

Enseñar a mirar en el museo: más allá del método

GABRIELA AUGUSTOWSKY

*Hay cuadros que quieres tocar con los dedos y hay cuadros que son ellos los que te tocan.
Los que titilan como gotas de rocío en las telarañas de tus ojos.*

Manuel Rivas

Resumen

La “contemplación” de obras de arte es una actividad que viene desarrollándose como parte de la formación estética de los niños desde fines del S. XIX. Esta práctica ha tenido a lo largo de los años diversos significados, propósitos, contenidos que han dado como resultado diferentes estrategias, métodos y modalidades de acercamiento a las obras de arte.

En la actualidad la complejidad del objeto artístico, las características del sujeto que observa y los contextos de observación requieren de más de una vía de acceso a las obras.

Hoy ya no es posible pensar las actividades ligadas a la apreciación como una serie de pasos fijos a seguir. Más allá de la tentación de un “método” se hace necesario reflexionar acerca del mirar y el ver como un proceso extendido en el tiempo cuyo fin es educar la mirada.

Teaching how to look and see at Museums: beyond the Method

Summary

Works of Art Contemplation is an activity that has been used as part of the aesthetic children’s development as far as the XIX century. This type of practice has had all through out these years different meanings, different purposes, and contents that have brought about as a final outcome different strategies, methods and approaches to the Works of Art real understanding.

At present the overwhelming of the artistic object, the observer’s type and the contexts of observation need more than just only one way of reaching the Works of Art.

Today it is not possible to think of activities related to the true appreciation as a set of planned rules. Beyond even the temptation of finding “the Method” what has become more important is to reflect upon what is understood by “looking” and what is implied by “seeing” as an extended process in time whose lasting goal is simply to bring up the sight.

Presentación

Todas las prácticas vinculadas con la observación/recepción de obra en los museos de arte son herederas, de modo más o menos consciente, y de forma más o menos coherente, de propuestas, estrategias o métodos concebidos en su momento a partir de diferentes concepciones de arte y de educación artística.

A lo largo de este trabajo se intenta rastrear históricamente algunos de estos modelos que ejercieron influencia en nuestros modos de ver y de hacer ver en los museos. Se plantean además, algunos interrogantes y herramientas teóricas para abordar conceptualmente la apreciación más allá de la postulación de un método.

Contemplar obras de arte para transmitir valores: la formación estética

La práctica de “contemplar” obras de arte, en contextos educativos, está relacionada hacia fines del siglo XIX y primeras décadas del siglo XX con la “formación estética” de los niños, en un sentido amplio, vinculada con la formación moral, espiritual, y no necesariamente ligada al desarrollo específico de habilidades artísticas.

La enseñanza de arte era concebida hacia el siglo XIX como una rama accesoria, casi ornamental en el marco de una educación elitista. A partir de la influencia del idealismo romántico alemán, las artes pasan a convertirse en materias imbuidas de sentido moral.

Así, se promueve en las escuelas la “apreciación” de las obras de pintores renacentistas y realistas con el fin de desarrollar en los niños los valores de patriotismo, compasión, piedad y belleza que los grandes artistas de distintas épocas han ofrecido a la humanidad. Estas obras llegan a las escuelas mediante la venta de “reproducciones artísticas” para el aula y en el caso de Inglaterra a través de asociaciones que elaboran y distribuyen grabados originales para este fin. En la Argentina muchos libros de lectura incluyen reproducciones de pinturas en las que se debe analizar el “motivo” y en la misma línea, textos destinados a docentes señalan el valor moral de la ambientación estética del aula.

El concepto de “educación estética” nace el último decenio del siglo XVIII con Friedrich Schiller. Sus cartas sobre la educación estética del hombre escritas al Príncipe de Augustenburg a partir de 1793, y publicadas dos años más tarde en la revista “Die horen”, analizan el problema de la belleza desde una perspectiva que por primera vez analiza la formación del hombre. En estas, su autor observa que sólo es posible alcanzar la libertad por medio de la belleza y destaca su interés por el interior del hombre y su formación (Gennari, 1997).

En el ambiente cultural de fines del siglo XVIII y siglo XIX, Schiller destaca la importancia de una educación estética firme como única vía para conducir a la maduración espiritual completa, de la razón y de la moral, del gusto y del sentimiento propia del hombre estético. La dimensión estética compromete la vida de los individuos y de la comunidad, influye en toda forma de vida y en todo momento de la historia, trazando así un universalismo estético expresión de armonía entre la ley y la naturaleza. Es la “belleza” la auténtica garante de la moralidad. Con Schiller, se crea un nuevo paradigma según el cual sólo la educación estética puede formar al hombre completo y sacar a la superficie la humanidad que habita en él.

