



EDUCACIÓN LÍQUIDA

*Reflexiones sobre el proceso educativo en los museos a partir de las experiencias del
Núcleo de Acción Educativa de la Pinacoteca del Estado¹*

Mila Milene Chiovatto

Coordinadora del Núcleo de Acción Educativa

Pinacoteca del Estado de São Paulo

Introducción

La Pinacoteca del Estado de São Paulo es el más antiguo museo de arte de este Estado, habiendo sido inaugurada en 1905.

Es el museo de la Secretaría de Estado de São Paulo desde 2006, dirigido por la Asociación de los Amigos de la Pinacoteca, organización social de cultura en cuyos fondos se encuentran actualmente cerca de 8.000 obras de arte, sobretodo brasileñas, desde el siglo XVII hasta los días actuales. De estas, 800 se encuentran en exposición de larga duración, permitiendo procesos de educación continuados. La Pinacoteca también recibe cerca de 35 exposiciones temporales al año que procuran establecer diálogos con las obras de nuestros fondos y para muchas de las cuales desarrollamos acciones educativas.

La historia centenaria del museo incluye también la de su más antiguo edificio: marco arquitectónico de la ciudad debido a la imponentia de su construcción y a la memoria de sus ladrillos a la vista. Este edificio fue originariamente diseñado y construido para acoger el Liceo de Artes y Oficios de São Paulo, antigua Sociedad Propagadora de Instrucción Popular, que habiendo sido creada en 1875, ofrecía gratuitamente cursos de formación profesional con la propuesta de formar artífices y obreros.

A partir de 2004, además de este edificio, la Pinacoteca cuenta con el espacio de otro edificio histórico; la Estación Pinacoteca, ampliando las posibilidades de acciones

¹ Parte de este texto se publicó en el conjunto de textos reflexivos sobre los procesos educativos desarrollados por instituciones culturales producido por la curaduría educativa de la 29ª Bienal de São Paulo.



culturales y educativas desarrolladas por la institución. Actualmente este edificio acoge también el Memorial de la Resistencia.

A lo largo de su historia fueron muchas las orientaciones y prioridades dadas por sus directores y que impactaron el devenir del museo. Del mismo modo, también fueron diferenciadas las estructuras y acciones educativas desarrolladas.

A partir de 2002, una de las prioridades de la institución pasa a ser la implantación y consolidación de un Núcleo de Acciones Educativas capaz de atender tanto a la multiplicidad y riqueza de las obras de los fondos de la Pinacoteca como a la variedad de su público.

Ese reto se arrojó a partir de las propuestas de la Nueva Museología y de la percepción del museo como espacio que puede contribuir no solo para una vida cultural activa, sino, también, para una participación activa de la sociedad.

Sobre museos

Los museos están definidos por los estatutos del Consejo Internacional de Museos, ICOM, como **“una institución sin ánimo de lucro, permanente, al servicio de la sociedad y de su desarrollo, abierta al público, que adquiere, conserva, investiga, divulga y expone, a los efectos de estudio, educación y diversión, testigos materiales del pueblo y de su ambiente.”**

Sin embargo, lo que se recoge en un museo no es toda la producción humana y sí una selección de esa producción a partir de la cual se constituye su colección.

Esa selección, realizada por la museología, se preocupa con la *información* entrañada en los objetos a partir de su documentalidad, es decir, el documento dice y enseña algo sobre alguna cosa; de su testimonialidad, es decir, en qué medida atestigua el



sentido de presencia en determinado tiempo, de presencia en el acto o hecho que la documenta; y de su fidelidad, como veracidad o fidedignidad.²

Así pues, los objetos pertenecientes a la colección de los museos son fruto de una selección de la cultura material humana y por ello podemos, por su medio, entender *cómo* somos y percibirlos como parte de lo *qué* somos.

Por este motivo, es fundamental preservarlos, ya que son capaces de *significarnos*.

*¿Preservar para qué? Porque los objetos tienen para nosotros un significado. (...) A medida que esos significados entran en nuestra jerarquía de valores, es decir, de simples 'cosas', pasan a bienes, se transfiguran en patrimonio – conjunto de bienes – y en patrimonio cultural.*³

Pero... ¿Para qué ponerse en contacto con esos objetos? ¿Y por qué invertir en sus potencialidades significativas? ¿Tan solo para conocerlos mejor?

Mas bien lo contrario; entendemos que la apropiación, lectura y significación de los objetos resguardados por el museo son importantes más allá de esa acción, mas allá del tiempo vivenciado en el museo. Las acciones de lectura, significación y apropiación de los objetos de los museos señalan, al mismo tiempo, para el sujeto que lee y para el mundo a su alrededor, estableciendo un flujo de significación entre objeto, sujeto y mundo.

“...mediante la musealización de objetos, escenarios y paisajes que constituyan señales, imágenes y símbolos el Museo le permite al Hombre la lectura del Mundo.

La gran tarea del museo contemporáneo es pues la de permitir esta clara lectura de modo a aguzar y posibilitar la emergencia – donde no exista – de

² GUARNIERI, Waldisa Russio Camargo. “Conceito de cultura e sua inter-relação com o patrimônio cultural e da preservação”, in: *Revista do Instituto Brasileiro de Patrimônio Cultural*, n. 3, 1990, pg.8.

³ Ídem, *ibídem*, pg. 8.



una conciencia crítica de tal manera que la información pasada por el museo facilite la acción transformadora del Hombre.”⁴

De este modo, los objetos presentes en el museo no limitan su relevancia al propio cuerpo físico o al espacio del museo; señalan hacia fuera, al mundo, a la vida vivida de la sociedad.

Desde esta perspectiva, el museo puede ser entendido como una institución volcada no solo en la preservación de sus bienes patrimoniales, sino, también, en la sociedad.

La comprensión del museo como espacio fundamentalmente volcado en la conservación y salvaguarda de objetos, destinados a la preservación del saber de la élite⁵, a un espacio más abierto a la construcción de conocimiento volcado en la sociedad en general se encuentra aún en marcha y tiene como uno de sus hitos principales el documento propuesto por la Mesa Redonda de Santiago de Chile en 1972, que históricamente dio origen a la llamada Nueva Museología.

