

EL MUSEO COMO ESPACIO DE APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

Autoras: Laia Campañá (Universidad de Barcelona, FINT), Magali Kivatinetz (motivART serveis educatius, Universidad de Barcelona, FINT) y Eneritz López (Universidad de Barcelona-Becaria predoctoral Gobierno Vasco)

Resumen: Esta comunicación tiene como objetivo destacar el gran potencial educativo de los museos y centros de arte, entendidos, desde una postura crítica como espacios para la problematización y el cuestionamiento, la ruptura y el cambio (Roberts, 1997). Así, a partir de un relato ficticio y de una revisión teórica, exploraremos cómo las instituciones museísticas son lugares adecuados para el aprendizaje significativo debido, no sólo a su ambiente rico en estímulos, sino también a las posibilidades de interacción que ofrece y al contacto directo con objetos. Además, expondremos cómo enmarcados en la educación museística se pueden realizar proyectos de trabajo organizados en colaboración entre museos, escuelas y comunidades. Nos interesa fomentar la importancia de realizar actividades adaptadas a distintas maneras de aprender, teniendo en cuenta, entre otras referencias, la teoría de las múltiples inteligencias (Gardner, 1983) y el constructivismo en los museos (Hein, 1998). En resumen, nos interesa profundizar en qué significa concebir un museo como una institución educadora.

INTRODUCCIÓN

Este artículo surge de una reflexión sobre algunas prácticas educativas recurrentes que hemos observado en museos de nuestro contexto. Poniendo en tela de juicio las características de los programas didácticos que se suelen ofrecer, a lo largo de este texto exploraremos cómo los museos pueden ser lugares adecuados para un aprendizaje autónomo y significativo. En concreto, nos interesa profundizar en qué significa concebir un museo como una institución educadora, considerando que la educación museística no tiene por qué estar supeditada al currículum escolar, sino que puede tener valor por sí misma. Además, nos planteamos indagar en el potencial educativo de los museos, las exposiciones, los centros de arte, entendiéndolos como espacios de aprendizaje (para interpretar, producir, reflexionar) donde pueden tener cabida proyectos que partan de problemas, se desarrollen a partir de ejes temáticos, sean creadores de discursos y estén basados en la experiencia de los participantes.

Para elaborar nuestro análisis, tomamos del construccionismo social la idea de que el significado es construido socialmente, por lo que concebimos los públicos como agentes activos en la construcción de conocimiento (Rodrigo, 2007). Desde esta postura, consideramos que a partir de las distintas miradas y aportaciones de los visitantes es posible dotar de diferentes sentidos a los contenidos del museo. Por otro lado, basándonos en la pedagogía crítica pensamos que la educación no tiene que ser vista como difusión o diversión, sino como una oportunidad para reflexionar y para crear nuevos discursos que son tan valorados como los que propone el museo (Roberts, 1997). Así, a cada visitante se le da pie a crear su propia historia teniendo en cuenta la

experiencia personal, el proceso, las emociones, las relaciones, las perspectivas múltiples (Padró, 2007). Consecuentemente, las estrategias educativas deben promover los dilemas, el uso de la narrativa y facilitar una polifonía de miradas (Maset, 1995).

Partiendo de una situación ficticia, cuestionaremos los planteamientos pedagógicos que habitualmente circulan en las actividades dirigidas al público escolar. Nuestra finalidad es analizar sus rasgos específicos, evidenciando hasta qué punto estos programas conectan con las experiencias y contextos de los participantes. Con todo ello, trataremos de enfocar desde otras perspectivas la educación museística, apuntando algunas posibilidades y modos de afrontar proyectos educativos no dirigistas.

Antes de seguir adelante, queremos matizar que entendemos los museos como “lugares de duda, de pregunta, de controversia y democracia cultural cuyo objetivo es formar lecturas desde múltiples frentes, es decir, como terreno de cuestionamiento” (Padró, 2003, citada en Acaso, 2007: 140). Por ello, partimos de que la educación no se trata sólo de la organización de actividades para escolares, ya que proyectamos “ir más allá de usar el museo como recurso para el aprendizaje, haciendo que el mismo museo se conciba en su esencia como educativo” (Álvarez, 2007: 109). En resumen, consideramos que, en cualquiera de sus formas, la educación en los museos tiene que dirigirse a desarrollar el pensamiento crítico (Acaso, 2007), por lo que cualquier actividad educativa debe concebirse como un sistema de producción de conocimiento crítico.