Hacia el s. XIX el éxito de la sociedad industrial comienza a ser criticado como causante de la ruptura entre las necesidades materiales y las espirituales. En Inglaterra John Ruskin postuló los valores del arte como una respuesta a esta crisis, en el arte encontraba el medio para mantener el equilibrio entre el progreso material y espiritual. Crítico de arte graduado en Oxford, fue un prolífico autor, su estilo literario agradaba al público victoriano quien encontraba en sus trabajos sobre arquitectura y pintura europeas una lectura informativa y a la vez moralmente edificante. Ruskin entendía el arte como una imitación de la naturaleza que debía estar marcada por el goce. Pero además, las grandes obras de arte también debían tener una finalidad moral, que se hace presente cuando el arte enaltece a Dios. El objeto artístico genera placer, pero su fin último es manifestar el espíritu creativo del universo. Por lo tanto, todo gran arte es también religión.

La función de la educación artística es ayudar a las personas a percibir las bellezas de la obra divina en el universo material. Pocos pueden recibir el don de la invención y esto no se puede enseñar ya que es un don divino, pero la percepción en cambio sí puede enseñarse.

John Ruskin sostenía que las cualidades estéticas del entorno constituyen un aspecto importante en el desarrollo del gusto, entendido como “la preferencia instantánea que sentimos por el objeto noble frente al innoble”. El desarrollo del gusto era un componente fundamental en la educación del niño para convertirlo en un adulto civilizado. En la actualidad, Luigi Pareyson, considerado uno de los seguidores contemporáneos de la estética schilleriana, plantea que: “sólo la educación estética está capacitada para posibilitar el paso del hombre físico al hombre moral “. Según Pareyson “la esteticidad como pura pedagogía crea el estado estético. Si la belleza se convierte en ideal también crea el estado estético” (Pareyson, 1974).

El legado de los postulados de John Ruskin puede verse aún hoy en el hecho de que muchas universidades anglosajonas ofrezcan algún tipo de formación para la “apreciación del arte” en su currículo básico.

La alfabetización visual, el arte como disciplina y la propuesta triangular

Hacia mediados del siglo XX, y dentro de la revisión generalizada a la que asisten los currículos de arte, se desarrollan numerosos enfoques, proyectos y propuestas cuyo impacto persiste, de modo más o menos consciente en las actividades y supuestos vinculados con la lectura o recepción del hecho artístico.

La educación plástica y visual como alfabetización para la interpretación de imágenes

Hacia la década de 1970 surge en Estados Unidos un modelo en el que el arte es concebido como un sistema de comunicación de tipo no verbal. La propuesta, cuyos representantes más conocidos son Dondis y Arnheim, se plantea el reto de dar una respuesta educativa al creciente auge de los medios masivos de comunicación y a la gran facilidad de reproducir imágenes que propician las nuevas tecnologías.

Los contenidos básicos a ser enseñados son: el alfabeto base de los signos visuales, las reglas específicas de los códigos visuales, las funciones diversas con las cuales, análogamente a otras formas de comunicación, pueden estar dirigidos los mensajes visuales.

El objetivo fundamental de esta orientación formativa es lograr lo que se denomina la alfabetización visual. Alfabetizar visualmente significa enseñar a percibir, leer, (desentrañando a partir de los signos y su disposición en la imagen) el mensaje visual. Para esto se promueve la adquisición y el ejercicio de cuatro competencias o habilidades específicas: habilidad de ver-observar; leer las imágenes, habilidad de lectura; habilidades de escritura; hablar de las imágenes y sobre las imágenes.

Desde estos postulados, gran parte de la tradición vinculada al hacer, a la producción, va cediendo espacio al análisis y el enjuiciamiento crítico. Así, se adoptan metodologías de trabajo propias de la estética analítica y responsiva (Agirre, I., 2000).

El arte como saber organizado. La educación artística como disciplina y el DBAE

En los años 60 en los Estados Unidos aparece una propuesta de sistematización de las enseñanzas artísticas que un par de décadas más tarde daría lugar al conocido proyecto Educación Artística como disciplina (DBAE). Esta orientación recupera en cierto sentido la concepción academicista del arte como saber.

El *Discipline Based Art Education* surge en oposición a las prácticas escolares de la autoexpresión. Su nombre intenta superar prácticas escolares frecuentes como las manualidades o prácticas que no integran aspectos de la crítica, estética o historia. Son numerosos los antecedentes y los proyectos que conforman el DBAE; desde principios de los años 80 el Instituto Getty para educadores en Artes visuales dio un impulso definitivo a la idea de reeditar una educación artística de base disciplinar y desde entonces su modelo no ha cesado de evolucionar y adaptarse a las nuevas circunstancias culturales y educativas.