Este documento propone el concepto de *museo integral*, como una institución que debería desempeñar un papel decisivo en la educación de las comunidades. Teniendo como punto de partida la situación de los museos en América Latina de aquella época, señala la necesidad de una transformación de esas instituciones pensándolas como *“una institución al servicio de la sociedad, de la cual es parte integrante y que posee los elementos que le permiten participar en la formación de la conciencia de las comunidades a las que sirve; que puede contribuir para la alineación de esas comunidades en la acción, situando sus actividades en un cuadro histórico que permita aclarar los problemas actuales”*.⁶

⁴ Ídem, ibídem, pg. 8.

⁵ *“... aunque los museos del siglo XIX se destinasen al pueblo, por cierto no eran del pueblo, en el sentido de demostrar algún interés por las vidas, hábitos y costumbres de las clases trabajadoras de las sociedades preindustriales. Si a los museos se les consideraba como proveedores de lecciones sobre las cosas, su mensaje central era la de materializar el poder de las clases dirigentes...”* Bennett, Tony. *The birth of the museum*. Londres y NY: Routledge, 1995, p. 109. Aunque relativo a los museos del siglo XIX, ese mismo pensamiento aún se puede ver en museos en pleno siglo XXI.

⁶ Declaración de Santiago 1972 / Mesa Redonda de Santiago de Chile – ICOM, 1972.



Para ello, los autores del documento entienden que es necesario que los museos se desarrollen al efecto de servir mejor a la sociedad. Notan que *“la transformación de las actividades de los museos exige el cambio progresivo de la mentalidad de los conservadores y de los responsables por los museos, así como de las estructuras de las que dependen”*. Por ello, hacen recomendaciones a la UNESCO para concretar y difundir un nuevo concepto de acción de los museos, defendiendo que *“El museo integral, [está] destinado a proporcionar a la comunidad una visión de conjunto de su medio material y cultural.”*

Repercutiendo esas propuestas, la posterior Declaración de Québec (1984) reitera esa posición, afirmando que la Nueva Museología es un movimiento que afirma la **función social del museo** y el **carácter global de sus intervenciones**.

Las dificultades implicadas en ese proceso de transformación, ya previstas en el momento de enunciación de los documentos, aún hoy se hacen sentir. La población tiene todavía en la memoria la idea subyacente de un museo que acumula objetos antiguos, a veces valiosos, pero silenciosos y lejanos; en contrapartida, internamente en los museos aún resisten mentalidades basadas en la primicia de las relaciones de la institución con sus colecciones y que poco contacto e interés mantienen con sus públicos.

Este proceso de transformación, aunque enfáticamente propuesto y reiterado, aún se encuentra en desarrollo, haciendo con que actualmente, 38 años después del documento de Santiago, el ex presidente del ICOM internacional, Hugues de Varine-Bohan⁷ constate que aunque proliferen nuevas tipologías de museos, más centrados en las relaciones con sus comunidades – como los museos comunitarios y ecomuseos –, los museos más tradicionales todavía se mantienen tímidos en sus procesos de transformación y muchas veces siguen incluso inertes.

Para estos últimos, las transformaciones inciden más sobre sus prácticas que en sus estructuras, desarrollando así, en vez de visitas guiadas, ejercicios de mediación que

⁷ Varine-Gohan, Hugues de, *“Museus e desenvolvimento social: um balanço crítico”*, in: Bruno, maria Cristina Oliveira e Neves, Kátia R. Filipini (coord.), *Museus como agentes de mudança social e desenvolvimento: propostas e reflexões museológicas*, São Cristóvão: Museo de Arqueología de Xingó, 2008.



consideran las demandas de las culturas vivas de los visitantes, llegando algunas veces hasta la transformación de sus exposiciones a partir de la diversidad de público.

Es posible notar en las proposiciones de la Nueva Museología la intención de la construcción del concepto de museo como un espacio entrañado en el medio social en el que se sitúa, contribuyendo para su desarrollo, actuando y acompañando sus transformaciones.

Por cierto, no existe una conexión intrínseca entre el museo y el desarrollo social. Es necesario construir esa relación, apostando por la noción de que contribuir de modo solidario para el desarrollo social es una tarea de todos – escuela, familia e instituciones.⁸

La expresión *museo integral* acuñada en Santiago entrañaba esta expectativa, es decir, la de que el museo considere la sociedad en su totalidad y se considere insertado en la misma, poniéndose a su servicio y reorganizándose constantemente como consecuencia de ello.

En consonancia con esas posturas, el I Encuentro Nacional del ICOM Brasil, “Museos y comunidades en Brasil – realidad y perspectivas”, realizado en 1995 en Río de Janeiro, propone que los museos deben ser *espacios referenciales de la memoria de los grupos; agentes catalizadores y socializadores del conocimiento; lugares donde el pasado y la historia pueden funcionar como soporte para el debate de las cuestiones cruciales de las comunidades, instrumentalizándolas para el ejercicio de un sentido crítico de la realidad contemporánea; espacios que promuevan la multiplicidad de visiones de mundo estimulando con ello el espíritu crítico de los individuos y comunidades.*⁹

La reciente constitución de la Red Iberoamericana de Museos¹⁰ también reitera estas propuestas al indicar a los respectivos gobiernos la adopción de directivas y estrategias

⁸ Ídem, ibídem.

⁹ I Encuentro Nacional del ICOM-Brasil “Museos y comunidades en Brasil: realidad y perspectivas, del 1 al 5 de mayo [1995], Museo Imperial de Petrópolis, Petrópolis, Río de Janeiro: Documento final no publicado.

