política y su contenido

1) Afirmar la identidad cultural de Quebec implica:

- a. el refuerzo de la enseñanza del francés en las escuelas, así como la introducción de un componente cultural en los cursos de historia y filosofía, el uso del francés en la vida cotidiana, en el trabajo y por los científicos;
- b. la valorización del patrimonio cultural, especialmente a través de una red de bibliotecas y museos, sobre todo, porque estos últimos constituyen los principales guardianes y los más poderosos difusores del patrimonio para todos;
- c. la apertura a la producción internacional francófona como complemento de la producción quebequense y como contrapeso a la producción estadounidense, que está presente en todo Quebec;
- d. la difusión de las producciones quebequenses a cambio de la apertura a las producciones extranjeras francófonas y como medio de garantizar la influencia de Quebec en el extranjero.

2) El apoyo a los creadores y a la creación en todas sus formas tiene los tres componentes siguientes:

- a. mejorar las condiciones de vida de los creadores;
- b. fortalecer las organizaciones que reúnen a creadores, artistas y técnicos de las artes escénicas, literarias, visuales e interdisciplinarias;
- c. apoyo financiero a las industrias culturales de los sectores del libro, el disco, el entretenimiento y la artesanía.

- 3) Acceso y participación de los ciudadanos en la vida cultural mediante:
- a. la descentralización de las intervenciones estatales a través de asociaciones con los municipios;
  - b. una mayor accesibilidad de las regiones a las producciones de las grandes ciudades y, a la inversa, una contribución específica de cada región a la vida artística del conjunto de Quebec;
  - c. la participación de todos en actividades artísticas o culturales, como el teatro de aficionados, el canto coral o la artesanía;
  - d. el voluntariado en las organizaciones artísticas y culturales y la formación de los voluntarios para mejorar la eficacia de su trabajo.

## Resumen

Lo que acabamos de leer es a la vez similar y diferente de lo que hemos visto antes. Al igual que en la política anterior, existe una marcada preocupación por preservar la lengua francesa. Pero en 1992, la lengua francesa adquiere un nuevo papel. Es mucho más que un vehículo de pensamiento o un instrumento de comunicación cotidiana: se convierte en el eje de los intercambios recíprocos con los países de la francofonía. Como resultado, Quebec se encontró con una exitosa entrada en la escena internacional, y la acción cultural se extendió más allá del territorio para el que se había diseñado la política.

Como antes, el dinamismo de la vida cultural se basa en gran medida en la actividad de los artistas y creadores. Sin embargo, ahora se asocian a ellos dos nuevos actores: las organizaciones y las industrias culturales.

Al igual que en la política de 1978, lo que se denomina democratización cultural está en el centro de la política de 1992. Las escuelas y las bibliotecas siguen siendo agentes indispensables de esta. Sin embargo, aparecía un nuevo agente, una red de museos considerados no sólo como guardián del patrimonio, sino también como su primer y más poderoso difusor.

Además, gracias al apoyo de los convenios de colaboración firmados con los municipios,<sup>1</sup> al igual que con los particulares, las regiones pasan de ser meros beneficiarios a productores de cultura, y se les invita a enriquecer tanto la cultura popular como la "alta cultura". En otras palabras, la democracia cultural ha ganado terreno.

En definitiva, aunque la base de la política de 1992 es la misma que la de 1978, sus propuestas son más detalladas y ambiciosas.

## Tercera política (2017)

En el momento de redactar este documento, se podía consultar un proyecto de política titulado, *La cultura en todas partes. La política cultural de Quebec* en lugar del texto adoptado por el Consejo de Ministros. Sin embargo, al igual que las políticas anteriores, este proyecto contiene una posición sobre la cultura y su importancia, así como la orientación de la política, detallada según varios ejes. Esta orientación está profundamente marcada por el interés del Ministro Luc Fortin en la rentabilidad económica de la cultura.

---

<sup>1</sup> En 2011, estos acuerdos afectarán a 154 municipios que representan más del 85% de la población de Quebec. Les permitirán ir más allá de sus ámbitos tradicionales de intervención (bibliotecas y patrimonio) y utilizar la cultura como factor de desarrollo económico y social (Grandmont, 2004, 2011; Lafortune, 2012).

### Los ejes de la política y su aclaración

La política del Ministro se basa en los siguientes cuatro ejes: 1) fomentar la realización individual y colectiva; 2) crear un entorno propicio para la creación y la producción cultural, así como la difusión de ambos; 3) dinamizar la relación entre la cultura y el territorio; 4) utilizar la cultura y las comunicaciones como factores de desarrollo económico.

1) Fomentar el desarrollo individual y colectivo incluye los siguientes subobjetivos:

- a. intensificar el uso del francés como lengua de uso cotidiano y el afrancesamiento de los inmigrantes;
- b. destacar la importancia de la cultura en las escuelas, especialmente en los programas para niños pequeños y adultos;
- c. apoyar las intervenciones culturales de los agentes que facilitan la inclusión social y el diálogo intergeneracional;
- d. soportar la contribución del voluntariado y el mecenazgo al desarrollo cultural.

2) Crear un entorno propicio a la creación y producción cultural; intensificar su difusión por los siguientes medios:

- a. apoyar la diversificación de la producción artística o cultural de alta calidad;
- b. apoyar las expresiones artísticas y culturales aborígenes<sup>2</sup> y anglófonas, y su difusión; destacar su contribución a la vitalidad de la cultura quebequense;
- c. mejorar la situación socioeconómica y la formación de los artistas y trabajadores culturales;
- d. aumentar la influencia de Quebec en las organizaciones internacionales;
- e. insistir en la inclusión de excepciones culturales en los acuerdos comerciales internacionales;
- f. mantener los esfuerzos que han hecho de Quebec un líder en multimedia, videojuegos, inteligencia artificial y la integración de la cultura en el desarrollo sostenible.

3) Impulsar la relación cultura-territorio haciendo lo siguiente:

- a. establecer instituciones culturales de calidad en cada región;
- b. promover el patrimonio de cada región porque contribuye a la memoria colectiva, a la creación de empresas y empleos especializados, pero también porque es un importante atractivo turístico;
- c. innovar en la conservación y la presentación del patrimonio regional, lo que significa fomentar nuevas asociaciones y usos.

4) Utilizar la cultura y las comunicaciones como factor de desarrollo económico de las siguientes maneras:

- a. crear las condiciones para el desarrollo del espíritu empresarial cultural;
- b. fomentar el intercambio de conocimientos y experiencia entre las organizaciones culturales;
- c. fomentar la colaboración entre las empresas culturales y la comunidad empresarial o de investigación;
- d. apoyar los esfuerzos de promoción de la producción cultural quebequense en el mercado internacional.

