



Educación líquida

Mila Milene Chiovatto

Coordinadora del Núcleo de Acción Educativa

Pinacoteca del Estado de São Paulo

Avanzar por los espacios de un museo es un placer, pero un placer que se compromete con una responsabilidad: la de vislumbrar por los caminos retazos de historias, fragmentos de encantamiento y mundos de imaginación. En una palabra: experiencias.

Experiencias son vivencias subjetivas, significadas por quien las vive.

Al pasar por nosotros, la experiencia nos forma y nos transforma. Así pues, el “saber de la experiencia” es lo que se adquiere por el modo cómo alguien va respondiendo a lo que le va sucediendo a lo largo de la vida. Por ello, el saber de la experiencia es un saber particular, subjetivo, relativo, contingente y personal¹.

Respecto a los museos, modificar la comprensión acerca del conocimiento como algo de carácter subjetivo, en constante construcción compartida, conlleva una modificación de la función de esta institución, no ya creyéndose emanante de verdades únicas, incuestionables, absolutas y autoritarias, sino, más bien, entendiéndose como un espacio de “negociación de sentidos”².

Desde esta nueva posición, los procesos de mediación en museos enfrentan enormes desafíos, pues, además de la construcción de un conocimiento negociado y compartido, deben atender para la variedad de públicos que componen lo que se llama

¹ LARROSA, Jorge. "Notas sobre a experiência e o saber da experiência". Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 19, jan./abr. 2002. Pg. 20 a 28

² HOOPER-GREENHILL, Eilean, *The Educational Role of the Museum* (Second edition), Routledge, 1999.

“visitante en general” y para a inmediatez de las estrategias utilizadas en la práctica educativa cotidiana de los museos.

La suma de esos desafíos nos llevó a proponer el término educación líquida, que intenta pensar más profundamente sobre cómo entendemos el proceso educativo en artes en el museo.

La metáfora de la liquidez ha sido utilizada actualmente en distintas áreas del conocimiento como arquitectura, psicología y sociología, para designar diferencias estructurales de la contemporaneidad respecto a las concepciones modernas³.

Por lo general, las metáforas de liquidez se utilizan en oposición a la percepción de la modernidad como heredera del pensamiento iluminista, en el sentido de aferrarse a la categorización rígida de métodos y sistemas estructurales en la percepción del mundo. Contemporáneamente, en contra de esa idea anterior, parece haber una interpenetración de las categorías rígidas, de modo a garantizar más fluidez y dinamismo a sistemas antes estáticos. Por ejemplo: las estructuras rígidas de la arquitectura física que se vuelven fluidas y dinámicas en medio virtual; o las estructuras sociales como la familia, las relaciones – entre otros –, que actualmente necesitan su redefinición en virtud del aflojamiento de las estructuras que anteriormente las definían⁴.

Aunque las ideas predicadas por la “modernidad líquida” parezcan algo pesimistas con relación a la nueva configuración, confiriendo aspectos eminentemente negativos a los procesos fluidos de las estructuras blandas de la contemporaneidad – quizá por una suerte de lamento a raíz de la pérdida de la solidez facultada por las estructuras conocidas⁵ –, creo que es posible percibir esas características cuando se aplican al territorio de la educación a partir de otro punto de vista, más positivo y más poético, de vez que el propio

³ Parte de este texto se extrajo del capítulo CHIOVATTO, Mila Milene. *Pinacoteca e educação: uma relação fecunda*, en colaboración con Gabriela Aidar. Pinacoteca 100 Anos. São Paulo: Pinacoteca do Estado, 2007

⁴ Para profundizar en esta reflexión sugerimos los siguientes títulos y autores: Marcos Novak *Para comprender as novas estruturas arquitetônicas no campo da virtualidade* y Zygmunt Bauman en su libro *Modernidade Líquida*, en el que defiende que la modernidad inmediata es "leve", "líquida", "fluida" e infinitamente más dinámica que la modernidad "sólida" que suplantó. El paso de una a otra conllevó profundos cambios en todos los aspectos de la vida humana, siendo necesario replantear los conceptos y esquemas cognitivos utilizados para describir la experiencia individual y la humanidad. BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

⁵ Julian Webb, por ejemplo, desarrolla la idea de educación líquida (*liquid education*) como caracterizada por la internacionalización, masificación, explosión del conocimiento, activismo, producción de incertidumbre moral, transformación de identidades académicas. Disponible en la Web <http://zeugma.typepad.com/zeugma/2009/06/o%C3%B1ati-workshop-on-legal-education.html>.

Bauman también confiere a lo líquido algunos sentidos positivos relacionados con su maleabilidad, posibilidad de nuevas articulaciones, adaptabilidad, ligereza etc.