¹⁰ La declaración de la ciudad de Salvador se fraguó entre el 26 y 28 de junio de 2007 durante el I Encuentro Iberoamericano de Museos en la ciudad de Salvador de Bahía y se ratificó en la Conferencia Iberoamericana de Ministros de Cultura de Valparaíso en julio de 2007, y en la XVII Cumbre de Jefes de Estado y de Gobierno de Santiago de Chile en noviembre de 2007, cuando se aprobaron la iniciativa y la propuesta de nombrar 2008 Año Iberoamericano de Museos.



para la implementación de políticas públicas para el campo de los museos y de la museología en los países iberoamericanos, indicando entre otras cosas que es necesario: *comprender los museos como herramientas estratégicas para proponer políticas de desarrollo sostenible y equitativo entre los países y como representaciones de la diversidad y pluralidad en cada país iberoamericano; valorizar el patrimonio cultural, la memoria y los museos, comprendiéndolos como prácticas sociales estratégicas para el desarrollo de los países de Iberoamérica y como procesos de representación de las diversidades étnica, social, cultural, lingüística, ideológica, de género, creencia y orientación sexual; asegurar que los museos sean territorios de salvaguarda y difusión de valores democráticos y de ciudadanía, colocados a servicio de la sociedad, con el objetivo de propiciar el fortalecimiento y la manifestación de las identidades, la percepción crítica y reflexiva de la realidad, la producción de conocimientos, la promoción de la dignidad humana y oportunidades de esparcimiento; comprender el proceso museológico como ejercicio de lectura del mundo que les posibilita a los sujetos sociales la capacidad de interpretar y transformar la realidad para la construcción de una ciudadanía democrática y cultural, propiciando la participación activa de la comunidad en el diseño de políticas museísticas; y reafirmar y amplificar la capacidad educativa de los museos y del patrimonio cultural y natural como estrategias de transformación de la realidad social.*¹¹

En este sentido, es fundamental que los museos e instituciones culturales desempeñen su función educativa más allá de sus departamentos educativos, ampliando la responsabilidad de esa función primordial a todas las instancias del museo y también que actúe hacia fuera de sus límites físicos, estableciendo puentes con la realidad en su entorno.

Sin embargo, ese panorama aún no se comprueba en gran parte de los museos nacionales, que muchas veces actúan de manera desconectada respecto a las funciones educativas de la institución y a las acciones de sus sectores educativos, sobre los cuales recae la responsabilidad de “hacer” con que la visita al museo sea una experiencia educativa.

¹¹ Declaración de la ciudad de salvador, bahía, 2007. Disponible en la Web: http://eu.www.mcu.es/museos/docs/MC/CIMM/Declaracion_Salvador_2007_actualizada.pdf



“En muchos casos aún persiste en el medio museológico – y fuera de él – una visión que privilegia las funciones de preservación, documentación, investigación y comunicación como siendo los objetivos últimos de los museos. De acuerdo con Sandell, en su libro Museums, society, inequality. Londres y Nueva Cork: Routledge, 2002, prefacio XVII: ‘muchos museos siguen viendo los procesos de coleccionar, preservar y exponer no como funciones por las cuales las organizaciones generan valores sociales y sí como fines en sí mismos.’ Siguiendo la misma lógica, el eslabón de la cadena operativa museológica capaz y responsable por responder a las demandas sociales dirigidas a los museos serían los sectores relacionados con la comunicación – y en particular los educativos, ya que son los interlocutores directos con el público frecuentador y potencial y serían los responsables por abrir las puertas al acceso del conocimiento producido por los museos. Sin embargo, ese planteamiento relativiza y simplifica no solo el papel de la educación en museos, sino, también, el propio papel de los museos como agentes de cambios sociales y desarrollo, para el cual es necesario un empeño institucional vasto y que involucre a todos los sectores.”¹²

Educación en museos

Muchas veces, al pensar sobre las acciones educativas en museos nos viene a la mente grupos de estudiantes en visita guiados por profesionales de esa institución. Quizá sea esa justo la imagen más típica de esa actuación. Esas visitas, la mayoría de las veces realizadas a partir de una demanda del propio profesor, son la cara más visible de los procesos educativos de los museos al gran público.

La estrecha filiación y a los sistemas de la educación formal, a la que muchas veces está sometido el sector educativo de los museos, genera una confusión de alcance entre las dos acciones educativas que son distintas entre sí. No se quiere decir con eso que no deban ocurrir sinergias, cooperaciones y construcciones conjuntas entre esos dos tipos de

¹² AIDAR, Gabriela, “*Perspectivas da formação de educadores sociais para a educação em museus*”, Revista Museu, Artículos 18 de mayo 2008 – *Museus agentes de mudança social e desenvolvimento*, <http://www.revistamuseu.com.br/18demaio/artigos.asp?ano=2008>.



instituciones educativas, pero es necesario distinguir sus especificidades para que no ocurran situaciones simplistas como la sustitución del espacio de la sala de aula por el espacio del museo, transformando la visita a un espacio cultural en clase.

Por lo general, podemos distinguir los procesos de educación no formal de los realizados en la enseñanza formal por su mayor flexibilidad respecto al tiempo, espacios, contenidos y metodologías de trabajo. Normalmente los procesos de educación no formal pueden adaptar contenidos de aprendizaje a cada grupo específico; ofrecen más posibilidades de trabajar al mismo tiempo diversas áreas del conocimiento; no necesitan o suponen certificación; se centran en el aprendizaje basado en aspectos del conocimiento previo, de la práctica, cultura y del cotidiano de los educandos y educadores; valorizan la oralidad; desarrollan procesos educativos que respondan a las demandas más inmediatas de los grupos; buscan una relación placentera con el aprendizaje; no suponen un control legal; trabajan con la diversidad – de edad, étnica, de género, económica, de clase social, etc. – y permiten la participación voluntaria de los educandos en las propuestas.¹³

La educación en museos se enmarca en este campo, es decir, el de la educación no formal, debiendo ser idealmente arrostrada como proyecto. Así, aunque presente objetivos, principios y métodos preorganizados, debe actuar con una dinámica que responda a las expectativas de las personas y grupos involucrados, de las evaluaciones del proceso – incluso durante su ocurrencia – y de los nuevos intereses que surgen a partir de la acción, reorganizándose constantemente.