---

<sup>2</sup>EI El término aborígen refiere a los primeros ocupantes amerindios e inuit del territorio de Quebec (Arseneault y Desbiens, 2015).

### Análisis

Esta tercera política es fiel a muchas de las orientaciones de las dos primeras, a veces reforzándolas, a veces debilitando su alcance.

### Refuerzo

El vínculo entre la cultura y el sistema escolar no sólo se reafirma, sino que se amplía. De hecho, la escuela, que apoya la cultura de los escolares, se convierte también en un apoyo para los niños pequeños y los adultos.

Mientras que antes no se diferenciaban los grupos culturales que viven en Quebec, y se hablaba simplemente de diversidad cultural, ahora se señala a los aborígenes y a los anglófonos para que reciban una atención especial.

Mientras que en 1978 y 1992 luchábamos por conseguir la internacionalización del papel político de Quebec y de su producción cultural, en 2017 esta internacionalización parece lo suficientemente avanzada como para no poder más que apoyarla.

### Debilitamiento

Los museos, que antes se consideraban instituciones privilegiadas para la conservación y difusión del patrimonio, están siendo ignorados en favor de "medios innovadores".

El concepto de cultura, su importancia y el papel principal de los artistas y creadores se mantienen, así como el apego a la lengua francesa, a la democratización cultural y la democracia. Pero nuevos actores, organizaciones e industrias culturales, les hacen sombra en las preocupaciones del Estado por su probada o esperada rentabilidad económica.

Mientras que las políticas anteriores hacían hincapié en la originalidad de la producción quebequense, esta política subraya la importancia de su calidad. ¿Desea el Ministro promover la "alta cultura" o simplemente una artesanía de mejor factura? No lo especifica.

### Cuestiones planteadas por las políticas de acción-cultural-desarrollo de Quebec

El análisis de las tres políticas presentadas pone de manifiesto conjuntos de constantes y cambios que plantean las siguientes cuestiones. ¿Los fenómenos identificados son específicos de Quebec o se dan en algunos otros países, o incluso, con algunos detalles, son globales? Y si surgen tendencias, ¿son el resultado de la acción de fuerzas similares en los propios países o del poder del actual movimiento de globalización?

Además, la propia estructura de las políticas de Quebec también plantea múltiples cuestiones, las más evidentes de las cuales parecen ser éstas:

- a. ¿Todas las políticas culturales tienden a evolucionar desde la identificación de valores y principios fundamentales hasta la elaboración de medidas, y estas prescripciones tienden a ser cada vez más numerosas y precisas?
- b. ¿Tienen todas las políticas culturales estatales un importante componente de desarrollo?
- c. ¿Cómo se explica la reciente marginación de los museos como instituciones de conservación y difusión del patrimonio? ¿Existe esta marginación en otros países? ¿Se debe al deseo de preservar nuevos tipos de patrimonio que los museos no están capacitados para conservar, o simplemente al desconocimiento del potencial de intervención de los museos?
- d. ¿Existe una disminución de los esfuerzos de conservación del patrimonio en paralelo a un aumento del apoyo a la producción artística contemporánea? ¿Está



relacionado este cambio de inversión con los beneficios económicos de la producción actual?

e. ¿La acción cultural pretende ir siempre más allá del territorio de un país? Si es así, ¿qué pretende, el resto del mundo o sólo los países vecinos?

f. ¿Cuál es la función diplomática de la acción cultural? ¿Juega esta función un papel importante en la determinación de las orientaciones generales de la política cultural de un país?

## 2. La posición de los directores de museos y los datos de los investigadores

Los textos sobre la acción cultural de los museos son elaborados exclusivamente por los directores de las instituciones o por investigadores que estudian empíricamente la oferta de las cerca de 400 instituciones<sup>3</sup> de Quebec. Estos textos son pocos (Lemay-Perreault y Paquin, 2017; Paquin y Lemay-Perreault, 2017), pero son claros y elocuentes. En ellos se rastrean los inicios y la evolución de la acción cultural en el entorno de los museos, para luego acceder a las posiciones de los directores de las instituciones y de los investigadores.

### Los inicios y la evolución de la acción cultural en los museos

En el mundo de los museos, no se empezó a hablar de acción cultural hasta 1970 (Allard, Naurais y Cadieux, 2000; Côté, Chagnon, Macias-Valadez y Fourcade, 2016), y su importancia creció en paralelo a la de la educación en los museos (Allard, Naurais y Cadieux, 2000), más concretamente, a la proporción de museos que tienen un departamento de educación<sup>4</sup> (Allard, Naurais y Cadieux, 2000; Forest, 2008).

### La acción cultural según los directores de las instituciones

Los directores de los museos no definen la acción cultural, porque la equiparan totalmente a la educación museística. Como veremos más adelante, son los investigadores quienes lo hacen.

### Educación-acción-cultural, un concepto global

La educación-acción-cultural proporciona las claves para acceder a lo bello, lo bueno y lo verdadero, sean cuales sean, y para encontrar satisfacción en ellos. Más concretamente, ofrece los conocimientos necesarios para comprender el mundo, su historia, sus aspiraciones, sus descubrimientos, pero también sus conflictos, y la labor de los creadores que lo transforman. Nos permite apreciarlas de forma agradable. Al hacerlo, la educación fomenta la autonomía intelectual, el pensamiento riguroso, la reflexión y, más ampliamente, el desarrollo y el crecimiento del individuo, que es así capaz de crear a su vez y desempeñar un papel pleno como ciudadano en una sociedad compleja (Arpin, 2002).

### Requisitos

Para cumplir adecuadamente su función educativa, el museo debe actuar como una institución que constantemente analiza, disecciona y distingue lo esencial del ruido

---

<sup>3</sup> En 2016, el Instituto de Estadística de Quebec contabilizó 417 museos.

<sup>4</sup> La mayoría de los servicios educativos se crearon entre 1970 y 1992.

vertiginoso de la información que se ha ido acumulando durante siglos. Sólo puede hacerlo colaborando con otros agentes culturales o educativos. Con ellos, participa en la gran empresa de elaboración y difusión del conocimiento que se inició en la prehistoria (Museos de la Civilización, 2013). La empresa es inmensa, y su éxito está sujeto a dos condiciones. En primer lugar, una impecable coherencia entre colección y exposición, entre conocimiento y medios de difusión. En segundo lugar, se requiere una innovación casi constante para adaptar una información precisa y rigurosa a las características del territorio en el que se ubica el museo; más concretamente, para ajustar esta información a todos los públicos atendidos en la diversidad de sus orígenes, sus legítimas expectativas, sus modos de acceso al conocimiento y sus necesidades de mediación. Porque toda visita al museo debe ser una experiencia total y óptima en la que se superpongan conocimiento, reflexión y encanto (Musées de la civilisation, 2013).