El núcleo del proyecto es la formación artística en la educación general, tratando de presentar mediante diferentes disciplinas nociones sobre la práctica y el conocimiento del arte, así como modelos de actuación profesional que puedan ser útiles en la educación artística. El eje central del currículum toma las características disciplinares como base para su configuración: la existencia de una comunidad de artistas y entendidos. Los métodos propios de investigación, conformación conceptual. Estética de la crítica del arte. La historia del arte. La producción artística.

En este modelo, las obras de arte de los adultos son centrales para el estudio del arte; las imágenes de los adultos sirven como foco para la integración del aprendizaje a partir de las cuatro disciplinas artísticas.

La propuesta triangular de Ana Mae Barbosa

Hacia la década de 1990 Ana Mae Barbosa, pedagoga brasileña, propone una metodología de enseñanza del arte que denomina “propuesta triangular”. El abordaje triangular plantea el desarrollo de tres aspectos del arte sin que esto implique establecer un sistema rígido, en cada uno de los vértices de su triángulo se sitúa: la historia del arte, la lectura de obra de arte y el hacer artístico. Cada profesor o guía podrá comenzar su clase o actividad por el vértice que crea más conveniente de acuerdo a sus objetivos.

Con la historia del arte refiere a cuestiones vinculadas con aspectos históricos, culturales, sociales, económicos. Con la lectura o apreciación se introducen herramientas que permitan abordar diferentes medios, soportes y lenguajes, y el hacer la producción se vincula con la posibilidad de crear, de inventar y otros aspectos técnicos vinculados a la producción de imágenes visuales.

Esta propuesta ha sido retomada en el Diseño Curricular de Artes Plásticas de la Ciudad de Buenos Aires: apreciación, contextualización y producción son los ejes que estructuran sus contenidos.

Mirar: una práctica socio-cultural

“Mira, papá, bueyes”, dijo María Justina, hija del investigador Marcelino Sanz de Sautuola, una mañana de 1879, mientras señalaba una manada de bisontes de 14.000 años de edad corriendo por los techos de una cueva en Santillana del Mar, Cantabria, al norte de España. Los artistas del paleolítico superior representaron en esa cueva casi un centenar de animales y signos utilizando técnicas diversas: grabado, silueteado, pintado, raspado y efectos de sombreado. Emplearon creta natural de color sangriento y carbón vegetal para crear una obra de estremecedora belleza que en la actualidad suele denominarse la “Capilla Sixtina” del arte cuaternario y que el poeta Rafael Alberti definió como “el santuario más hermoso de todo el arte español”.

¿Por qué estos hombres prehistóricos, cuya subsistencia cotidiana no debía ser nada sencilla, realizaron estas pinturas?, ¿para qué colocaron esas imágenes en las paredes? ¿Cómo eran vistas, interpretadas al momento de su creación? Según John Berger, las imágenes se hicieron al principio para evocar la apariencia de algo ausente y dentro de un coto mágico o sagrado en el que se incluye el espacio físico, el lugar donde se produce la obra, en este caso la caverna. La experiencia de las artes visuales fue inicialmente la experiencia del rito.

Ahora bien, ¿cómo “miró”, “leyó”, “entendió” esas pinturas María Justina de once años en el siglo XIX? Es muy probable que esta niña conociera “personalmente” caballos, toros, ciervos como los representados, quizás siendo hija de un estudioso de la prehistoria estaba al tanto de algunas de las ideas de su padre, pero fundamentalmente fue ella quien las vio “por primera vez” después de miles y miles de años.

En la actualidad, en un anuncio televisivo español un niño de cinco años nos invita a visitar Cantabria y nos cuenta – con las siluetas de los bisontes en movimiento de fondo– que “los hombres históricos dibujaban en las paredes y sus madres no los regañaban”. *Las cuevas de Altamira* es el N° 1 de todos los fascículos de historia del arte que se venden en los kioscos y hay decenas de páginas en Internet referidas a este sitio arqueológico en las que es posible encontrar foto-

gráficas tomadas desde diferentes ángulos, su historia o las investigaciones científicas más recientes vinculadas con sofisticadas técnicas de datación.

Hoy, quienes quieran ver las pinturas de Altamira deberán esperar tres años para obtener un turno o, en su defecto, visitar el museo¹ que aloja una copia idéntica realizada en el año 2001, en este caso, como advirtiera un niño de siete años al salir del museo “no veréis las cuevas, veréis un clon”.