¿QUÉ HACE UN GRUPO DE NIÑOS¹ EN UN MUSEO?: RELATO DE UN ESPÍA

Miércoles por la mañana. Paseo por un museo de mi ciudad y, al entrar a una de sus principales salas, veo una veintena de niños de primaria (de unos 9 años), sentados en el suelo -extrañamente formales- rellenando con ahínco unas fichas (intuyo que proporcionadas por el museo). Me fijo en que los niños, forzados a estar en silencio por sus maestras, no están mirando las obras de arte que tienen delante sino que parecen exclusivamente concentrados en el cuadernillo que han de completar. Las profesoras permanecen en un segundo plano, apartadas del grupo, y -paradójicamente- charlan entre ellas en susurros, a la vez que mandan callar a sus alumnos.

Me sorprende que permanezcan indiferentes a la actividad que está liderada por un educador -joven, dinámico, con cara de estresado- que mira con nerviosismo el reloj, metiendo prisa a los niños para que terminen lo que están haciendo. Uno de los niños, dice haber acabado ya su trabajo en voz muy alta, se levanta y empieza a moverse; una de las maestras le reprende, mientras que la otra llama la atención a una niña que, impaciente, le “sopla” las respuestas a su compañero que parece aburrido y desmotivado. El educador sigue presionándoles para que terminen la tarea asignada, que al parecer, es

la prioridad. Y supongo que éste debe ser el objetivo primordial, al escuchar cómo no dejan que un niño vaya al baño porque aún no ha completado su ejercicio.

Además, según les dice el educador, deben irse rápidamente al espacio del taller; en primer lugar, porque hay otro grupo que viene detrás con otro educador (les veo acercarse por el pasillo cercano) y deben detenerse en el mismo espacio, ya que el itinerario prefijado incluye ciertas paradas estratégicas. En segundo lugar, porque deben dedicar la mitad del tiempo establecido para realizar una actividad plástica, al ser una exigencia indiscutible hacer algo material que llevarse a casa a modo de souvenir del paseo por el museo.

EXPLORANDO OTRAS NARRATIVAS PARA LA EDUCACIÓN EN EL MUSEO

Ante esta situación observada (que podría tener lugar en cualquier museo), nos preguntamos:

- ¿De qué manera podrían los participantes aprender si en vez de concentrarse en rellenar fichas prestaran más atención a los objetos expuestos?, ¿por qué se fomenta más que los niños focalicen en encontrar la respuesta correcta que en observar y hablar sobre las obras y lo que de ellas se puede desprender?

- ¿Qué sucedería si en vez de darles una ficha con preguntas que deben responder escribiendo les propusiéramos actividades relacionadas con distintas formas de aprender?

- ¿Qué pasaría si en lugar de proponer actividades individuales que requieren estar en silencio fomentáramos la interacción y el debate entre los participantes?

- ¿Qué cambiaría si la actividad en el museo no usara los métodos propios de la escuela?

- ¿Que beneficios se podrían obtener si en vez de ofrecer actividades cerradas y estandarizadas se organizaran proyectos de trabajo específicos gestados en colaboración entre maestros, educadores de museos y comunidades?², ¿qué ocurriría si estos niños vinieran a visitar al museo con un problema de su interés sobre el que investigar?

A lo largo de este artículo exploraremos estas inquietudes a partir de la situación que hemos contado, poniéndola en diálogo con distintos referentes teóricos. Para ello, desarrollaremos en profundidad cada una de estas cuestiones:

¿De qué manera podrían los participantes aprender si en vez de concentrarse sólo en rellenar las fichas prestaran más atención a los objetos expuestos?

La primera cuestión que nos preocupa en torno a la escena relatada, es el hecho de que los niños emplean más tiempo y esfuerzo en acabar la ficha con las respuestas correctas que en explorar detenidamente las piezas expuestas. Sin embargo, a la hora de plantear una actividad en el museo, se podrían aprovechar las oportunidades que brinda el contacto directo con los objetos. En este sentido, apoyándose en que tener las obras delante provoca curiosidad y permite descubrir aspectos nuevos sobre ellas, su contexto, su circulación y circunstancias (García, 1994), se podría conseguir un aprendizaje personalizado y experiencial. De esta manera, a través de la exploración de la cultura material, los niños logran hacer conexiones con sus propias experiencias de vida, encontrando paralelismos y relaciones entre los objetos de su cotidianidad y los del museo.