Museo de la Civilización, Ciudad de Quebec,  
y su huerto efímero (2008)  
Foto: Stéphanie Wintzerith

### Análisis crítico

Un breve repaso de los párrafos anteriores resulta convincente: para los directores de museos de Quebec, la educación engloba la acción cultural y sus conceptos subyacentes de democratización, democracia cultural y mediación, hasta el punto de que la educación es, de hecho, acción-cultural-educación. Esta particularidad de la educación en los museos, que a menudo se olvida, es sin embargo crucial. Significa que los directores deben tomar en serio el componente cultural, es decir, el componente libre y no obligatorio de la función educativa de la sociedad. Y supone dejar en manos de la escuela (y de la universidad) la difusión y apropiación de conocimientos y habilidades que son obligatorios porque son absolutamente necesarios para el buen funcionamiento del ciudadano en su sociedad y para el técnico del que se esperan servicios especializados de calidad (mecánicos, pasteleros, notarios, etc.). Ni que decir tiene que hay que adquirir y retener estos conocimientos y técnicas. La escuela (y la universidad) es, por tanto, el lugar por excelencia para el aprendizaje.

La situación es muy diferente en el museo, ya que los conocimientos que se descubren en él pueden no utilizarse nunca; de hecho, la mayoría de las veces son demasiado vagos; tal y como están, simplemente se instalan en algún lugar del universo

personal del visitante, y cuando, por una feliz coincidencia, se aclaran, enriquecen ese universo y contribuyen a lo que se conoce como el desarrollo psicológico del visitante. En el museo, por tanto, el aprendizaje es sólo secundario. Se trata más bien de descubrir y jugar en el sentido más fuerte del término.

¿Qué significa jugar con los objetos? Significa tratarlos por el beneficio intelectual y/o emocional y el placer que proporcionan. Más concretamente, esto es:

- mirar los objetos, considerarlos, explorarlos;
- encontrar placer en ello;
- utilizarlos para imaginar mundos antiguos o exóticos, y vivir en ellos durante un tiempo;
- utilizar los para comprender, o más exactamente, para improvisar todo tipo de relaciones y explicar lo que vemos o imaginamos;
- reflexionar, es decir, entrar en el propio mundo, dejar que se desarrolle y considerar sus aspectos difíciles y agradables;
- es dejarse sumergir en esta actividad y en la satisfacción o la alegría que se deriva de ella.

En resumen, al optar por una educación museística que se inscribe en la dimensión libre y cultural de la función educativa de la sociedad, los directores de museos de Quebec se alejan considerablemente del modelo de educación museística-aprendizaje favorecido en muchas instituciones occidentales.

### La acción cultural según los investigadores

Los investigadores interesados en la acción cultural investigan la oferta museística destinada a toda la población de Quebec. Más concretamente, intentan distinguir la oferta cultural de la oferta educativa de los museos para analizarla y ofrecer una imagen precisa.

### Una definición problemática

Para llevar a cabo sus encuestas, los investigadores suscriben la siguiente definición: actividades que, aunque mantienen un vínculo con la misión de la institución, no están estrechamente relacionadas con sus exposiciones o no forman parte de sus programas regulares (Allard, Naurais y Cadieux, 2000; Forest, 2008). Consideran como tales las conferencias, los coloquios, los conciertos y las películas. Pero cuando confrontan estas actividades con su definición, se dan cuenta de que es inaceptable, porque no permite siempre distinguir las actividades culturales de las educativas (Allard, Naurais y Cadieux, 2000; Côté, Chagnon, Macias-Valadezy Fourcade, 2016). Por ejemplo, una conferencia puede formar parte de un ciclo dedicado a un movimiento artístico o abordar directamente el tema de una exposición, mientras que una película puede formar parte de una serie de proyecciones sin relación directa con una exposición o, por el contrario, introducirse entre dos partes de la exposición para explorar un tema que los objetos no podrían presentar de forma convincente. Por tanto, el tipo de actividad no determina si es cultural o educativa.

### En busca de una definición alternativa

Como hemos visto anteriormente, el aprendizaje en el museo suele ser incidental y secundario. Sin embargo, a veces el museo adopta la misma posición que la escuela y

apunta directamente al aprendizaje de sus visitantes. Son comunes dos casos típicos: 1) el museo colabora con la escuela, de modo que sus propuestas se centran en aprendizajes específicos; 2) ofrece conscientemente conocimientos clave porque pretende dar acceso a un cuerpo de conocimientos especializados, o trata de aumentar las habilidades de sus visitantes en el manejo del patrimonio que posee, para que puedan apropiarse de él con mayor provecho y placer.

En consecuencia, podríamos denominar acción cultural a aquellas intervenciones museísticas (exposiciones, programas, páginas web, etc.) cuyo objetivo inmediato es producir el mayor significado posible y que contribuyen al desarrollo psicológico del visitante, quedando el aprendizaje como algo secundario e incidental. También podríamos llamar a las intervenciones educativas centradas directamente en el aprendizaje. Sería la intención, el objetivo, o si se prefiere, la actitud adoptada por el museo hacia el aprendizaje, lo que determinaría si hay acción cultural o educativa, el propio medio siendo el que da lugar a una u otra.

### 3. La acción cultural según un grupo de especialistas académicos y profesionales de la mediación cultural

En Quebec, la mediación cultural es una profesión, una verdadera especialidad que tiene sus propios programas de formación universitaria y publicaciones. Estas publicaciones son numerosas<sup>5</sup> y de un valor incalculable, ya que proporcionan una clara comprensión de cómo se estructura la acción cultural. Además, ofrecen definiciones y, por supuesto, información abundante y detallada sobre la propia mediación.

#### La acción cultural y su estructuración

La acción cultural abarca las políticas culturales, el desarrollo cultural, la democratización, la democracia cultural, y la mediación, también conocida como animación cultural (Midy, 2002). Esta serie de conceptos se articula de la siguiente manera:

*El Estado, a través de sus políticas culturales, [constituye] la fuente [de la acción cultural y proporciona] recursos. El desarrollo cultural es su objetivo y propósito, la democratización cultural y la democracia son sus principales modalidades [...], mientras que la animación (o mediación) es su pedagogía y metodología.* (Midy, 2002, p. 77-78).

#### Algunas definiciones

En los textos de políticos y directores de museos se habla de democratización y democracia cultural, así como de mediación, sin ofrecer nunca una definición. Afortunadamente, esta laguna se cubre aquí de forma coherente con lo que hemos leído hasta ahora. Estas definiciones son las siguientes.