Los niños del paleolítico, los del s. XIX y los del s. XXI cuentan con un “equipo” diferente para mirar imágenes, lo que sabemos o lo que creemos afecta el modo en que vemos las cosas. Por lo tanto, no es posible abordar las imágenes, o su interpretación por fuera de la cultura, de la cual la educación es un aspecto primordial.

Desde una perspectiva culturalista, o socio-cultural, la cultura es entendida como superorgánica y a la vez como la encargada de dar forma a las mentes de los individuos. La expresión individual de cada sujeto es la que permite la creación de significados en contextos particulares. Estos significados “situados” son los que posibilitan su negociabilidad y comunicación. De esta forma, la cultura, creación humana, posibilita el funcionamiento de la mente, también humana.

Jerome Bruner sitúa la educación entre la naturaleza de la mente y la naturaleza de la cultura:

“La educación no es sólo una técnica de procesamiento de la información bien organizado, ni siquiera sencillamente una cuestión de aplicar ‘teorías del aprendizaje’ ni de usar los resultados de ‘pruebas de rendimiento’ centradas en el sujeto. Es una empresa compleja de adaptar una cultura a las necesidades de sus miembros y sus formas de conocer a las necesidades de la cultura.” (Bruner, 1997:29)

Así, desde esta perspectiva, se otorga relevancia a la vida emocional del individuo, estrechamente unida a la cognición, o sea vinculada directamente a la creación de significado y a la construcción de la realidad. Al abordar las imágenes para la perceptiva culturalista bruneriana no es posible hablar de un entorno sociocultural que tenga identidad independiente.

Los signos y los símbolos son el vehículo del significado y juegan un papel fundamental en la vida de la sociedad, en una parte de esta sociedad, que es la que de hecho les da vida. El significado es utilizado, o emerge, a partir de su uso.

Desde esta perspectiva, cabría preguntarnos entonces si en la actualidad, en un contexto marcadamente tecnológico y globalizado, los observadores/visitantes son más “visuales” que en otros momentos históricos. La respuesta de Nicolás Mirzoeff (2003) es un enfático sí. Para este teórico de la cultura visual “ahora la experiencia humana es más visual y está más visualizada que antes”, en las sociedades industrializadas la vida moderna se desarrolla en la pantalla, disponemos desde imágenes vía satélite hasta imágenes médicas del interior de nuestro cuerpo.

Pero además de la profusión y el interés por la imagen en la vida cotidiana la “novedad” radica en centrarse en lo visual como un lugar en el que se crean y discuten significados. Históricamente, en occidente, se ha privilegiado el mundo del habla como la forma más alta de práctica intelectual, las ilustraciones han sido consideradas tradicionalmente como ideas de segundo orden. La aparición de la cultura visual da lugar a lo que W. J. T. Mitchel ha denominado “teoría de la imagen”, según la cual ciertos aspectos de la filosofía y la ciencia occidental participan de una visión del mundo más gráfica y menos textual. Este hecho implicaría un interesante reto a la “noción del mundo como un texto escrito” postulada tras movimientos lingüísticos como el estructuralismo y el pos-estructuralismo. La idea del mundo como texto ha comenzado a ser sustituida por la del mundo como imagen, para Mirzoeff hoy nuestra principal vía de comprensión del mundo es visual y no textual.

Sin embargo, mirar y ver más no significa necesariamente entender más. La distancia entre la riqueza visual contemporánea y la capacidad para analizar lo que se observa conforma todavía un campo de estudio complejo y la vez desafiante para la educación.

¹ Museo Nacional y Centro de Investigación de Altamira: www.mcu.es/nmuseos/altamira.

Educación la mirada: más allá del método

A lo largo de la historia se han desarrollado diferentes estrategias, métodos, modalidades de acercamiento al hecho artístico sustentados en concepciones de arte y modos de concebir la educación artística. En la actualidad, los conocimientos acerca de la complejidad del objeto, las características del sujeto que observa y la multiplicidad de contextos de exhibición proponen más de una vía de acceso al hecho artístico poniendo en duda certezas, métodos enlatados, pasos fijos y recetas infalibles.

Hoy podemos afirmar que la apreciación, la recepción, la observación de obras constituye un aspecto fundamental de la formación artística y que el museo es un espacio privilegiado para su desarrollo. Se trata de un proceso complejo en el que intervienen numerosos factores de índole psicológica y social, individuales y colectivos.