Por su carácter no acumulativo, siendo una acción realizada la mar de las veces en una única oportunidad durante la visita a la institución, la acción educativa en museos debe pensarse a partir de las características institucionales y de la variedad de las expectativas y perfiles de sus visitantes, estando sus contenidos primordiales volcados en

¹³ Fernandes, Renata s. y Garcia, Valéria A. “*Algumas orientações para navegadores e principiantes na navegação: relacionando a pedagogia de projetos com a educação não-formal*”, p. 03. Von Simson, Olga Rodrigues de Moraes; Park, Margareth Brandini; Fernandes, Renata Sieiro (orgs.) *Educação não-formal: cenários da criação*. Campinas: Editora Unicamp / Centro de Memória, 200.pgs. 10 y 11, y FERNANDES, Renata Sieiro y GARCIA, Valéria Aroeira, “*Algumas orientações para navegadores e principiantes na navegação: relacionando a pedagogia de projetos com a educação não-formal*”, texto no publicado, 2005.



la construcción de sentidos acerca de la institución y de sus bienes patrimoniales, testigos de la cultura material de las sociedades.¹⁴

Educación en la Pinacoteca del Estado

La Pinacoteca del Estado de São Paulo es un museo de arte cuya historia centenaria se mezcla con los procesos de crecimiento del estado y de la ciudad de São Paulo. La constitución de sus fondos acompaña el desarrollo de las artes visuales durante todo su período de existencia. Del mismo modo, sus acciones, departamentos, actividades, estructuras y propuestas conceptuales también se modificaron a lo largo de este tiempo, acompañando tanto al desarrollo del pensamiento museológico mundial como las propuestas de los directores técnicos que a lo largo de los años respondieron por la institución.¹⁵

Las acciones educativas realizadas en la Pinacoteca, acompañando el despliegue de su historia, pasaron por momentos de mayor o menor énfasis, también a consecuencia del ímpetu y visión de los profesionales responsables por ellas. Si rescatar la historia de una institución centenaria es todo un reto, debido a lo mucho que se perdió en la dinámica del cotidiano, en el tránsito de personas, acciones y documentos, escoger de ahí el microuniverso de las acciones educativas realizadas en tiempos antiguos se convierte en un desafío a parte.

En la Pinacoteca es posible rescatar retazos de memorias de los funcionarios más antiguos del museo, que son testigos de acciones que aunque no declaradamente educativas, caminan hacia ese vórtice sobre el que se asienta la idea del museo, es decir, actúan entre la cultura y la educación. La idea de que algunos de los primeros directores anunciaban visitas-conferencia, de modo a acompañar a los grupos por las salas de la

¹⁴ Aidar, Gabriela y Chiovatto, Milene, “*Ação educativa em museus*”, in: Park, Margareth B.; Fernandes, Renata S. & Carnicol, Amarildo (orgs.), *Palabras-chave em educação não-formal*. Holambra / Campinas: Ed. Setembro / Unicamp-CMU, 2007.

¹⁵ Sobre la sucesión de directores y sus propuestas de orientación respecto a los fondos y a la acción institucional, buscar la publicación del Material de apoyo a la práctica pedagógica Siglo XIX/XX – Almeida Junior y Cândido Portinari, 2009; producido por el Núcleo de Acción Educativa de la Pinacoteca y reeditado en 2009.



institución, discurriendo sobre la historia del arte y de las obras, en una mezcla de funciones, podría ser curioso a los ojos actuales.

También es imposible dejar de posicionar la Pinacoteca en relación con las innumerables instituciones de enseñanza que, de una manera u otra, actuaron en consonancia con su historia. Desde los primeros tiempos, surgiendo a partir del Liceo de Artes y oficios o compartiendo espacios con la facultad de Bellas Artes y la Escuela de Arte Dramático, la Pinacoteca de Estado estuvo directamente relacionada – en distintas ocasiones – con instituciones educativas que servían a los intereses de cada época y sociedad.

En el ámbito de esas instituciones la Pinacoteca y sus fondos tenían una función educativa en el sentido de subsidiar los aprendizajes específicos para formación profesional, sea en la formación de mano de obra calificada para la construcción y remodelación de la ciudad durante su proceso de industrialización – como es el caso del Liceo – o bien en el proceso de formación de artistas y profesores de artes, en el caso de la Facultad de Bellas Artes.

Sin embargo, el alcance de este texto reposa sobre las acciones educativas desarrolladas *en el y por el* museo, en la búsqueda de una comunicación y educación más vastas de sus obras y exposiciones. La investigación realizada en los archivos del Centro de Documentación y Memoria y en la Biblioteca del museo revela un rosario de iniciativas pioneras visibles entre los esparcidos documentos ahí guardados.

Entre los muchos y competentes profesionales que realizaron acciones educativas en el museo¹⁶, quizá el momento más conocido, sea por la cantidad de documentos dejados o bien por la presencia en la memoria de la población, haya sido el período que estuvo al frente el artista plástico y educador Paulo Portella Filho, actualmente miembro del Consejo de Orientación Artística del museo.

¹⁶ Entre otros profesionales, se registra documentalmente el paso por el museo de Paulo Portella Filho, Denise Grinspum, Sonia Guarita do Amaral y Victoria Daniela Bousso, profesionales de innegable importancia actualmente en el escenario artístico e intelectual.



En ese productivo período se realizaron actividades de formación de profesores e iniciativas volcadas en el quehacer artístico mediante la implantación de talleres que promovían diversas actividades, desde pintura de paisajes en el Parque de Luz hasta dibujos de modelos vivos en el anfiteatro, que en aquel entonces ocupaba el vano central del edificio. Esta última acción dejó incluso en la población de la capital de São Paulo una profunda memoria afectiva y muchos visitantes recuerdan con cariño y añoranza los momentos que pasaron en esos encuentros de producción de arte.

También se llevaron a cabo visitas educativas para públicos específicos, incluyendo jóvenes oriundos de instituciones correccionales como la antigua FEBEM [Fundación Estadual para el BienEstar del Menor], además de conversas con los propios funcionarios de la institución al efecto de acercarlos a los contextos por los cuales eran responsables.

Varios artistas, alineados en ese empeño de más penetración educativa de sus obras, sumaron esfuerzos para proponer al público actividades de talleres, entre los cuales destacamos Regina Silveira y Marcelo Nitsche, entre otros.

Así pues, la implantación del actual Núcleo de Acción Educativa en la Pinacoteca del Estado de São Paulo en 2002 se originó de la responsabilidad de reconstruir una actuación potente en educación, teniendo por objetivo profundizar la fruición y la comprensión de las obras pertenecientes a los ricos fondos de esta institución a públicos cada vez más vastos, variados y frecuentes.