La **democratización cultural** consiste en compartir la cultura "aprendida", "cultivada" o, si se prefiere, "elevada" con el mayor número de personas "excluidas" (Midy, 2002).

---

<sup>5</sup> Diez Cuadernos, publicados entre 2002 y 2011, así como una colección de textos, publicados en 2012; véanse sus títulos entre las referencias insertadas al final de este texto.

Más concretamente, *"es el acceso del mayor número posible de personas a las obras artísticas legítimas y a la transmisión de los valores estéticos, tal y como los define una determinada historia del arte."* (Lafortune, 2012, p. XI)

La **democracia cultural**, en cambio, *"es hablar, participar, involucrarse en un proceso creativo."* Dicho de otro modo, es *"la puesta en valor de obras y modos de vida vinculados a la expresión de culturas populares no sólo tradicionales, sino mixtas, emergentes, procedentes del cosmopolitismo urbano, a veces en oposición a los modelos culturales dominantes."* (Lafortune, 2012, p. 13)

### Las múltiples funciones de la acción cultural

Al clarificar la articulación de las nociones que engloba la acción cultural y su significado, los especialistas académicos en mediación cultural permiten comprender su complejidad, la variedad de sus impactos y, en consecuencia, sus roles. Los siete siguientes parecen ser los más comunes (Lafortune, 2012; Midy, 2002):

1. La acción cultural como desarrollo cultural (esta es la posición adoptada en las políticas culturales vistas anteriormente);
2. La acción cultural como acción política cuando ella promueve, por ejemplo, el desarrollo regional o la revitalización urbana;
3. La acción cultural como acción social, cuando conduce, entre otras cosas, a la mejora de la situación de los grupos desfavorecidos;
4. La acción cultural como acción educativa si conduce al desarrollo y la realización de las personas (esto se explica en los textos de los directores de museos);
5. La acción cultural como entretenimiento, siempre que sirva sólo para divertir; éste es a menudo el objetivo de la producción de las industrias culturales;
6. La acción cultural como fuente de desarrollo económico (la tercera política cultural le otorga gran importancia);
7. La acción cultural como instrumento de diplomacia e intervención internacional, por ejemplo, la promoción de la producción cultural nacional en el extranjero.

Y, por supuesto, la acción cultural puede desempeñar funciones educativas y sociales, por ejemplo, o educativas, sociales y de entretenimiento al mismo tiempo. Muchos programas que ofrecen actualmente los museos de Quebec desempeñan las tres funciones.

### Mediación cultural

Los especialistas en mediación cultural no se limitan al ejercicio de aclaración de lo precedente. Para ellos, es sólo un requisito previo a su labor de entender la mediación. Examinan los principales fenómenos políticos, sociales y culturales en los que intervienen los profesionales, en particular: la diversidad de las regiones de Quebec, los movimientos comunitarios, la inmigración, el turismo o el arte comprometido, social, comunitario. Luego, teniendo en cuenta las numerosas observaciones realizadas en América Latina y la Europa francófona, proponen una verdadera filosofía de la mediación cultural. Dado el limitado espacio disponible en este documento, sólo presentaremos una definición de la mediación, los principales contextos en los que trabajan los mediadores, la situación general de la mediación en Quebec y, por último, las preguntas y los temores identificados por los propios profesionales y especialistas.

### La mediación cultural, una definición

La mediación es "una intervención planificada destinada a desarrollar la dimensión expresiva de la cultura, por un lado, potenciando las competencias culturales y la participación y, por otro, estimulando la creatividad en diferentes ámbitos: institucional, comunitario, artístico, mediático de ocio y cultural" (Lafortune, 2007, p. 24).

### Diferentes métodos de intervención y aspiraciones

Los especialistas distinguen dos tipos de intervención, dependiendo de si el trabajo se realiza en instituciones culturales o en comunidades locales.

**En las instituciones**, los mediadores participan en la creación de las *condiciones para un encuentro fructífero entre el mundo de la creación artística y la sensibilidad de los públicos. A través de la difusión, la información y la publicación [...], los mediadores culturales llevan a cabo tareas destinadas a acercar al público, al aprendizaje, así como al desarrollo de los vínculos comunitarios* (Lafortune 2012, p. 43).

**En las comunidades locales**, los mediadores [...] *pretenden integrar la voz de los ciudadanos en procesos artísticos que los convierten en actores del desarrollo cultural, o al menos de sus propias vidas; en relación con los entornos comunitarios, las empresas y las instituciones socioculturales (escuelas, hospitales, prisiones, etc.), desarrollando una programación basada en eventos participativos... [Cuando se trata de] poblaciones culturalmente excluidas, se esfuerzan por integrar elementos de la cultura popular en iniciativas culturales o por transformar al público en socios* (Lafortune 2012, p. 43-44).

### El contexto general de la práctica de la mediación cultural

Tras repasar la literatura franco-francesa sobre la mediación cultural y la situación que puede observar aquí, Bélanger (p. 27) caracteriza el contexto quebequense de la siguiente manera:

*En Quebec, la mediación se piensa, se financia y se practica en una situación de descentralización cultural, de revitalización urbana y regional, que se realiza cada vez más a través de la cultura; se desarrolla en el marco de un marcado interés por los problemas de inclusión social [...] [Esto] sitúa a la mediación cultural en el centro de varios tipos de desarrollo y de resolución de problemas.*

### Preguntas y temores<sup>6</sup>

La principal cuestión planteada por los mediadores culturales se refiere a los efectos de sus intervenciones. Se preguntan cómo identificarlos, es decir, qué medios crear para evitar la trampa de una evaluación puramente contable e identificar con precisión todos los efectos de una intervención o de una serie de ellas.

En cuanto a los temores, son numerosos, pero pueden resumirse en las dos aprensiones siguientes. En primer lugar, los mediadores creen que pueden desviar la creación artística de la búsqueda de sus propios valores y, por tanto, hacer que se

---

<sup>6</sup>Este relato, muy limitado, se basa en el texto de Lafortune (2012). Para una exposición detallada, véase ese texto.



abandonen u olviden obras difíciles, fruto de una investigación paciente y minuciosa. Por otro lado, la mediación también corre el riesgo de promover obras de escaso valor. Por último, al "deslegitimar" las obras presentadas por las instituciones, los mediadores corren el riesgo de debilitar la imagen de estas instituciones y sus esfuerzos por democratizar la cultura.