Así pues, la idea de liquidez puede ser asociada a la de fluidez, de lo que es imposible agarrar, de lo que escurre y escapa, de la imprevisibilidad y cambio constantes. Aquello que rellena las grietas, se disuelve con otras sustancias, corre o simplemente pasa, asumiendo distintas velocidades y destinos. Como metáfora, en las prácticas educativas, evoca lo que es móvil, maleable, blando, pudiendo significar aquello que es un constante devenir, nunca cerrado, completo o definitivo; constituyéndose como un acto eternamente proyectivo, sin fijarse en la comodidad y en la conformidad – en el sentido de resignarse – de la solidez de las verdades preestablecidas.

El término Educación líquida trata pues de enaltecer las características de rearticulación constante y de transformación a partir de una situación dada, que el agua - “líquido universal” – asume al, por ejemplo, desviarse de obstáculos, o – mejor aún – al asumir un curso que se revela menos doloroso, el que ofrece menos resistencia, garantizando su potencia y fuerza de fluidez. También subraya su adaptabilidad en la característica de conformarse – en el sentido de asumir una determinada forma, armonizarse – con otra que no es específicamente suya y sí la que le da su continente⁶. Así pues, en el campo de la educación significaría construir el proceso educativo en resonancia y constante diálogo con las potencialidades de los individuos o grupos; más aún, supone la valorización de su imprevisibilidad y de su carácter escurridizo⁷. Es necesario percibir, sin embargo, que la opción por la fluidez de las estructuras, lejos de ser una opción fácil, conlleva la responsabilidad de dominar distintas estrategias y contenidos y de utilizar la combinación de esos subsidios en respuesta a la variedad de demandas de los distintos públicos, lo que supone un denso grado de comprometimiento y discernimiento, además de una constante reflexión sobre la propia práctica educativa, durante su proceso.

⁶ Aquí hace falta distinguir la percepción del aprendiz como un “recipiente” que tan solo recibe información, de la percepción del aprendiz como modelador de su propio proceso formativo, al determinar, por sus características, la forma, contenidos, dinámicas y estructuras que sus procesos educativos particulares deben tener.

⁷ Sobre el tema, consultar Zygmunt bauman: *Entrevista sobre a educação. Desafios pedagógicos e modernidade líquida*: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742009000200016&script=sci_arttext

En el proceso de educación en museos, esta concepción puede asumir las características de la imposibilidad de aferrarse a determinado método, circuito y/o contenido a priori, ya que será necesario reconstruir o – por lo menos – reconfigurar esos supuestos mientras se desarrolla el diálogo con el público. ¿Qué les gustaría ver? ¿Qué les motivó a visitar el museo? ¿Qué les interesa? ¿Qué piensan acerca del arte? ¿Y del museo? ¿Para qué creen que les servirá la visita?... Para actuar de esta manera y propiciar esta consistencia y conciencia – además del placer en actuar como educador de museo, de la madurez en reconocer la responsabilidad implicada en esta práctica y de la formación universitaria básica –, es necesario que el profesional de esta área esté atento a los puntos de conexión entre el público, las obras y la institución, a los debates del medio, incluyendo formaciones complementarias como seminarios, congresos y reuniones; además de poseer un perfil de investigador que le estimule a una lectura constante, reflexión y debates sobre los temas de su práctica.

En la proposición de la educación líquida, tal como la vemos, las acciones procuran distintos métodos, sistemas y contenidos en respuesta y una construcción dialógica a las especificidades de cada perfil de público atendido y de la multiplicidad de atracciones e intereses que surgen en el espacio-tiempo de esta práctica, considerando los ámbitos cognoscitivo, perceptivo, interpretativo, estético, subjetivo, multicultural, etc., de los distintos públicos y obras mediadas. Además, procura ser un proceso educativo que la mar de las veces acaece en un tiempo que parece exterior al tiempo de la vida cotidiana y en espacios no fijos – como es el caso del museo – en que el proceso educativo incorpora el desplazamiento del grupo a través del espacio colmado de informaciones sensoriales de las salas de exposición, es decir, se organiza como flujo a priori.

Como dice Elliot Eisner⁸, es posible comprender la estructura no como una serie rígida de objetivos y procedimientos, sino, más bien, como un conjunto de relaciones coherentes entre componentes. De este modo estructurado – pero flexible – creemos que es posible desarrollar procesos educativos de calidad en arte en el museo.

⁸ *Estrutura e Mágica no Ensino da Arte*. In: BARBOSA, Ana Mae (org). *Arte-educação: Leitura no subsolo*. São Paulo: Ed. Cortez, 1997. pg.83-4.