En 2002, a partir de una encuesta preliminar que procuró reconocer el perfil del visitante, tanto el organizado en grupos y atendidos en visitas educativas como el público espontáneo del museo, notamos algunas necesidades educativas para esos públicos, pero – y principalmente – reconocimos aquellos que no participaban en este universo¹⁷.

A partir de esas comprobaciones, las prioridades del Núcleo de Acción Educativa de la Pinacoteca (NAE) se definieron y se encuentran volcadas en el desarrollo de acciones educativas a partir de las obras de los fondos, promoviendo la calidad de la experiencia del

¹⁷ Encuesta de perfil de público visitante de la Pinacoteca – “Tú y el museo” (2002). Disponible para consulta en el Cedoc y en la biblioteca del museo.



público en el contacto con las obras, garantizando la amplia accesibilidad al museo¹⁸ e incluyendo y transformando en frecuentes aquellos públicos que habitualmente no lo son.

El NAE está organizado mediante programas o acciones sistemáticas que actúan con distintos públicos objetivo. Además de las visitas educativas, disponibles a cualquier grupo organizado que las programe previamente, también se llevan a cabo encuentros preparatorios para profesores, que tienen por objetivo ofrecer subsidios pedagógicos sobre temas y contenidos de los fondos de la Pinacoteca y de algunas de sus exposiciones temporales.

También desarrolla el Programa Educativo Públicos Especiales, que actúa junto a grupos de personas con discapacidad sensorial, física o mental, mediante una serie de planteamientos y recursos multisensoriales; el Programa de Inclusión Sociocultural, que tiene por objetivo promover el acceso calificado a los bienes culturales presentes en el museo a grupos en situación de vulnerabilidad social, con poco o ningún contacto con las instituciones oficiales de cultura, procurando contribuir para la promoción de cambios cualitativos en el cotidiano de esos grupos y para la formación de nuevos públicos de museos; y el Programa Conciencia Funcional, que promueve la formación continuada de empleados del museo, especialmente en la recepción, mantenimiento y seguridad, en aspectos de la educación patrimonial y en las especificidades de las instituciones museológicas. Además, desarrolla una serie de publicaciones y recursos mediáticos tanto para que educadores y profesores los utilicen en su práctica fuera del museo como para el público espontáneo en visita, como juegos para visitas familiares, guías de autovisita y etiquetas comentadas.

Nuestras acciones educativas, aunque formuladas como programas autónomos volcados en distintos perfiles de público, actúan en sinergia, intercambiando constantemente experiencias bajo una directiva pedagógica común.

¹⁸ Utilizamos el término accesibilidad en una acepción más amplia, envolviendo no solo las cuestiones relacionadas con la promoción del *acceso físico* mediante la garantía de circulación y flujo de público a las instituciones – con la utilización de rampas, ascensores e inclusive con la gratuidad en las entradas – sino, también – y especialmente –, por lo que se refiere a aspectos intangibles del contacto con los museos, como aquellos relacionados con el *acceso cognoscitivo*, es decir, al desarrollo de la comprensión de los discursos expositivos y a lo que podemos llamar de *acceso actitudinal*, mediante el desarrollo de la identificación con sistemas de producción y fruición y de la confianza y placer por la inserción en el espacio del museo.

Educación Líquida

La articulación entre los distintos programas educativos actualmente desarrollados por el Núcleo de Acción Educativa de la Pinacoteca tiene como una de sus referencias conceptuales las propuestas filosóficas de John Dewey, buscando una educación capaz de promover experiencias significativas al visitante en su contacto con la obra de arte. El filósofo estadounidense John Dewey (1859-1952) influyó el pensamiento de la educación en arte al establecer un concepto de Experiencia y afirmar que el arte es una Experiencia. En resumen; para él el concepto de Experiencia conlleva una experiencia significativa que está insertada en el flujo de la vida, aunque se distinga de éste. Así pues, la Experiencia es también un flujo que tiene por característica ir de algo a algo, estando compuesta por partes articuladas que forman un todo único, al que se le entrafia una emoción que la califica. Su fin es una conclusión – y no una cesación – y lo que la hace referencial es la conciencia sobre su proceso¹⁹.

Transponer esas ideas a la práctica educativa en museos puede significar la elaboración de acciones propositivas articuladas que se desarrollen temporal y espacialmente – en el tiempo de la visita y en el espacio del museo –, cuidando de que el visitante pueda notarse a sí mismo y a los demás y esté atento y conciente acerca tanto del proceso vivido como de los resultados alcanzados, aunque sean subjetivos.

También pensamos en hacer del proceso educativo del museo una experiencia significativa a partir de las propuestas de Jorge Larrosa, profesor de Filosofía de la Educación en la Universidad de Barcelona y Doctor en Pedagogía, aunque sus “propuestas pedagógicas” se ciernan principalmente al acto de la lectura.

Para él, al contrario de algo *que pasa*, considera la experiencia como algo que *nos sucede*. Muchas cosas acontecen diariamente, pero tenemos pocas experiencias.

¹⁹ DEWEY, John. *Having an experience. Art as Experience*. Nueva Cork: Perigee books, 2005.

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 y en el modo cómo vamos dando sentido al acontecer de lo que nos sucede, siendo pues un continuo.

Por eso, el saber de la experiencia es un saber particular, subjetivo, relativo, contingente y personal²⁰.

Esos conceptos de experiencia son aplicables solo si consideramos el conocimiento – y los procesos de aprendizaje que de ahí se despliegan – desde una perspectiva de cariz más particular, incluyendo y concretándose en consonancia con las subjetividades y particularidades del aprendiz.

“La humanidad se ha dado vueltas a la cabeza a la cuestión ‘Qué es conocimiento’ durante toda la historia de la filosofía. ¿El conocimiento existe exteriormente, independiente de los individuos o existe tan solo en nuestras mentes? (...) si el conocimiento es exterior, ¿cómo conocemos algo? Si reside en nuestras mentes, ¿cómo podemos compartirlo? No existe una solución sencilla para ese dilema filosófico (...) es inevitable que el educador asuma alguna posición sobre cómo las personas aprenden.