En segundo lugar, los mediadores consideran que se exponen a contribuir a la adopción por parte de las clases trabajadoras de las producciones culturales de masas, que están dominadas por intereses muy comerciales. Además sus intervenciones con las categorías económicas superiores, sin formación cultural avanzada, pueden producir el mismo efecto perverso, transformando a estas personas adineradas en clientes privilegiados de las industrias culturales.

### Perspectivas

Acabamos de conocer tres posturas sobre la acción cultural, tres posturas sin vínculos entre sí, tres silos bien aislados unos de otros<sup>1</sup>. ¿Qué hay que guardar de estas posiciones?

### Miedos, preguntas y ganancias

Ciertamente, los temores a los efectos perversos expresados por los especialistas en mediación y los interrogantes que surgieron en el curso de los análisis realizados anteriormente serán recordados, porque ambos identifican aspectos de la acción cultural a investigar, mientras que su conjunto denota cuánto complejo es su universo, y cuánto aún ignoramos de sus complejidades y escollos.

Otras aportaciones importantes son la articulación de los conceptos que estructuran el mundo de la acción cultural, sus posibles funciones y una definición más adecuada a lo que se hace en los museos que las definiciones utilizadas hasta ahora.

### Una estructuración del campo de la acción cultural

Parafraseando el texto de Midy (2002), el campo de la acción cultural podría articularse de la siguiente manera: el objetivo de esta acción es el desarrollo cultural. En un país, el Estado hace explícita su concepción del desarrollo a través de su política cultural. Consigue sus objetivos realizando o encargando intervenciones de democratización o democracia cultural llevadas a cabo mediante técnicas de mediación con grupos o individuos.

---

<sup>1</sup> Debido a la falta de tiempo para estudiarlos, se descuidaron dos tipos de textos: las tesis doctorales registradas en el portal del INRS (Institut national de la recherche scientifique) y los textos de política cultural de unos 150 municipios de Quebec. ¿Cambiará esta omisión el aislamiento observado? Probablemente no. En efecto, los temas de las dos tesis, en un caso, la acción cultural y la revitalización de un barrio urbano (Leclerc, 2015), en el otro, la industria cultural del espectáculo cómico en Quebec (Paré, 2015), no sugieren que se discutan los vínculos entre la política cultural gubernamental y los museos o los profesionales de la mediación. En cuanto a las políticas municipales, se elaboraron en el marco del proyecto de descentralización de las intervenciones gubernamentales previsto en su política de 1992. Su cumplimiento de la política gubernamental es un hecho, ya que era necesario para obtener los fondos asignados por el Gobierno de Quebec a la cultura.

### Las funciones de la acción cultural

Las funciones que se atribuyen a la acción cultural o, lo que es lo mismo, las expectativas que se depositan en sus intervenciones son múltiples y variadas: desarrollo o crecimiento individual, desarrollo regional o revitalización urbana, mejora de la situación de los grupos socialmente desfavorecidos, entretenimiento, desarrollo económico, diplomacia cultural y promoción de la producción cultural nacional en el exterior. También hay que tener en cuenta que varios de estos efectos pueden conseguirse con una sola intervención. Por ejemplo, no es raro que un programa de museo contribuya simultáneamente al desarrollo de los visitantes, a su entretenimiento y al desarrollo de la región en la que viven.

### Una definición de la acción cultural de los museos

Por último, la acción cultural del museo podría definirse como una intervención cuyo objetivo inmediato es producir el máximo de significado posible y que contribuye al desarrollo psicológico del visitante, siendo el aprendizaje sólo secundario y fortuito. Esta definición, que relega claramente a este último a un segundo plano, parece especialmente pertinente cuando se considera la principal intervención del museo para todos sus públicos, la exposición. En efecto, la exposición no favorece el aprendizaje, ya que no apoya sistemáticamente la repetición de los conocimientos descubiertos, condición necesaria para su retención y, en *definitiva*, para el aprendizaje. Tampoco permite a los visitantes comprobar la exactitud de las ideas que desarrollan a partir de lo que observan o leen, otro requisito para el aprendizaje. De ahí la pertinencia de proponer el descubrimiento y el "juego" como actividades características de una visita, ya que no requieren ni la repetición ni la comprobación inmediata, como es el caso del aprendizaje.

Sin embargo, se podría argumentar que el "juego con objetos", tal y como se ha descrito anteriormente, no es realmente rentable. En efecto, lo que el visitante produce puede ser débil, un poco nebuloso, poco coherente, pero basta una conversación con los amigos, el visionado de una película o el intento de ofrecer una explicación a un niño para que se aclare, para que adquiera el vigor y el rigor suficientes para injertarse en algún lugar del universo personal del visitante. Esto aumenta su riqueza y contribuye a su florecimiento, tal como deseaban los filósofos humanistas. Dicho más claramente, es simplemente la forma en que uno se desarrolla en el trabajo o en las vacaciones, es decir, ¡fuera del sistema escolar!

Además de plantear cuestiones para futuras investigaciones, la revisión de las publicaciones sobre la situación de Quebec ha permitido esbozar una integración coherente de las distintas dimensiones de la acción cultural, aclarar sus funciones y ofrecer una definición de la acción cultural de los museos más pertinente que las definiciones conocidas hasta la fecha. Queda por ver si estos logros pueden generalizarse.

### Referencias

- Allard, M., Naurais, V. et Cadieux, I. (2000). Les services éducatifs et/ou d'action culturelle des institutions muséales québécoises. Montréal, QC : *Les Cahiers du GREM No 13*.
- Arpin, R. (2002). Éducation et action culturelle dans les musées. Dans R. Arpin (dir.), *Territoires Culturels* (p. 147-171). Montréal, QC : Bellarmin.