Por consiguiente, si los niños que estaban buscando la respuesta certera para escribirla en la ficha, hubiesen sido invitados a observar detenidamente el objeto y, enfrentándose a él, plantearse preguntas como: si pudiéramos tocarlo, ¿qué sentiríamos?, ¿cómo lo vemos desde distintos ángulos?, ¿de qué manera crees que fue realizado?, ¿cómo podría ser el espacio donde estaría guardado originalmente y cómo lo vemos ahora en el museo?, etc. También, a partir del diálogo, se podrían poner sobre la mesa cuestiones sugerentes como: ¿quiénes habrían utilizado este objeto a lo largo de su historia y cómo ha cambiado su función? o ¿con qué motivo pensáis que fue creada esta pieza? En tal caso, ¿sentirían los niños la misma ansiedad por terminar la ficha con las respuestas verdaderas?, ¿cómo cambiaría su experiencia dentro del museo y su manera de relacionarse con él?

¿Que sucedería si en vez de darles una ficha con preguntas que deben responder escribiendo les propusiéramos actividades relacionadas con distintas formas de aprender?

Otra de las problemáticas que observamos en la escena relatada es que a los participantes sólo se les da la oportunidad de aprender escuchando al educador y/o escribiendo, ya que se presupone que todos aprenden de la misma manera. Por ello, no se les propone ninguna otra actividad que implique movimiento con su cuerpo, el uso de distintos sentidos o que estimule otros modos de acercarse al conocimiento. El hecho de que puedan tocar, manipular y explorar objetos les provocaría seguridad y confianza, lo que permitiría una participación más abierta y compleja por parte de todos los niños (Clarke *et al.* 2002).

Desde la teoría educativa constructivista se propone ofrecer diferentes modalidades de aprendizaje en los museos, ya que se parte de que cada persona aprende de forma distinta (Hein, 1998). Este planteamiento queda respaldado por la teoría de las múltiples inteligencias que Howard Gardner publicó en 1983, en la que aparece una visión pluralista de la inteligencia, reconociendo en ella muchas facetas distintas, entendiendo que cada uno posee diferentes potenciales cognitivos. De esto se deriva que no todas las personas aprenden del mismo modo, ya que todos desarrollamos nuestras inteligencias de formas dispares (Gardner, 1983).

Además, las exposiciones y actividades basadas en el constructivismo ponen el énfasis en el visitante y no en el contenido que debe ser aprendido. Por ello, se permite que el público se interrogue, evoque y establezca relaciones no formales con lo exhibido. Basándonos en todo lo anterior y, considerando que muchos niños pueden aprender mejor a partir de propuestas corporales, sensoriales o desde aproximaciones diversas, nos preguntamos: ¿qué sentido podrá tener para ellos reproducir unos conocimientos fijos en unas fichas que sólo admiten una respuesta correcta y única?; ¿cómo cambiaría la experiencia de estos niños si en vez de tener que escribir se les brindara la oportunidad de hacer teatro, debatir, realizar actividades plásticas, especular, etc.?

¿Qué pasaría si en lugar de proponer actividades individuales que requieren estar en silencio fomentáramos la interacción y el debate entre los participantes?

En la ficción narrada los niños aparecen callados y trabajando cada uno concentrado en su labor. El hecho de que se fomente el trabajo individual y en silencio se justifica por la creencia de que se aprende más efectivamente mientras se está sin hablar. En cambio, desde una postura constructivista se entiende que el aprendizaje es una actividad social, que implica el uso del lenguaje y, por lo tanto, requiere interacción y debate (Hein, 1998).

Partiendo de ello, creemos que las propuestas educativas en museos han de promover el intercambio de visiones entre los miembros del grupo a través de la discusión, la confrontación y la cooperación. De este modo, mediante conversaciones dinámicas se permite que los participantes expliciten, cuestionen y compartan sus concepciones con las de los demás, proporcionando así una experiencia de aprendizaje más significativa.

Por todo ello, ¿no sería pertinente aprovechar que un museo provoca formas alternativas de aprender estimulando los sentidos, la curiosidad y la creatividad, fomentando el aprendizaje basado en la experiencia? (Falk y Dierking, 2000). Además la práctica educativa -entendida como un proceso holístico y global- podría recuperar y

basarse en el conocimiento y los intereses de los propios participantes, convirtiéndolos así en sujetos activos e implicados en la construcción de significados.