(...) Las teorías de aprendizaje también pueden organizarse en un continuo entre dos claros constantes extremos. Uno de los cuales consiste en la noción de aprendizaje como transmisión / absorción; las personas aprenden absorbiendo información que se les transmite.

Hacen eso paso a paso, en pequeños trozos, añadiendo partes indivisas a su acopio de información. (...) La imagen de vasos que se van llenando ha sido usada por varios escritores teóricos de la educación para describir la teoría de aprendizaje transmisión / absorción.

En oposición a esa postura existe toda una constelación de teorías de aprendizaje basadas en la creencia de que las personas construyen conocimiento. Muchas teorías

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

educativas recientes que siguen los textos de John Dewey, el trabajo empírico de Piaget y sus seguidores y las teorías de aprendizaje de Vygotsky subrayan la participación activa de la mente en el aprendizaje y reconocen que el proceso de aprendizaje no es una simple suma de puntos en algún tipo de base de datos mental, sino, más bien, la transformación de esquemas en los que el aprendiz desempeña un papel activo y que envuelve la construcción de significados sobre una gama de fenómenos mentales.”²¹

De este modo, la manera cómo creemos que se construye el conocimiento determina nuestra percepción de las maneras de aprender y de enseñar, impactando en más o menos participación del aprendiz en esos procesos. Además, también determinamos – por nuestras creencias – el papel de educador, así como el sentido de la institución educativa en la que actuamos.

“Durante el siglo XIX y mucho del XX la educación fue entendida principalmente como transmisión de información a aprendices cuya tarea era absorber todo lo que fuese posible. El conocimiento se entendía como objetivo exterior al conocedor y transferible. En el museo, eso propició mensajes didácticos autoritarios, frecuentemente propuestas para ilustrar jerarquías y clasificaciones epistemológicas convencionales. Hoy tenemos teorías de aprendizaje que nos dicen que las personas son activas en la construcción de la interpretación particular de sus experiencias educativas de acuerdo con sus conocimientos previos, habilidades, background y motivación personal. Desde esa perspectiva, el conocimiento es relativo, se revisa y se usa de modo subjetivo y el aprendizaje es imprevisible. La responsabilidad del aprendizaje recae más sobre el aprendiz; la responsabilidad del educador es la de preparar ambientes de aprendizaje apropiados, actuar como un mentor, auxiliando el desarrollo de habilidades de aprendizaje y propiciando oportunidades para probar y modificar los significados e interpretaciones individuales.”²²

Respecto a los museos, modificar la comprensión acerca del conocimiento como algo de carácter subjetivo, en constante construcción compartida, conlleva una

²¹ HEIN, George E. *Learning in the museum*. Londres: Routledge, 1998. Pgs. 16 y 21.

²² HOOPER-GREENHILL, Eileen. *Educational Role Of The Museum*. 2nd Edition (Leicester Readers In Museum Studies). Londres: Routledge, 1999. pg. XI.



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”.

“Actualmente la tarea de la educación no es solo interpretar objetos, sino, también, descifrar interpretaciones. En otras palabras; anticipando y negociando entre los significados construidos por los visitantes y el significado construido por los museos.”²³

Si pensamos los procesos de mediación en museos a partir de los parámetros y cuestionamientos expuestos con anterioridad, atentando además para la variedad de públicos que componen lo que se llama ‘visitante en general’ – y también, para la inmediatez de las estrategias utilizadas en la práctica educativa cotidiana de los museos –, notaremos los enormes desafíos que esta actuación entraña.

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 modernas²⁴.

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

²³ Roberts, Lisa C. *From knowledge to narrative: educators and the changing museum*. Washington y Londres: Smithsonian Institution Press, 1997, pgs. 02 y 03.

²⁴ Parte de este texto se extrajo del capítulo CHIOVATTO, Mila Milene. *Pinacoteca e educação: uma relação fecunda*, en colaboración con Gabriela Aidar. Pinacoteca 100 Años. São Paulo: Pinacoteca del Estado, 2007

relaciones – entre otras –, que actualmente necesitan de redefinición en virtud del aflojamiento de las estructuras que anteriormente las definían²⁵

La idea de liquidez como rostro de la contemporaneidad, defendida principalmente por el sociólogo polaco Zygmunt Bauman en sus innumerables publicaciones, trae embutida su contraposición con la idea de “modernidad sólida”, más adecuada para nombrar los tiempos en los que “se creía en la existencia de conceptos y lazos estables”, mientras que en la contemporaneidad, es decir, en tiempos de “modernidad líquida”, el individuo sería más importante en función del enflaquecimiento de las relaciones, forzando al trato de la singularidad y de la diversidad, en oposición a la situación anterior, que basaba sus esfuerzos en lo universal, partiendo de las categorías, especies y normas unificadoras.²⁶

“Según Bauman, las innumerables esferas de la sociedad contemporánea – vida pública, vida privada, relaciones humanas – pasan por una serie de transformaciones cuyas consecuencias ralentizan el tejido social. Tales alteraciones, (...), hacen con que las instituciones sociales pierdan la solidez y se licuen, haciéndose amorfas, paradójicamente, como los líquidos. Así, la modernidad líquida es el tiempo de la actitud desinteresada, de la provisionalidad y del proceso de individualización; tiempo de libertad al mismo tiempo que lo es de inseguridad. Como respuesta a esta posibilidad de libertad, los hombres de este tiempo, en el anonimato de las metrópolis, tienen una sensación de impotencia sin precedentes, ya que, ansiando por esta libertad, se encuentran, por su propia cuenta y riesgo, en medio de lo concreto. La responsabilidad se entrega a las

²⁵ 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*. Río de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

²⁶ MERC., Leny Magalhães y RAHME, Monica. *A roda de conversa e a assembléia de crianças: a palavra líquida e a escola de educação infantil*. Educ. rev. Vol. 25 no.1 Belo Horizonte Abr. 2009, dossier *Piscanálise e Educação*. Se accede por la Web http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982009000100016.

energías individuales, favoreciendo la solución biográfica de las contradicciones sistémicas.”²⁷

Aunque las ideas predicadas por la “modernidad líquida” parezcan algo pesimistas cuando aplicadas al territorio de la educación, 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 conocidas²⁸ –, creo que es posible notar esas características desde otro punto de vista, más positivo y más poético, de vez que el propio Bauman también confiere a lo líquido algunos sentidos positivos relacionados con su maleabilidad, posibilidad de nuevas articulaciones, adaptabilidad, ligereza, etc.