- Arseneault, D. et Desbiens, N. (2015). L'exposition des objets de culture autochtone aujourd'hui, gain ou perte de sens ? Le cas de l'exposition *C'est notre histoire...* au Musée de la civilisation de Québec. En I. Arrieta Urtizberea (ed.) (2015). *El desafío de exponer* (p. 71-103). Bilbao : Universidad del País Vasco.
- Autoress desconocidos (dir.) (2010). *Participation citoyenne et action culturelle. Cahiers de l'action culturelle, Vol.8, No 1.*
- Bélanger, A. (2007). La médiation culturelle : de la conception à la pratique. En J.M. Fontan, et E. Quintas (dir.), *Cahiers de l'action culturelle, Vol.6, No 2.*
- Bélanger, A. et Harvey, P.L. (dir.) (2006). *Animation culturelle et interculturalité. Cahiers de l'action culturelle, Vol.5, No 1.*
- Bellavance, S.A. et Lafortune, J.M. (dir.) (2007). *Animer les territoires : l'action culturelle en régions au Québec. Cahiers de l'action culturelle, Vol.6, No 1.*
- Côté, L., Chagnon, S., Macias-Valadez et Fourcade, M.B. (2016). *Étude des pratiques muséales en éducation, action culturelle et médiation.* Montréal, QC : Société des musées du Québec.
- Danvoye, M. (2017). *Statistiques sur la fréquentation des musées québécois.* Québec, QC: Institut de la statistique du Québec, Observatoire de la culture et des communications.
- Fontan, J.M. (dir.) (2002). La mission des Cahiers. *Cahiers de l'action culturelle, Vol.1, No 1.*
- Fontan, J.M., Lamoureux, J. et Fontaine, C. (dir.) (2005). L'art social, l'art communautaire, l'art engagé et l'animation. *Cahiers de l'action culturelle, Vol. 4, No. 1.*
- Fontan, J.M. et Quintas, E. (dir.) (2007). Regards croisés sur l'action culturelle. *Cahiers de l'action culturelle, Vol.6, No 2.*
- Fontan, J.M. et Rajotte, C. (2003). Et si faire se pouvait ! *Cahiers de l'action culturelle Vol. 2, No 1.*
- Forest, M. (2008). *Éducation et action culturelle. Politique et activités (Guide pratique).* Québec, QC : Ministère de la culture, de la communication et de la condition féminine, Service de soutien aux institutions muséales.
- Gouvernement du Québec (1978). *La politique québécoise du développement culturel.* Québec, QC : Éditeur officiel du Québec.
- Gouvernement du Québec (1992). *La politique culturelle du Québec. Notre culture, notre avenir.* Québec, QC : Éditeur officiel du Québec.
- Gouvernement du Québec (2017). *Partout la culture. La politique culturelle du Québec.* Québec, QC : Ministère de la Culture et des Communications.
- Grandmont, G. (2004). Le soutien de l'État québécois au développement culturel. *Loisir et société, Vol. 29, No 2, p. 523-547.*
- Grandmont, G. (2011). *50 ans de politique culturelle au Québec : 10 dates majeures qui ont marqué cette politique et questionnements pour l'avenir.* Conférence prononcée le 6 de avril en la École des HEC-Montréal.
- Harvey, P. L. et Vigneault, S. (dir.) (2008). *Des TICS aux TAGS. Cahiers de l'action culturelle, Vol.7, No 1.*
- Lafortune, J.M. (dir.) (2012). *La médiation culturelle. Le sens des mots et l'essence des pratiques.* Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.

- Lafortune, J.M. et Langlois Delorme, N. (dir.) (2011). Action culturelle et immigration au Québec : défis de la cohabitation et de l'expression artistique. *Cahiers de l'action culturelle, Vol.9, No 1.*
- Lafortune, J.M. et Racine, D. (dir.) (2012). Sources de la médiation culturelle. Dans J.M. Lafortune (dir.), *La médiation culturelle. Le sens des mots et l'essence des pratiques* (p. 9-37). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Lamoureux, J., Castro, I. et Rajotte, C. (dir.) (2004). *État des lieux de l'animation. Cahiers de l'action culturelle, Vol.3, No 1.*
- Leclerc, Y. (2015). *L'action culturelle et l'entrepreneuriat : le cas de la revitalisation du quartier Saint Roch, à Québec.* Thèse. Québec, Université du Québec, Institut national de la recherche scientifique, Doctorat en études urbaines.
- Lemay-Perreault, R. et Paquin, M. (2017). Le concept de transmission est-il révolu en milieu muséal ? En F. Mairesse (dir.), *Définir le musée au XXIe siècle. Matériaux pour une discussion* (p. 234-238). Paris : ICOFOM.
- Midy, F. (2002). Préalables à l'étude de l'action culturelle au Québec. *Cahiers de l'action culturelle, Vol.1, No 1.*
- Musées de la civilisation (2013). *Projet culturel. Les musées de la civilisation.* Québec, QC : Musées de la civilisation.
- Paquin, M. (2015). Médiation culturelle au musée : essai de théorisation d'un champ d'intervention professionnelle en pleine émergence. *Animation, territoires et pratiques culturelles, 8*, p.103-115.
- Paquin, M. et 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. En F. Mairesse (dir.), *Définir le musée au XXIe siècle. Matériaux pour une discussion* (p. 261-266). Paris : ICOFOM.
- Paré, C. (2015). *L'industrie du spectacle d'humour francophone du Québec contemporain: industrie culturelle et territorialité.* Thèse. Québec, Université du Québec, Institut national de la recherche scientifique, Doctorat en études urbaines.

## Resumen

El texto siguiente presenta las publicaciones de los principales actores quebequenses de la acción cultural: el Estado, los directores de los museos, los investigadores que estudian la producción cultural de los museos, los especialistas y profesionales que se ocupan de la mediación. Curiosamente, ninguno de ellos se relaciona con el discurso de los demás, lo que, sin embargo, no genera cacofonía. Al contrario, las declaraciones de unos complementan notablemente las de los otros. Tanto es así que el análisis de lo escrito por todos ellos permite, entre otras cosas, aclarar dos grandes aspectos de la acción cultural: sus componentes y su articulación, así como las funciones que puede desempeñar la acción cultural. Este análisis también permite elaborar una definición pertinente de la acción cultural de los museos.

La acción cultural incluye: La política del Estado, que tiene como objetivo el desarrollo cultural en todas sus formas. La democratización cultural y la democracia son sus modalidades. En cuanto a la mediación, es la técnica o el medio utilizado para lograr las intervenciones de democratización y democracia.

Las funciones que se atribuyen a la acción cultural son muchas y variadas: desarrollo psicológico y cultural de los individuos, desarrollo regional, revitalización urbana, mejora de la situación problemática que viven los grupos socialmente desfavorecidos, entretenimiento, desarrollo económico, diplomacia cultural y promoción internacional de la producción cultural nacional.

En cuanto a la acción cultural del museo, se podría definir ventajosamente como una intervención cuyo objetivo inmediato es que el visitante produzca significado de la forma más abundante posible porque contribuye a su desarrollo psicológico, siendo el aprendizaje sólo secundario y fortuito. Esta definición tiene la ventaja de separar fácilmente las producciones culturales y educativas del museo, estas últimas destinadas directamente al aprendizaje. Por consiguiente, no es el tipo de producción -exposición, película, taller, conferencia, etc.- lo que determina si una producción es de tipo cultural. - lo que determina si una producción es de tipo cultural o educativo, sino la intención, la posición que el museo adopta con respecto al aprendizaje.

