

Hacia la democratización de espacios culturales

MARÍA YTATI VALLE*

Eje temático: Recursos para la capacitación y formación de los educadores de museos de arte y centros culturales

Resumen/ Abstract

Dado que los museos y centros culturales no se pueden considerar espacios democráticos por naturaleza, sino que la práctica de concurrir a estos espacios es aprehendida. Como expresaran Bourdieu-Darbel: *“...lo que agrada es aquello cuyo concepto se posee, o más exactamente, que únicamente aquello cuyo concepto se posee puede agradar; que en consecuencia el placer estético en su forma culta presupone el aprendizaje y, en este caso particular el aprendizaje por medio del hábito y el ejercicio de manera que, producto artificial del arte y del artificio, tal placer que se vive o se cree vivir como natural, es en realidad un placer cultivado...”* (Bourdieu y Darbel, 2004:173).

El rol del educador de centros culturales, es prioritario a la hora de abrir el espacio, comunicar.

El presente trabajo pretende fundamentar la importancia de la formación permanente y específica de los educadores de museos y centros culturales. Actividad que comenzamos a desarrollar en la provincia de Río Negro a través del área de cultura y capacitación de UPCN. Estas jornadas nos permitirán aunar esfuerzos para potenciar esta propuesta, junto a otras instituciones.

En los últimos quince años hemos potenciado cantidad y calidad de consumidores culturales, hemos “inventado los usuarios-clientes culturales”, pero nos olvidamos del ciudadano común.

En los '90, como expresó Puig Picart (2005), el lema fue, *“... ¡no pienses! Dedícate a consumir...”* En este siglo XXI, se da un resurgir de los sentidos, cargar de significado, los significantes vacuos.

Vivimos tiempos en los cuales conviven tres temporalidades en permanente tensión; especialmente en el interior de nuestro país, predomina la cultura rural, más cercana a los tiempos pre-modernos, de hábitos y costumbres ancestrales. Junto a ella, el reloj de la posmodernidad globalizada, los tiempos líquidos, como caracterizara Baumann, de los internautas digitales, en el cual se halla el núcleo fuerte de los “consumidores culturales” quienes visitan museos como paseos por los shopping, quienes se atreven a tocar, jugar e interactuar, con una visión desacralizada de los espacios culturales. Y, finalmente, el tiempo de la modernidad en crisis. Tres tiempos que nos atraviesan y frente a los cuales, en las instituciones culturales, debemos conformar nuestros programas, si pretendemos gestiones inclusivas.

Como nos invitó a pensar Puig Picart en el “Congreso Argentino de Cultura 2006”, ya no es la educación la que hace al ciudadano, sino que ante la crisis de ésta, hoy es la cultura el espacio de “creación del ciudadano”. En este contexto, cabe preguntar junto al autor catalán *“(…)¿Queremos ciudadanos de imaginación creativa o de consumismo pasivo?(...)Lo que pretendemos es crear e incrementar amateurs: amadores de la vida crítica, creadora y espléndida”* (Puig Picart, 2004: 185).

Consideramos que desde los centros culturales tenemos que fomentar la ciudadanía cultural; efectivizar el “derecho

* La Licenciada María Ytati Valle trabaja en el Museo Tecnológico del Agua y del Suelo, DPA de Viedma, Provincia de Río Negro, Argentina.

a la cultura”. Por ello, nuestra propuesta apunta a la formación de recursos profesionales que puedan compartir esta postura y trabajar en función de ello.

Porque la cultura no es un lujo de algunos, la cultura es productora de sentido, herramienta de legitimación y consenso de los diferentes regímenes. El espacio de la cultura es el espacio de las identidades, los imaginarios, las prácticas de sentido, las memorias, las relaciones, que se construyen y construyen al pueblo. Hablar de cultura nos enfrenta a un primer problema, su definición, la cual nos obliga a tomar una postura política e ideológica. Por ello más que proponer una definición universal y esencialista, preferiremos pensarla como categoría histórica, como mencionara Edward P. Thompson (1961) cultura como modo de lucha, espacio de conflicto y negociación, de diálogo.