¿Qué cambiaría si la actividad en el museo no usara los métodos propios de la escuela?

Por otro lado, en la situación que hemos relatado, a los niños se les pide hacer una actividad fácilmente evaluable y relacionada con lo que normalmente hacen en el contexto escolar. No obstante, nos parece que, a partir de propuestas motivadoras y atractivas, se podría sacar más partido de las características que ofrece el museo por ser un ambiente distinto a la escuela y proporcionar otras formas de pensar y de relacionarse con el conocimiento (Clarke *et al.*, 2002).

Es indudable que a menudo los niños se aburren realizando actividades como la que hemos expuesto, ya que no se potencia su intervención y las propuestas no les resultan motivadoras. Sin embargo, desarrollando actividades participativas y demostrando que todas sus respuestas son potencialmente correctas, se fomenta que todos los participantes -incluso aquellos que encuentran difícil el aprendizaje escolar- puedan generar conocimientos significativos. Esto produce un ambiente de confianza y tolerancia entre compañeros y educadores, promoviendo que todos se expresen, estimulando que se pongan en tela de juicio los diferentes puntos de vista (Kivatinetz y López, 2006). En resumen, partiendo de que un museo es un lugar estimulante y contextualmente distinto a la escuela, pensamos que el aprendizaje que puede tener lugar en él no tiene por qué estar basado en el currículum escolar ni reproducir sus métodos.

¿Qué beneficios se podrían obtener si en vez de ofrecer actividades cerradas y estandarizadas se organizaran proyectos de trabajo específicos gestados en colaboración entre maestros, educadores de museos y comunidades³?

En el relato, los niños se encontraban en una de las paradas prefijadas que marcaba el cuaderno de fichas proporcionado por la institución. Esto responde al hecho habitual en nuestros museos de ofrecer actividades estandarizadas con un recorrido fijo y cerrado a todos los grupos por igual. Por el contrario, consideramos que puede ser más interesante organizar proyectos de trabajo en colaboración entre docentes, educadores de museos y comunidades (familiares, artistas locales, asociaciones). Trabajando desde el inicio como un equipo interdisciplinar se pueden organizar programas que no sólo partan desde visiones complementarias sino que además evidencien y tengan en cuenta las voces de los niños durante todo su desarrollo.

Además, al partir de unos objetivos que son lo suficientemente flexibles para que los participantes tomen sus decisiones, según sus posibilidades y necesidades, se les hace responsable de su propio aprendizaje. De este modo, se concibe a los niños como personas que piensan y toman decisiones y no como seres pasivos que esperan recibir un discurso adaptado a su nivel. Los ejercicios que se proponen no demandan la repetición de datos, sino que suponen nuevos desafíos. Durante la realización de un proyecto de trabajo se persigue que los educandos puedan conectar nuevos conocimientos con su experiencia y con la del grupo, constituyendo un conocimiento problemático, provisional y abierto a ser cuestionado (Hernández, 2004).

Este tipo de proyectos de trabajo surgen de una problemática o tema que afecta directamente a los usuarios, les interroga, les motiva. Por ello, durante los recorridos por las salas, el contenido del museo no es lo relevante, sino que lo importante es ver cómo éste se puede conectar con lo que viven los niños (Hernández, 2007). Así, no se centran en unos aprendizajes concretos sino que se fomenta un tipo de conocimiento integral, relacionado directamente con la vida de los participantes. En su conjunto estas propuestas actúan como conformadoras de actitudes, creencias y valores (Hernández, 2007).

OTROS CAMINOS PARA RECORRER. REFLEXIONES

En primer lugar, queremos aclarar que somos conscientes de que la situación ficticia base de este artículo no se corresponde íntegramente con lo que sucede en los museos, aunque para elaborarla hemos rescatado fragmentos observados en prácticas educativas reales. Nuestra intención al mostrar esta escena -en cierto modo, exagerando y estereotipando los roles de educador, maestro y visitante- es poner en evidencia un tipo de prácticas educativas basadas en una noción de la educación transmisora o reproductora del currículo escolar.

En general, nos preocupa ver que en los museos de nuestro contexto se siguen legitimando actividades pedagógicas descontextualizadas, carentes de reflexión acerca del conocimiento generado y raramente basadas en los intereses de los participantes. Frente a esta situación, consideramos fundamental fomentar el desarrollo de prácticas educativas en museos que inciten tanto a los educadores como a los visitantes a interrogarse y que se dirijan a impulsar el pensamiento crítico (hooks, 1994).