**Palabras claves:** acción cultural, educación, mediación, aprendizaje, museos

## Síntesis

*Colette Dufresne-Tassé, Anne-Marie Émond,  
Rosa María Hervás Avilés, Margarita Laraignée,  
Marie-Clarté O'Neill*

### Síntesis de los cinco textos

El intercambio de los cinco textos que acaban de leer permitió a sus autoras identificar las fortalezas, debilidades e incoherencias de cinco concepciones diferentes de la acción cultural. En la siguiente síntesis, mantienen por supuesto, lo que les pareció una fortaleza, y ofrecen una alternativa a los problemas que han detectado. Su exposición, muy breve, se centra en seis aspectos de la acción cultural. Se concluye, como era necesario de esperar, con una serie de preguntas y de propuestas.

Acción cultural vista bajo seis de sus aspectos

#### 1. La acción cultural como una intervención de valorización

La acción cultural es una intervención de valorización para promover los fenómenos culturales. El museo la realiza de manera de suscitar un auténtico descubrimiento, es decir, una ampliación del universo personal del visitante.

#### 2. El contenido valorizado

El fenómeno valorizado puede formar parte de lo que se ha acordado en llamar «alta cultura» o «cultura académica», como el trabajo de un erudito o un artista mundialmente conocido. Pero también puede pertenecer a la cultura popular, como es el caso del «western» en el cine, o incluso puede ser una actividad específica del entorno en el que se integra el museo, como el trabajo de los técnicos especializados responsables del desplazamiento de los contenedores en un gran puerto, o la vida de mujeres que cuidan niños como fuente de ingresos.

Tal concepción de la valorización implica que todos los estratos de la sociedad puedan ver su cultura valorada e, inversamente, que todos los estratos están expuestos al hecho cultural puesto en relieve por el museo. La distinción entre «alta» y «baja cultura», fundamental en los movimientos de democratización y democracia cultural, pierde en consecuencia, gran parte de su relevancia. Otra implicación: es finalmente la sociedad, o más exactamente, la «comunidad» quien decide el valor de un fenómeno cultural.



### 3. La elección del contenido valorizado

Los fenómenos seleccionados por un museo dependen tanto de su misión como de dar acceso a lo bueno, lo bello, lo verdadero, y al enriquecimiento que su conocimiento pueda representar para las personas y su entorno.

Más precisamente, cuando se consideran a los individuos, el museo busca su realización personal e incrementa su permeabilidad a lo desconocido, o si preferimos, su apertura «al otro», ya se trate de una sociedad desaparecida hace siglos o de un vecino cercano. De esta forma, el museo contribuye a mejorar las capacidades de las personas para desempeñar mejor su función ante los miembros de su familia, en el trabajo y en la sociedad en la que viven.

También, cuando se considera el entorno que lo rodea, el museo contribuye a hacerlo lo más armonioso posible y es capaz de atender con todos los medios para satisfacer sus necesidades y perseguir sus aspiraciones.

### 4. Diseño, organización y presentación del contenido valorizado

Para diseñar su oferta cultural (exposición, programa, página web, etc.), el museo examina el conjunto de conocimientos existentes que mantiene sobre el tema, hace crítica de estas y realiza una síntesis propia. Podemos por lo tanto considerar al museo como una institución en investigación perpetua. La síntesis que ofrece al visitante es tan rigurosa como el proceso que lo permitió. La misma está organizada y presentada para que se la apropie fácilmente, con provecho y placer.

### 5. Los medios de presentación

Los medios de difusión utilizados por el museo son numerosos y variados: exposiciones, programas de todo tipo, intervenciones fuera de los muros o electrónicos, por ejemplo. Se enmarcan también, tanto en un enfoque «de arriba hacia abajo» como «ascendente» o incluso «co-constructivo».

### 6. Acción cultural y educación museística

La acción cultural tal como se concibe aquí es tan abarcadora que uno se pregunta qué lugar le da a la educación. Para situar una y otra, se distinguirá la educación concebida en sentido estricto de la educación en sentido amplio. En el sentido estricto, la educación consiste en impartirles a los niños o adultos los conocimientos y las habilidades necesarios para disfrutar los beneficios que otorga la pertinencia a un grupo social y para ser productivos en general o en carácter de técnicos altamente especializados, como lo son el arquitecto, el mecánico, el notario o el médico. En resumen, es educación enfocada en el aprendizaje. El museo practica la educación entendida de esta manera, cuando trabaja directamente para impartir a sus visitantes conocimientos claves (o estructurantes), lo que les dará acceso a una serie de conocimientos especializados. También la practica cuando tiene como objetivo la adquisición de aptitudes que permiten a los visitantes aprovechar al máximo su oferta, por ejemplo, cuando intenta mejorar su capacidad de «mirar» o de plantearse preguntas a propósito de los objetos, pero también cuando intenta mejorar su capacidad de experimentar placer estético o intelectual. Por último, se inscribe en el marco de la educación entendida en sentido estricto cuando,

respondiendo a una solicitud de una escuela, diseña y ofrece programas centrados en aprendizajes específicos.

Por otra parte, la educación considerada en un sentido amplio corresponde a toda producción museal utilizada libremente dentro de una perspectiva de desarrollo personal. El aprendizaje no es entonces estrictamente buscado ni por el museo ni por sus visitantes. Es fortuito. Las dos partes buscan entonces una creación de sentido óptimo, es decir, lo más abundante posible. Esto se produce, por ejemplo, durante las visitas de las exposiciones, cuando se asiste a una conferencia o consulta el sitio web de un museo. Y esto es lo que caracteriza las intervenciones de acción cultural de un museo. Dos implicaciones surgen de esta distinción:

- a) las intervenciones de acción cultural de un museo occidental son habitualmente mucho más numerosas que sus intervenciones propiamente educativas;
- b) no es el medio – exposición, programa, etc. – quién determina si una intervención museal constituye educación propiamente dicha o acción cultural. Esta es la posición tomada por el museo con respecto al aprendizaje. En definitiva, si busca específicamente o no esto último.

## Algunas implicaciones

Esta forma de concebir la acción cultural de los museos<sup>1</sup> y sus modalidades, o sea, la democratización cultural, la democracia cultural y la mediación, son ricas en implicaciones. Las principales son los siguientes.

