

# Educación aprendizaje y arte

Ricardo  
Rubiales

la documentación reunida acompaña las sesiones de trabajo que realizamos junto con el equipo del área educativa de la Pinacoteca de Sao Paulo, Brasil.

Los propósitos de este documento son exclusivamente educativos

2011

[www.educacionenmuseos.com](http://www.educacionenmuseos.com)

# TABLA DE CONTENIDO

<b>Educación en Museos</b>	<b>5</b>
Constructivismo	9
Procesos de interpretación	12
Experiencia significativa	16
Mentes del Futuro   H. Gardner	18
Ante Todo, la Comprensión	21
<b>Arte y aprendizaje</b>	<b>28</b>
Museos de Arte	29
Razonamiento en las Artes	37
Felicidad y Creatividad	41
<b>Interacciones de calidad</b>	<b>46</b>
Interacciones de calidad	47
Construccionismo	49
Habilidades del mediador	53
La Teoría de la Experiencia de Aprendizaje Mediado	57
Cinco elementos de diseño sobre experiencias interactivas de aprendizaje en museos	58
Las seis facetas de la comprensión	61
<b>Bibliografía</b>	<b>62</b>
educación en museos	
arte, educación y aprendizaje	

Como **territorio** por **explorar**

El **museo**

diálogo



**hablar del**

como **catalizador**

espacio de **convivencia**

espacio de **aprendizaje**

espacio de **reflexión**

autocomprensión

significados múltiples

**Lugar de Encuentro**

espacio de **descubrimiento**

# Educación en Museos

# Reflexiones teóricas | I era sesión

## *puntos fundamentales*

### **Inteligencias Múltiples<sup>1</sup>**

- Desarrollada por H. Gardner, esta teoría es un paradigma dentro del campo educativo, en el desarrollo humano y en la comprensión de los procesos, necesidades y diversidad en las personas.
- Dicha teoría es una explicación completa de la cognición humana: presenta las inteligencias como una nueva definición de la naturaleza del ser humano desde el punto de vista cognoscitivo.
- Implica entonces una singularidad en las diversas combinaciones de las inteligencias en las personas, lo cual multiplica el espectro de las audiencias negando la homogeneidad del público.
- Propone múltiples estrategias de acercamiento a las audiencias, además de extender las posibilidades de interpretación y lectura al considerar las habilidades cognitivas de los usuarios

### **Experiencia de Aprendizaje Mediado**

- Proceso desarrollado por el israelita Reuven Feurstein a partir del trabajo de L. Vigotsky con la finalidad de generar en las personas una participación activa en la construcción de aprendizajes nuevos, que les permita alcanzar experiencias significativas en su contacto con el mundo.
- Para fines de este documento y en el contexto del trabajo museístico llamamos a los procesos de mediación que parten de esta teoría: interacciones de calidad.
- Comprendemos entonces a la mediación como un fundamento teórico para asegurar interacciones de calidad con los usuarios en la experiencia del museo.
- Todo contacto humano entre los colaboradores del museo y los usuarios debe ser una interacción de calidad que concibe una intención, escucha en el sentido de reciprocidad y se enfoca en las necesidades, expectativas y búsquedas del público. Desde esta perspectiva, el trabajo del mediador entonces, busca filtrar y seleccionar; organizar y encuadrar; aislar y relacionar conocimientos (previos y nuevos); regular y adaptar; motivar y facilitar la construcción de sentido, la interpretación del usuario.
- El aprendizaje humano es cuestión de fortalecer las estructuras de conocimiento existentes. La reflexión sobre la experiencia, activa estas estructuras. Con la mediación las estructuras de conocimiento existentes se pueden hacer más complejas a través de más conexiones.

---

*1 La teoría propone un espectro de nueve inteligencias o potenciales biopsicológicos propios de nuestra especie que se activan en un marco cultural y resuelven problemas o crean productos de valor para una cultura determinada. La teoría subraya que cada persona tiene una combinación única de inteligencias que determinan la forma personal de acceder y asimilar información y por lo tanto los diferentes estilos y preferencias de aprendizaje existentes.*