Para finalizar, nos interesa destacar que sería enriquecedor dar un giro de ofrecer actividades didácticas estandarizadas y cerradas, al plantear de proyectos de trabajo en colaboración entre museos, escuelas y comunidades, que partan de problemáticas, estén vinculados a contextos y circunstancias específicas y se vayan desarrollando en relación a los intereses de los propios participantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acaso, M. (2007) Talleres radicales de arte infantil o cómo subvertir la función de los museos, en: Huerta, R. y De la Calle, R. (2007) Espacios estimulantes. Museos y educación artística. Valencia: PUV. Pp. 129-142
- Álvarez, D. (2007) El museo como comunidad de aprendizaje, en: Huerta, R. y De la Calle, R. (2007) Espacios estimulantes. Museos y educación artística. Valencia: PUV. Pp. 109-127
- Anderson, G. (2004) Reinventing the museum. Oxford: Rowman & Littlefield publishers, Inc.
- Ayuste, A.; Flecha, R.; López, F.; Lleras, J. (2005) Planteamientos de la pedagogía crítica. Comunicar y transformar. Barcelona: Graó
- García, A. (1994) Didáctica del museo: el descubrimiento de los objetos Madrid: De La Torre.
- Clarke, A; Dodd, J; Hooper-Greenhill, E; O'Riain, H; Selfridge, L y Swift (2002) Learning through culture. The DfES Museums and Galleries Education Programme: a guide to good practice, RCMG, University of Leicester: Leicester
- Falk, J. y Dierking, L. (1992) The museum experience. Washington D.C.: Whalesback Books
- Falk, J. y Dierking, L. (2000) Learning from Museums: Visitor experiences and the making of meaning. N. Altamira Press.
- Gardner, H. (1983) Frames of mind: the theory of multiple intelligences
- Hein, G. E. (1998) Learning in the museum. Londres y Nueva York: Routledge
- Hernández, F. (2004) O tempo nos projetos de trabalho. *Pátio, revista pedagógica*, 30. Pp. 12-15.
- Hernández, F. (2007) Espigador@s de la cultura visual. Otra narrativa para la educación de las artes visuales. Octaedro: Barcelona
- hooks, b. (1994) Teaching to transgress: education as the practice of freedom. New York: Routledge
- Kivatinetz, M. y López, E. (2006) Las estrategias de Pensamiento Visual: ¿método educativo innovador o efecto placebo para nuestros museos?, en: Arte, Individuo y Sociedad, nº18, Madrid: Universidad Complutense. Pp. 209-239
- Mac Donald, S. (ed.) (2006) A companion to museum studies, Blackwell Publishing
- Padró, C. (2003) "La museología crítica como una forma de reflexionar sobre los museos como formas de conflictos e intercambios" EN: Lorente, J. P.; Almazán, D. (2003) Museología crítica y arte contemporáneo. Zaragoza: Universidad de Zaragoza
- Padró, C. (2005a) "Educación artística en museos y centros de arte", EN: Huerta, R. y De la Calle, R. (2005) La mirada inquieta. Educación artística y museos. Valencia: PUV
- Padró, C. (2005b) Educación en museos: representaciones y discursos. Oporto: Universidad de Oporto

- Padró, C. (2007) "Borrar, arrugar, inscribir y deshacer pergaminos arrugados", EN: Huerta, R. y De la Calle, R. (2007) Espacios estimulantes. Museos y educación artística. Valencia: PUV
- Roberts, L. (1997) From knowledge to narrative: educators and the changing museum. Smithsonian Institution Press: Washington.
- Rodrigo, J. (2007) "Pedagogía crítica y educación en museos. Marcos para una educación artística desde las comunidades", EN: Fernández, O. y del Río, V. (2007) Estrategias críticas para una práctica educativa en el arte contemporáneo. Valladolid: Museo Patio Herreriano y Obra Social de Caja España.
- Schön, D. (1998) El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan. Barcelona: Paidós

¹ Utilizamos los genéricos masculinos "niños" y "educador" por motivos de estilo y agilidad de la narración. En cualquier caso es evidente que la mayoría de las personas que realizan labores educativas en museos son mujeres.

² En este caso con el término "comunidades" nos referimos a las familias, artistas locales, asociaciones de diverso tipo que participan en la propuesta y organización de los proyectos según sus intereses específicos.