1. Toda persona perteneciente al medio en donde se encuentra el museo situado<sup>2</sup>, puede así ver «su cultura» valorizada, e incluso participar en esta valoración, que de ser confrontado a una cultura que le es más o menos foránea.
2. Una persona cultivada no es aquella que corre por ofertas de «alta cultura», sino aquella que elige, dentro de una oferta variada, la que corresponde a sus necesidades y gustos.
3. Practicando una gran apertura a la valorización de los fenómenos locales, el museo es vulnerable a las intervenciones de grupos de presión. Cuando son indebidas, el museo se protege de sus exigencias apoyándose sobre un enunciado de misión precisa y detallada, un profundo compromiso en la utilización de sus colecciones, así como, sobre un grupo de profesionales rigurosamente formados y cuyo sentido crítico esté en constante alerta.
4. Presentando tanto fenómenos culturales propios al territorio en donde está situado, como fenómenos foráneos, el museo y su acción cultural se convierten fácilmente en atracción turística económicamente rentable, pero, sobre todo, no se puede olvidar que es un elemento de la diplomacia cultural, es decir, un tema sobre el cual hacerse conocido y reconocido por otros países para obtener prestigio y otros beneficios.
5. Lo que se ha leído a propósito de la adhesión del museo a valores importantes para la época o la expresión de aspiraciones generosas, constituye un ideal al que sus realizaciones concretas a menudo parecen bastante poco. Esta distancia se debe a

---

<sup>1</sup> El Estado también practica la acción cultural a través de su política cultural.

<sup>2</sup> En el caso de los museos internacionales y nacionales, como el Museo Nacional de Antropología en la Ciudad de México, el Jardín Botánico de Montreal, el Museo Nacional de Tokio o el Museo del Louvre, estas instituciones utilizan sus colecciones para mejorar interés global. Esta valorización puede, por lo tanto, ser el origen de descubrimientos tanto para los extranjeros como para los residentes del país que descubren aspectos desconocidos de su propia cultura.

diversas razones: a) la necesidad de hablar la «lengua de la época» si el museo desea ser percibido como una institución central del medio al que pertenece; b) los límites de sus colecciones y la falta de recursos humanos o financieros; c) la incapacidad del propio entorno para acceder a la oferta del museo. Esta es una situación que se observa frecuentemente, por ejemplo, en los territorios que albergan una inmigración reciente que aún no han logrado dominar la (las) lengua(s) del país de acogida. La incapacidad del museo es solo entonces temporal si colabora con instituciones, organizaciones o asociaciones que intervienen para disminuir, sino solucionar el problema.

## Una serie de preguntas

Las reuniones del equipo generaron preguntas que no aparecen en los textos. Se encontrará a continuación una breve lista de aquellas que parecían las más importantes.

- ¿Cómo, en los países que adhieren al ICOM, llaman a esto que se considera aquí como acción cultural? ¿El vocabulario utilizado en estos países ha evolucionado en el tiempo?
- Si proponemos una variedad de definiciones de acción cultural, ¿esta variedad proviene de corrientes teóricas o ideológicas diferentes que la sustentan o a situaciones diferentes en las que se ejerce?
- En cada país, ¿qué comprende la noción de acción cultural? ¿Incluye tanto las políticas culturales, el desarrollo cultural, la democratización, la democracia cultural y la mediación?
- ¿La multiétnicidad y la multiculturalidad que actualmente se observa en muchos países influyen en la forma en que se practica la acción cultural?
- Si ahora se insiste en el hecho de que los museos deben preocuparse por la multiétnicidad y la multiculturalidad, ¿es a causa de la magnitud de los movimientos migratorios actuales o porque, como institución, el museo ha tomado un lugar importante en nuestras sociedades?
- ¿Cómo un museo toma en cuenta en sus actividades culturales la multiétnicidad que caracteriza a la región en la que está establecido y la política multicultural de esta región?
- ¿Debe abarcar el multiculturalismo el aspecto religioso de las diferentes etnias o grupos culturales que viven en una región?
- ¿Cuál es el lugar que ocupa la valoración de los objetos en relación con aquellos otros aspectos del patrimonio, como las formas de hacer, las costumbres o las festividades?
- ¿Es cierto que cuanto más centralizada es la administración de un país, más influye su política cultural en la acción cultural de sus museos?

## Propuestas

En realidad, dos propuestas. La primera es, por supuesto, completar el trabajo iniciado con la redacción de los cinco artículos presentados aquí, y determinar cómo se procederá. La segunda trata sobre el desarrollo personal del visitante que ha sido mencionado en muchas ocasiones como una de las finalidades de la acción cultural. Si el desarrollo del individuo ha sido estudiado durante mucho tiempo y por una gran variedad de especialistas, no parece que se haya aplicado a desarrollar una concepción adaptada a la situación

en la que se encuentra un visitante, que participa en un programa o visita una exposición. La cuestión se plantea entonces en la contribución de esta participación en el desarrollo psicológico de un visitante. Y, subyacente a esta pregunta, la de cómo la producción de conocimientos del visitante y sus aprendizajes contribuyen a su desarrollo personal. La respuesta a estas preguntas es acuciante ya que aborda un aspecto central del trabajo de los profesionales de la educación y la acción cultural. Debería entonces, como la acción cultural, ser objeto de una síntesis de publicaciones sobre el tema.

## Autores

Colette Dufresne-Tassé

Miembra cooptada de la junta directiva del CECA para la investigación, presidenta CECA 2004-2010

Profesora, Université de Montréal, Canada

[colette.dufresne.tasse@umontreal.ca](mailto:colette.dufresne.tasse@umontreal.ca)

Anne-Marie Émond

Profesora, secretaria y tesorera del CECA

Université de Montréal, Canada

[anne-marie.emond@umontreal.ca](mailto:anne-marie.emond@umontreal.ca)

Nicole Gesché-Koning

Miembra cooptada de la junta directiva del CECA para las publicaciones, secretaria et presidenta CECA (1992-1998)

[ngesche@me.com](mailto:ngesche@me.com)

Rosa María Hervás Avilés

Miembra de la junta directiva del CECA, responsable de la investigación

Profesora, Universidad de Murcia, Spain

[rhervas@um.es](mailto:rhervas@um.es)

Margarita Laraignée

Directora Centro Cultural Alfonsina Storni, Argentine

Responsable del Premio y de la publicación *Best Practice*

[margaritalaraignee@gmail.com](mailto:margaritalaraignee@gmail.com)

Pedro Mendonça

Profesor

Director del Module des sciences de l'éducation

Unité d'enseignement et de recherche en sciences de l'éducation

Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Campus de Rouyn-Noranda

[pedro.mendonca@uqat.ca](mailto:pedro.mendonca@uqat.ca)

Marie-Claré O'Neill

Presidenta del CECA

Profesora, Ecole du Louvre et Institut National du Patrimoine, France

[oneillmarieclarte@gmail.com](mailto:oneillmarieclarte@gmail.com)

Elena Tiburcio Sánchez

Universidad de Murcia, España

[elena.t.s@um.es](mailto:elena.t.s@um.es)

Raquel Tudela Romero

Universidad de Murcia, España

[raquel.tudela@um.es](mailto:raquel.tudela@um.es)