Nos alejaremos de la concepción unívoca de la cultura singular, de las Bellas Artes, aristocratizantes, posesión de “gente distinguida”, pero también, nos alejamos de la reacción contraria, la visión estereotipada del tradicionalismo, que descalifica a las artes y el aprendizaje. Por ello recurrimos a la teoría de la cultura que nos dejó R. Williams, quien logró incorporar visiones excluyentes y construir una concepción amplia, integrando la cultura como productos artísticos y la cultura como modo de vida. No serán sólo los monumentos y las artes, sino que nuestro modo de vida es el que nos posibilita comprenderlos. El autor propone pensar en cultura como experiencia ordinaria (Williams, 1985), es decir que, por más que no entremos en la catedral gótica, no veamos la biblioteca ni entremos al cine, la cultura ya está dada en nuestro modo de vida, en ese sentido más general, la propia ruta del ómnibus es trazada por los valores de una comunidad. La realidad de la cultura es un proceso en el que participamos todos y se da en varios niveles. Implicará los más comunes significados, como aquellos significados individuales, más refinados; lo conocido y reproducido, como así también los procesos especiales de descubrimiento y esfuerzo creativo.

Atendiendo a esta necesidad y concepción, en Río Negro, desde el área de cultura de UPCN, impulsamos cursos virtuales apuntando a la profesionalización en el área de cultura, en función de los saberes específicos que se requiere. Pensamos que estas jornadas serán un momento de intercambio para conformar y mejorar nuestro proyecto.

El curso específico de educadores en museos y centros culturales, introduce a los alumnos en la visión política de las instituciones culturales, la especificidad de la educación museística, la interacción con áreas como: gestión cultural, museología, marketing y animación cultural. En síntesis, permite favorecer en cada participante la capacidad para conocer al público y comunicarse con él, brindar conocimientos didácticos y conocimientos específicos sobre la materia relacionada con el contenido del museo o centro cultural.

Se presenta en distintos módulos que se acreditan con evaluaciones parciales. Gestando una red de intercambio.

Esta propuesta se fundamenta en experiencias como:

- el Sistema Nacional de Capacitación y Profesionalización de Promotores y Gestores Culturales del Consejo Nacional de Cultura de México. Específicamente retomamos el impulso hacia una formación humanística de estos profesionales, la tendencia hacia la acción continua en las propuestas curriculares, y la elaboración de proyectos a partir de situaciones y casos concretos, en síntesis, enmarcados en una praxis cultural;
- el Servicio de Artes y Recursos Culturales del área de Cultura de la Diputación de Valencia (SARC), el cual nos ha generado la posibilidad de proponer guías didácticas en nuestro caso que funcionen como disparadores para actividades y propuestas concretas;
- y, finalmente, la elaboración de un banco de experiencias, que surgió a partir del Infomuseos de la Sociedad de Museos Quebequeses, la cual considera la red como el motor de acción y se inscribe en la cultura de compartir la información.

Antes de continuar, cabe aclarar que los términos museo y centro cultural, serán utilizado en forma indistinta en este trabajo. Ya que los museos, desde la segunda posguerra, son concebidos como centros culturales vivos al servicio de todos. Considera Aurora León que sus transformaciones a partir del paradigmático Pompidou, podrían sintetizarse en: la concepción del emplazamiento urbanístico, la función e influencia social que ejercen sobre sus visitantes, y el carácter dinámico de su concepción como centro neurálgico de desarrollo de la vida humana inserta en un fenómeno socio-cultural. “(...)

Logrando así la inmediatez del público ante el encuentro con el centro socio-cultural que puede identificarle o enajenarle del contexto que visita...” (León, 1990:53)

La corriente de la Nueva Museología y actualmente, de la Museología Crítica, propone evitar los museos-mausoleos y nos invitan a pensar en museos como excusas para la reflexión del hombre y su realidad, utilizando un lenguaje específico que es el de los objetos, los cuales conforman gracias a la museografía, sistemas de relación ligando el patrimonio tangible e intangible. Aprovechando el método propio de la exposición, procuramos desarrollar la percepción de nuestros visitantes, invitarlos a “extrañarse” de su cotidianeidad.