“Los fluidos se mueven fácilmente. ‘Fluyen’, ‘se escurren’, ‘se van’, ‘salpican’, ‘trasbordan’, ‘se escapan’, ‘inundan’, ‘rocián’, ‘gotean’, se ‘filtran’, ‘destilan’,. Diferentemente de los sólidos, no se contienen fácilmente – sortean ciertos obstáculos, disuelven otros e invaden o inundan su camino. Del encuentro con sólidos emergen intactos, mientras que los sólidos con los que se topan – si es que permanecen sólidos – se alteran, quedan mojados o encharcados. La extraordinaria movilidad de los fluidos es la que los asocia a la idea de ‘ligereza’. (...) Asociamos ‘ligereza’ o ‘ausencia de peso’ a la movilidad y a la inconstancia: sabemos por la práctica que cuán más leves viajamos con más facilidad y rapidez nos movemos.”²⁹

Así pues, la idea de liquidez puede ser pensada en una lectura volcada en la imagen de la fluidez, de lo que es imposible agarrar, de lo que escurre y escapa. 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;

²⁷ TFOUNI, Fabio Elias Verdiani y SILVA, Nilce da. *A modernidade líquida: o sujeito e a interface com o fantasma*. Rev. *Mal-Estar Subj.* [online]. Mar.2008, vol. 8. no1 [citado 29 enero 2010], p.171-194. Disponible en la Web: http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-61482008000100009&ing=pt&nrm=iso. ISSN 1518-6148.

²⁸ 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>.

²⁹ BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade Líquida*. Río de Janeiro: Ed. Zahar, 2001. Pg. 8.

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.

“... todo el texto, como el mundo, como el propio hombre, es fluido, es un devenir que nunca se acerca al ser, pues no existe ser, un movimiento que nunca se acerca a la verdad, pues no existe verdad.”³⁰

Esta opción 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 continente³¹, construyendo 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 escurridizo. Es necesario notar, 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.

“(...) esa transformación en la teoría y práctica del aprendizaje se puede relacionar directamente con el cambio cultural del modernismo, con sus metanarrativas monolíticas, hacia la post modernidad, con su planteamiento más fragmentado y diverso.”³²

En el proceso de educación en museos, esta concepción puede asumir las características de la imposibilidad de aferrarse a determinado método, circuito y/o

³⁰ BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade Líquida*. Río de Janeiro: Ed. Zahar, 2001. Pg. 8.

³¹ 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.

³² HOOPER-GREENHILL, Eileen. *Educational Role Of The Museum*. 2nd Edition (Leicester Readers In Museum Studies). Londres: Routledge, 1999. pg. XI.

contenido a priori, ya que será necesario reconstruir o – por lo menos – reconfigurar esos supuestos al comenzar 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 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. Eso, asociado a los procesos de formación continuada garantizado por las instituciones museales, que promueven la realización de encuestas orientadas, lecturas de textos indicados y encuentros con profesionales para la densificación de aspectos tanto relacionados con los contenidos específicos relativos a los fondos del museo como a la misma práctica de la educación.

En su texto “*L’Educazione liquida*”, la profesora italiana Rita Vittori³³ propone una necesaria diferenciación de los métodos y sistemas educativos a adoptar contemporáneamente, destacando el carácter líquido de la vida de hoy, en que nada se puede mantener por mucho tiempo, en que todo envejece precozmente y cualquier acto, incluso antes de consolidarse, queda obsoleto.

Afirma que en el tiempo actual en que lo nuevo aparece como bueno y deseable, en que convive bien con el caos y la fragmentación, en que los sucesos no tienen un fin definitivo y sí una serie de inicios y fines concomitantes, confiriendo un fuerte sentido de inestabilidad y precariedad a la época, es posible notar que los individuos no se mueven más hacia una pretendida verdad definitiva; siguen fácilmente enredándose en una red de posibilidades, siendo pues necesario pensar la educación en términos de “estática dinámica”, en la que se debe privilegiar la escucha recíproca.

³³ Rivista CEM Mondialità. *Tra bene e Male? il conflitto*. No. 6. junio-julio, 2006.

Los caracteres positivados de la idea de fluidez, metáfora de los procesos educativos que proponemos, encuentran resonancia además en las propuestas que Ítalo Calvino contempla como fundacionales de los valores del milenio inaugurado en el siglo XXI³⁴. Ligereza, rapidez, exactitud, visibilidad y multiplicidad son señaladas por el autor como características que los textos deben buscar para que sean significativos y respondan a los valores del nuevo milenio. Aunque destinadas a priori al campo de la literatura, estas propuestas se hacen notar cada vez más como básicas a todo el saber y quehacer humano en nuestro tiempo, habiendo sido releídas y reinterpretadas a la luz tanto de la psicología como de la productividad industrial. Subrayamos que algunos valores prenuncian la calidades de la fluidez de los líquidos que pretendemos dar a la educación cuando, por ejemplo, asocian la ligereza no solo a la huída del peso – mimetizado incluso en el peso de la historia y del pasado, es decir, relacionado con la creación de lo nuevo –, sino, también, a la idea de exactitud, del combate al exceso, valorizando lo preciso, lo exacto³⁵.

En la rapidez está la idea de economía como dique contra el exceso: “(...) *El secreto está en la economía de la narrativa en que los sucesos, independientemente de su duración, se convierten en puntos, interconectados por segmentos rectilíneos, en un dibujo en zigzag que corresponde a un movimiento ininterrumpido*”³⁶, pero también la de fluidez, pues según el autor el texto rápido es el que fluye y en el que hay una encadenación perfecta de las narrativas, es decir, algo que es conciso, esencial.

En la exactitud Calvino cita dos modelos para la formación de los seres vivos: el modelo del cristal, que constituye la regularidad e invariabilidad de sus estructuras compositivas; y el modelo de la llama, que posee una forma exterior reconocible y una agitación interior, ambas constantes, congregando estructura y maleabilidad. A esta última descripción del modelo de la formación de los seres según el autor es a la que asocio el modelo de los líquidos.