Al igual que la palabra, la imagen participa de la cualidad de símbolo. En su contemplación intervienen no sólo nuestras capacidades perceptivas más simples –que nos hacen distinguir contornos y colores, fondos y figuras, analogías con la realidad– sino también nuestra memoria visual con las emociones y recuerdos que de ella devienen.

Actúan nuestra distancia mental, psicológica, con respecto al objeto representado, nuestro conocimiento sobre lo que vemos y las expectativas que formamos sobre ella. Se hace presente “el ser que ha realizado la imagen como sombra tras la cual se halla la elección de un fragmento de la realidad y no otro” (Cao, M. 2003), encontramos su mirada y sus deseos, sus expectativas y su distancia. Incide el contexto de la mirada y el contexto donde la imagen se presenta.

Pero un cuadro es también una superficie bidimensional sobre la que se ha aplicado pintura, determinadas convenciones culturales nos permiten reconocer en los trazos ondulados agua en movimiento o humo si se dirigen hacia arriba. Sabemos al mismo tiempo que no es ni agua ni humo, sino una representación. Se ha producido ya un cambio en la perspectiva del análisis. Entonces, por el modo de disposición, podemos decir que son signos plásticos.

Por otra parte, podemos observar como los puntos, líneas y planos del lienzo, se conforman en un espacio irreal para mostrarnos algo. Hasta aquí se ha tratado *qué representa y cómo lo representa*. Además, el análisis de las figuras retóricas (como la repetición, las alegorías, los reemplazos) remite a los contenidos y a sus efectos en el espectador. Podríamos también analizar las motivaciones personales y biográficas del autor y la relación de su obra con otras obras que le son contemporáneas.

En síntesis a través del análisis debería ser posible abordar:

- aspectos icónicos que nos remiten a elementos simbólicos;
- aspectos iconográfico que nos remiten a fuentes propias de la cultura (popular o aprendida);
- aspectos retóricos que ligan de modo efectivo forma y contenido, *significante y significado*;
- aspectos iconológicos que nos remiten a referencias sociales, económicos, de género así como a estereotipos sociales y culturales;

¿Cómo omitir algún aspecto si es la totalidad del análisis la que nos permite una mirada exhaustiva y comprensiva de un cuadro? Esta múltiple modalidad de apreciación presenta un problema de orden pedagógico, *es necesario enseñar a mirar así, es necesario educar la mirada para abordar la complejidad del hecho artístico*.

Por esto, más allá de la tentación de un “método”, se hace necesario reflexionar acerca del mirar y el ver como un proceso, como una tarea que se va desarrollando a lo largo de los años y cuyos propósitos trascienden “la visita”. Se trata de ir brindando a los visitantes herramientas que puedan transferir a la observación de otras imágenes, otras obras, otras realidades dentro y fuera del museo.

Así, puede resultar de suma utilidad para diseñar acciones y materiales, concebir las actividades de observación como parte de la formación artística de los visitantes, como un momento en el tiempo largo de esa formación.

Hoy podemos afirmar, también, que los museos de arte son actores fundamentales en la tarea de enseñar a mirar.

Bibliografía

- AUGUSTOWSKY, G. (2005), *Las paredes del aula*, Amorrortu, Buenos Aires / Madrid.
- BERGER, J. (1998), *Mirar*, Ediciones de la Flor, Buenos Aires.
- BODEI, R. (1998), *La forma de lo bello. Léxico de Estética*, Visor, Madrid.
- BRUNER, J. (1997), *La educación, puerta de la cultura*, Visor, Madrid.
- DEWEY, J. (1934), *Art as experience*, Minton, Balch & Co, New York.
- EFLAND, A. (2002), *Una historia de la educación del arte*, Paidós, Barcelona.
- FRESÁN, R., “Prohibido fijar carteles”. En el Suplemento Radar, *Página 12*, Buenos Aires, 2001, pp.22-7.
- GENARI, M. (1997), *La educación estética*, Instrumentos Paidós, Barcelona.
- HALL, S. (2003), *Representation. Cultural representations and signifying practices*, SAGE publications, London.
- HARGREAVES, D. (1991), *Infancia y Educación artística*, Morata, Madrid.
- MIRZOEFF, N. (2003), *Una introducción a la cultura visual*, Paidós arte y educación, Barcelona.
- MITCHEL, W.J.T. (2004), “Los medios visuales no existen”, Conferencia inaugural I Congreso Internacional de estudios visuales, A.R.C.O. 15/02/04, Madrid.
- SCHILLER, F. (1990), *Cartas sobre la educación estética del hombre (1795)*, Anthropos, Barcelona.
- STEINER, G. (1990), *Lenguaje y silencio*, Gedisa, Barcelona.