Brindar oportunidades para pensar y examinar los resultados de nuestras realidades. Pensar como proceso ligado a la investigación y toma de decisiones. El educador de museos colaborará en hacer significativos los objetos, reconstruir los sistemas, relacionar los conocimientos nuevos con los ya existentes, orientar hacia aprendizajes vinculados con experiencias, hechos u objetos. Proponer tareas específicas a partir de los hábitos de indagación reflexiva (recordar, observar, comparar, clasificar, definir, elaborar hipótesis, buscar causas y resumir).

Los lineamientos pedagógicos que fundamentan el perfil del educador de museos que pretendemos, derivan del enfoque constructivista, ya planteado por Barlette (1985) quien proponía enseñar habilidades del pensamiento, en esta línea Rath (1994) consideraba que se trataba de dar oportunidades para pensar, asociando el proceso con la investigación y la toma de decisiones. El acto de pensar está dado por una serie de operaciones que será necesario incentivar. Propuesta que se enriquece con la concepción de inteligencias múltiples de Gardner (1983) sustituyendo la concepción unitaria de inteligencia por una visión multiforme. Según su propuesta existen siete tipos de inteligencias que constituyen formas como los individuos adquieren, retienen y manipulan la información del medio y demuestran sus pensamientos a los demás. En 1995, el mismo Gardner, desarrolló y sumó un nuevo tipo de inteligencia, la naturalista, que permite que reconozcamos y categoricemos los objetos de la naturaleza. Y, en 1998, incluyó la inteligencia existencial, que se refiere a la capacidad de proponer y plantear problemas acerca de cuestiones tales como la propia existencia.

La teoría fue aplicada en el área de museos por E. Hooper-Greenhill (1998) quien propuso reconocer los distintos visitantes y enfatizar en cada uno las diversas inteligencias, ya sean: lingüística, lógico-matemática, espacial, musical, corporal-cinestésica, interpersonal e intrapersonal. Específicamente plantear diferentes formas de establecer contacto con el material que se quiere aprender: la forma simbólica, abstracta, de carácter verbal, con uso lingüístico; la forma icónica, en la que se aprende a través de representaciones; y la forma activa, aprendiendo a través de la experiencia.

Estas corrientes pedagógicas remarcan la importancia en el cómo y en los valores más que en datos o información específica.

Algunos ejemplos:

Si clasificamos a los visitantes según las edades podemos organizar grupos:

a) *Los niños*: son grupos que se caracterizan por una comprensión local, personalizada y fragmentaria, construyen el pasado a partir del presente. Según el informe de Ingle (1990), a partir de los datos recabados en el Castle Museum de York sobre qué les gusta hacer a los niños en el museo, ellos respondieron: manipular objetos, tocarlos, sentirlos (esta acción puede extrapolarse a los demás grupos, ya que permite quebrar las estructuras de mistificación, donde se prohibía tocar). También les gustaba realizar actividades relacionadas con disfrazarse, simular personajes, hacer dramatizaciones, y actividades que les permitan la participación, ya sea manual o dando a conocer su opinión.

A menor edad, la atención deberá ser más individualizada, y se requiere la formación de grupos más pequeños.

Lo lúdico tiene que ser considerado base en las visitas de los más pequeños.

Proporcionar réplicas o juegos con piezas de distintos tamaños, preferentemente grandes, con colores saturados, primordialmente cálidos. Incluso se pueden dar fragmentos e invitarlos a construir piezas-objetos.

Manipular el calco de una escultura puede ser la excusa para comenzar a describirla, a recorrer las luces y sombras, a observar la incidencia de los diversos focos de luces en ellas, las sensaciones que genera.

La percepción espacial está ligada a la acción, por ello es interesante recorrer los espacios arquitectónicos, y a partir de ello comprender el espacio neo-gótico, neo-clásico.