³⁴ CALVINO, Ítalo. *Seis propostas para o próximo milenio*. São Paulo: Cia. das Letras, 1990.

³⁵ Ídem, *ibídem*, pg. 28.

³⁶ Ídem, *ibídem*, pg. 48.



También incorpora el principio de la multiplicidad “*como método de conocimiento y principalmente, como red de conexiones entre los hechos, entre las personas, entre las cosas del mundo*”³⁷ en los variados puntos de vista a partir de un mismo hecho u objeto, en la constancia de la conciencia de la diferencia y de lo simultáneo.

Su última propuesta para el nuevo milenio sería la de la Conciencia, sobre la cual nada sabemos, pero podemos especular que si asumimos en un proceso humano cualquiera – por ejemplo, el de la educación – algunas de las propuestas que planteó como referenciales para el mundo contemporáneo, proponiendo la ligereza de las situaciones educativas, extraídas del peso de las estructuras, la rapidez de adaptación, agilidad de expresión y del pensamiento; la concisión y exactitud de sus procesos y la garantía de la multiplicidad incorporada en él; entonces será la conciencia – no en el sentido de solidez y sí de densidad – la que garantizará su calidad.

Por eso, creemos que la metáfora de la liquidez, vista por sus aspectos positivos, es una buena solución para nombrar a la adaptabilidad; necesaria cesión o compartición del control; establecimiento de diálogo y construcción de conocimiento de modo compartido del proceso educativo en museos diariamente. De este modo, nos apropiamos aquí de la metáfora de la fluidez de los líquidos para designar a la educación que no se aferra a métodos, sistemas y/o contenidos preestablecidos, pero que utiliza distintos métodos, sistemas y contenidos *en respuesta y 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.

Principalmente en la práctica de educación no formal en artes en museos, la multiplicidad y variedad de los públicos y de las obras apreciadas, así como el dinamismo de las experiencias vividas en el contacto con el arte y con el espacio de los museos presentan una dimensión que escapa a la previsibilidad objetiva de métodos

³⁷ Ídem, *ibídem*, pg. 121.



predeterminados, normalmente modelados para atender al formato de educación realizado en la escuela³⁸.

Optamos pues por privilegiar construcciones siempre dialógicas de significado a partir del encuentro del sujeto con el espacio y con los objetos en éste insertados, organizando nuestras acciones por perfil de público, en el sentido de favorecer la densificación de las actuaciones y procesos educativos.

“Cualquier interpretación nunca está completa. ‘La descubierta del verdadero significado de un texto o de una obra de arte nunca está acabado: de hecho, es un proceso infinito’ (Gadamer, 1976:24). Mientras errores de comprensión son eliminados, nuevas fuentes de conocimiento emergen y por ello, significación es un proceso continuado de modificación, adaptación y extensión. (...) El aprendizaje está influenciado por motivación y actitudes, por experiencias previas, por cultura y background y – especialmente en museos – por el diseño y presentación física de los objetos. Cuando hablamos en aprendizaje – y particularmente aprendizaje en museos, no hablamos en aprender tan solo hechos. Aprender tiene que ver con hechos, pero también con experiencias y emociones. Eso requiere un esfuerzo individual, pero también una experiencia social.”³⁹

En la proposición de la *educación líquida* tal como la vemos, las acciones procuran una adecuación tanto de los contenidos como de los métodos para alzarlos a los universos cognitivo, receptivo, 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 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.

Para complementar esa posibilidad, los programas educativos de la Pinacoteca optan por actuar a través de estímulos capaces de establecer diálogos con los visitantes,

³⁸ Nos abstenemos por cuestiones de espacio de entrar aquí en el debate tan necesario del actual estado de la educación formal y de su reformulación.

³⁹ HOOPER-GREENHILL, Eilean. *Educational Role Of The Museum*. 2nd Edition (Leicester Readers In Museum Studies). Londres: Routledge, 1999. pg. 19 y 21.



teniendo como punto de partida su percepción, interpretación y comprensión sobre los contenidos enfocados, construyendo a partir de ahí significados posibles para estas obras y conceptos, lo que se configura no como método predeterminado y sí como arquitectura posible de la relación entre los componentes del proceso educativo.

“La visión antes prevaleciente de que el conocimiento es objetivo y verificable ha sido ampliamente cuestionada por la noción de que el conocimiento está socialmente construido y diseñado por los intereses y valores particulares de los individuos. El discurso sobre los hechos y certezas ha sido substituido por el discurso sobre el contexto, el significado y la narrativa.”

“Este cambio tiene implicaciones importantes para lo que los museos hacen y son. Parece entonces que esas antiguas Torres de Babel abarcan ahora no una sinopsis de la sabiduría y sí una multitud de voces. De este modo, los objetos guardan múltiples historias y significados y, dependiendo del contexto, todas esas historias y significados son potencialmente válidos.”⁴⁰

En resumen, la Acción Educativa de la Pinacoteca en la búsqueda de una *educación líquida* promueve experiencias significativas con el público en el encuentro con el arte y con el museo mediante la necesaria ruptura de las estructuras de mediación rígidas, de la flexibilidad, para apropiarse de distintos sistemas, recombiniéndolos según la necesidad y adecuación a los grupos de visitantes y obras mediadas, no jerarquizando el aprendizaje, juzgando a priori lo que es más o menos importante aprender, incorporando sus expectativas e historias de vida en un espacio lleno de posibilidades y de información, en un flujo de desplazamiento constante. Así pues, en cada acción educativa, proceso y método deben construirse mutuamente.

Tal como dice Elliot Eisner⁴¹, es posible comprender estructura no como una serie rígida de objetivos y procedimientos y sí como un conjunto de relaciones coherentes entre componentes. De este modo, estructurado pero flexible, creemos que sea posible desarrollar procesos educativos de calidad.

⁴⁰ ROBERTS, Lisa C. *From knowledge to narrative: educators and the changing museum*. Washington y Londres: Smithsonian Institution Press, 1997, pgs. 02 y 03.

⁴¹ *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.