En el caso de los niños de más de diez años, ya puede solicitárseles que realicen diagramas, lecturas de planos, mapas, tienen comprensión de los conceptos topológicos y ligados a la proyección como la perspectiva.

b) *El grupo de adolescentes*, desde los trece años aproximadamente, es el de mayor complejidad. Partir del rechazo adolescente hacia lo institucionalizado, por ello manifestaciones de vanguardias, son de gran utilidad para comenzar el diálogo. Presentar las producciones de ruptura, de bordes, las no aceptadas. Juegos como cadáveres exquisitos, descubrir enigmas, búsqueda de espacios o de los reversos y anversos en una obra, pensando en producciones de Escher, por ejemplo. La caricatura, la historieta, el cómics, el diseño gráfico, pueden ser utilizadas ya sea metodológica o temáticamente en actividades didácticas. Por sobre todo se tratará de valorizar cuánto saben, potenciar la confianza en sí mismos.

c) *Los adultos*, son los grandes olvidados en el diseño de programas educativos. Suelen disfrutar del diálogo con el educador del museo, y no ya de una conferencia. Es importante remarcar sus descubrimientos, sus reflexiones o comentarios. Pretenden al finalizar el recorrido estar en condiciones de hacer reflexiones, elaborar críticas.

Los adultos mayores o tercera edad: debe tomarse en cuenta las limitaciones físicas, que afectan principalmente la vista, el oído y la movilidad, como así también la desconfianza hacia lo desconocido, la necesidad de seguridad, el miedo a ocasionar problemas a los demás debido a sus limitaciones, el temor a hacer el ridículo por la falta de conocimiento; factores que, como plantea Pastor Homs, explican el retraimiento a la hora de participar en actividades. Además de la visión del museo como lugar sacralizado, mohoso, para expertos.

Y, finalmente, tomar en cuenta los grupos con algún tipo de discapacidad, proponiendo actividades en función de fortalecer sus otras capacidades.

El trabajo externo suele ser una herramienta prioritaria a la hora de planificar actuaciones, ya que la caja edilicia del “museo” o “centro cultural” de por sí es una barrera. Por ejemplo, talleres en otros centros como clubes, comedores, etc., que concluyan en exposiciones en el museo. Ciclos de música en espacios no convencionales, que concluyan con talleres en el museo o centro cultural.

En síntesis, una consecuencia que se infiere de la propuesta, es la necesidad del trabajo interrelacionado del educador de museos junto con los curadores, investigadores, museógrafos y diseñadores. Si la institución reconoce en el educador una mano abierta, tendida hacia el público, el nexo con el visitante, podrá integrarlo en los equipos interdisciplinarios que planifican las actividades del centro, en el diseño de exposiciones, etcétera.

Si analizamos las diversas propuestas museográficas sobre los momentos y puntos a tener en cuenta en el armado de una exposición, veremos que es el gran ausente. Específicamente y a modo de ejemplo: Yunen (2004), J. Kessler (artículo en *Fiberarts Magazine*), Garay (2002) y “Estrategias de trabajo del Museo de la Estancia Jesuítica” (en “Curso Virtual Exposición y Montaje en Museo 2007”).

Históricamente desde el siglo XX, se están desarrollando en los museos áreas y departamentos de educación. Una de las pioneras, Molly Harrison (1968: 81) afirmaba, en la década del ‘60, que los departamentos educativos en los museos debían considerar prioritaria la tarea de traducir el significado de las exposiciones y buscar la manera de comunicar sus valores al público sencillo. En los inicios de los ‘70, S. Prakash (1972:16) planteaba que los departamentos educativos de los museos de arte debían intentar fomentar y dar respuesta a los intereses artísticos latentes en los públicos de todas las edades; familiarizar a los visitantes con las tendencias contemporáneas y sus posibilidades en la planificación de las ciudades, diseño de mobiliario, etcétera.

Podríamos sintetizar que hacia los ‘70, se incorporaron las áreas educativas en los museos, dedicados a la programación didáctica de visitas, los ‘80, trajeron un fuerte avance en el plano teórico y práctico, reconociéndose un fuerte desarrollo en nuestro país hacia los ‘90.

Los servicios educativos en los museos y centros culturales, tendrían que asumir las siguientes funciones:

- formación constante en materia educativa de los miembros de los servicios de educación. Reconociendo que esta actividad suele estar en manos de estudiantes de carreras afines, voluntarios o personal sin formación específica;
- necesaria colaboración con otras instituciones educativas y sociales;
- participación activa en la misma institución, aludiendo a un trabajo interdisciplinario.

De esta manera, estaríamos evitando el voluntarismo, la improvisación, la falta de continuidad, el trabajo aislado. Proponemos el desarrollo de programas educativos incluidos en la planificación general del centro, de manera de contar con un calendario de actividades, objetivos, metodologías, evaluaciones y monitoreos de las mismas. Las actividades de extensión, tendrían que estar incluidas en el área de educación o guardar relación, apuntalándose mutuamente. Pensamos en talleres, concursos, cursos, presentaciones de libros, conferencias, publicaciones, etcétera.

Si pretendemos que nuestros centros culturales movilicen a los ciudadanos, necesitamos preguntarnos si *“(...) ¿nuestra organización para la cultura es un puro y desafortunado soliloquio? Entonces no somos públicos. Que en nuestros centros habiten siempre, música, poesía, arte y pensamiento (...). Facilitemos sentido, significado. Pero no en modo sofocante: en exceso!”* (Puig Picart, 2004).

Cuántas veces concurrimos como visitantes o montamos exposiciones que los visitantes atraviesan sin detenerse, sin comprender, sin conmoverse. En ese caso, para quién estamos trabajando. Necesitamos escuchar a los ciudadanos, saber por qué vienen, por qué no vienen, de dónde vienen, cómo llegan, cómo se enteran, si les gusta o no lo que hacemos, por qué tenemos nuestro “elenco estable de visitantes” y, por sobre todo, por qué nos conformamos con ellos.

Para escucharlos y preguntarles requeriremos de los estudios de público cuanti-cualitativos y estudios de consumos culturales. Dado que concebimos a los educadores de museos como el nexo con el visitante, es un espacio de investigación que podrán desarrollar nuestros educadores, por ello necesitaran herramientas del marketing y la sociología.

Finalmente, y a modo específico, retomando la propuesta del eje temático de la jornada, algunas consideraciones sobre los educadores en museos de arte...

Como planteara Bourdieu y Darbel (2004) tras analizar los museos de arte, los cuales aparentemente se presentan abiertos, expulsan a quienes por tener menos capital cultural, carecen de códigos necesarios para apropiarse de ese patrimonio. *“(...)La entrada libre es también una entrada facultativa, reservada a quienes, provistos de la facultad de apropiarse de las obras, tienen el privilegio de utilizar esta libertad y se encuentran de ese modo legitimados en su privilegio, es decir, en la propiedad de los medios de apropiación de los bienes culturales...”*(Bourdieu y Darbel, 2004:177).

Los museos tienden a descontextualizar los objetos que muestran, aunque al hacerlo, también contribuyen a resaltarlos, mitificarlos, cubriéndolos de un halo que incita a la admiración e interés del espectador. Sin embargo, ello provoca una cierta actitud de rechazo y lejanía entre visitante y objeto.

Específicamente en los museos de arte, la complejidad se vuelve mayor, y si son Museos de Bellas Artes, el peso institucional es increíble. A principios del siglo XX, el consenso sobre lo que es el arte se fracturó y hoy en día la palabra arte se aplica a cualquier cosa, afirmará Thuillier (2006). Retomando los conceptos ya clásicos de R. Jakobson, en las artes, el mensaje deja de ser el instrumento de la comunicación, y crea mensajes-objetos, y más allá de los signos inmediatos sobre los que se apoyan, esos mensajes-objetos son portadores de su propia significación. Por ello la obra jamás se ve agotada por codificación alguna, y frente a ese signifiante que se significa, la parte de la interpretación individual es evidentemente muy grande.

En un clima de ruptura, los futuristas proponían ir a los museos una vez al año como quien visita un cementerio. Claro que la museología ha cambiado la concepción de museos y se ha legitimado la ruptura estética, y la obra se nos presenta como fragmentos en relación con otros fragmentos que se extienden en el espacio, no sólo en el lugar de la exposición. La experiencia contemplativa del arte como plantea Oliveira (2003), ha sido cuestionada teniendo en cuenta los sustanciales cambios producidos en el siglo XX, con la introducción de obras no auráticas, en términos de Benjamin, entre las

que se cuentan los *Ready Mades*, los variados ejemplos de arte conceptual, las instalaciones. Podríamos afirmar que se ha perfilado un nuevo tipo de receptor poético, capaz de sentir la atracción provocativa de un arte de ruptura, deslimitado y necesitado de definición. El placer contemplativo, *cuasi* religioso, dio paso a un placer reflexivo de la actividad poética del espectador, quien llega a convertirse en responsable de una definición de arte.

Pero en estas tres temporalidades mencionadas, tenemos la tensión de ciudadanos en diferentes concepciones estéticas, al museo llegan quienes aún comparten una visión clásica, romántica, y posmoderna de arte. Tres tipos de espectadores, quienes analizan las obras desde sus postulados, a diferencia del placer reflexivo; llegan quienes exaltan la facultad creadora del artista como individuo privilegiado con dones naturales, quienes localizan la belleza en el arte, quienes ven al artista como genio creador, inspirado de las musas, y el goce estético como un hecho innato en el hombre. El educador tendrá que contextualizar, presentar las diversas estéticas, invitar a una recepción reflexiva y activa de la obra, comprendiendo en los primeros instantes qué postura estética posee su visitante.

En este clima, la obra en el museo, y gracias a la labor del curador conforma un sistema, forma parte de un guión museográfico que implica según sintetiza Yunen (2004) un discurso, es decir una ordenación, un relato una fabulación y una poesía que generará motivación. En este espacio se conectan las labores del curador y del educador, ¿la motivación de la exposición es accesible a todos? Qué elementos pueden colaborar en la apropiación de la muestra por parte del espectador.

Si hablamos de significados, lecturas, comunicación, el educador será un facilitador del lenguaje necesario para ingresar en esos fragmentos.

Bibliografía

- BERGER, John (2001), *Modos de ver*, GGili, Barcelona.
- BOURDIEU y DARBEL (2004), *El amor al arte*, Paidós, Buenos Aires.
- COUSILLAS, A. (1997), *Estudio de Visitantes de museos*. En www.naya.org.ar.
- ALONSO FERNANDEZ, Luis (1999), *Introducción a la Nueva Museología*, Alianza, Madrid.
- GARDNER, Howard (1997), *Arte, mente y cerebro. Una aproximación cognitiva a la creatividad*, Paidós, Barcelona.
- GARDNER, Howard (1995), *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*, Paidós, Barcelona.
- GARDNER, Howard (1995), *Mentes creativas. Una anatomía de la creatividad vista a través de las vidas de S. Freud, A. Einstein, P. Picasso, I. Stravinsky, T.S. Elliot, M. Graham, M. Gandhi*, Paidós, Barcelona.
- HOOPER-GREENHILL, E (1998), *Los museos y sus visitantes*, Trea, Madrid.
- LEÓN, Aurora (1990), *El Museo. Teoría, praxis y utopía*, Catedra, Madrid.
- PASTOR HOMS, Ma. I. (2004), *Pedagogía museística*, Ariel, Barcelona.
- PUIG PICART, Toni (2000), *Ciudad y cultura en el siglo XXI*, Ciccus.
- PUIG PICART, Toni (2005), *Se acabó la diversión*, Paidós, Barcelona.
- RATHS y otros (1994), *Como enseñar a pensar*. Paidós Studio, Buenos Aires.
- SCHARER, M. (2005), *El museo y la exposición: múltiples lenguajes, múltiples significados*. En www.banrep.gov.co/museo/ceca/ceca:art003.
- VALLE, M (2006), *Metodología para recorridos reflexivos en entornos patrimoniales*. En “III Congreso Internacional de Patrimonio Cultural”, Córdoba.
- WILLIAMS, Raymond (1980), *Marxismo y literatura*, Península, Barcelona.
- WILLIAMS, Raymond (1985), *Cultura, sociología de la comunicación y del arte*, Paidós, Barcelona.
- YUNEN, Rafael E. (2004), “¿Museología nueva? ¡Museografía nueva!” en el ciclo de Conferencias Cartografía de Ideas. Santo Domingo. Museo de Arte Moderno.