## Modelo Contextual de Aprendizaje<sup>2</sup>

- Se desarrolla en base a la premisa de que todo aprendizaje es un diálogo entre el individuo y el ambiente. No es una experiencia abstracta que pueda ser aislada en un laboratorio, sino una experiencia orgánica, integrada que ocurre en el espacio físico y se relaciona en gran parte con objetos
- Se concibe al aprendizaje como un esfuerzo contextual de búsqueda de significados en el ambiente que nos rodea. El modelo evoca el aprendizaje de una forma holística, como una serie de procesos sobrepuestos que conforman la compleja y efímera naturaleza del aprendizaje, es decir, la creación de significados de objetos y experiencias.
- Dentro de la experiencia en un museo, el modelo, sugiere tres contextos traslapados [personal, sociocultural y físico] que influyen y contribuyen a las interacciones y experiencias en la búsqueda de significados por parte del visitante. El aprendizaje es producto de las interacciones entre estos tres contextos.
- Estos contextos brindan lineamientos que definen los procedimientos y dinámicas tanto en la construcción de los espacios físicos como en las dinámicas de interacción con las audiencias.

## La Propuesta Reggio Emilia<sup>3</sup>

- Estas escuelas desarrollaron una filosofía de trabajo con niños en edad preescolar que busca potencializar sus diferentes lenguajes, utilizando la reflexión, el movimiento, la gráfica y la producción de objetos en tercera dimensión, dando lugar a experiencias artísticas inéditas.
- En este sentido, las estrategias de acercamiento son de tipo personal, sensibles a las motivaciones e intereses de los niños. Buscamos detonar en los usuarios más pequeños la reflexión, el diálogo y la curiosidad, motivar a nuevas interpretaciones y posibilidades para la expresión.
- Desde esta postura todo proceso de aprendizaje en los niños implica al espacio físico y este debe pasar por un proceso de diseño calculado. La escucha y observación brinda los elementos para el diseño de los mismos espacios físicos. Todo espacio tiene una intención y considera museográficamente las formas, la luz, el color, la temperatura, los materiales utilizados, el olor y los sonidos.

---

<sup>2</sup> Desarrollado por John Falk y Lynn Dierking

<sup>3</sup> Desarrollado principalmente por Loris Malaguzzi y por los pedagogistas de la Instituzione de las Escuelas y Nidos de la Ciudad de Reggio Emilia, Italia

## Modelo de Comunicación en Museos

- La comunicación se comprende como una serie de procesos de participación y asociación que reúne grupos humanos (comunidades) dentro de un marco temporal y geográfico específico. Es un proceso cultural que crea y ordena un mundo lleno de significados para constructores de sentido activos.
- La construcción de significado se realiza activamente por todos los participantes. Todas las partes (investigadores, educadores, museógrafos y usuarios) trabajan juntas para producir interpretaciones compartidas.
- El proceso de lectura por parte de los usuarios es tan importante como el momento de creación; el éxito de cualquier acto de comunicación implica una relación dinámica entre la interpretación y expresión. Para que una exhibición sea exitosa, el efecto en el intérprete es tan importante como el trabajo de creación y montaje.
- La función comunicativa del museo ocupa el enfoque principal de la labor museística. Esta se comprende como una serie de procesos y símbolos de ámbito social a través de los cuales la realidad se produce, mantiene, repara y transforma. En la medida que las creencias y valores son representados a través de símbolos culturales, la realidad se construye.
- Considera al museo como un medio de comunicación dinámico; desde una perspectiva holística, la cafetería, el vestíbulo, los programas extramuros e incluso la publicidad son algunos de los elementos que junto con el diseño museográfico y la exhibición de colecciones conforman el mismo medio.
- Aquí es necesario subrayar el hecho de que las personas construyen y definen el significado de las experiencias vividas, es decir, cada elemento toma lugar en base a sistemas individuales de significación.
- La interpretación del usuario es entonces uno de los procesos de más importancia dentro de la dinámica museística, las reacciones, emociones y sentimientos derivados de las experiencias vividas en el público marcan y construyen el espacio museal.
- El museo se concibe como artefacto cultural e ideológico que puede ser analizado como un sistema de significación (comprendiendo sus fuerzas y debilidades) y comunicación que utiliza signos y señales comprendidas y leídas socialmente.



# CONSTRUCTIVISMO

## *Reflexiones desde la propuesta de la revolución cognitiva en la educación en museos*

Los avances en la investigación en el cerebro durante los últimos siglos a través de disciplinas científicas como la neuropsicología y la neurofisiología fundamentaron los nuevos paradigmas sobre la concepción de la educación y el aprendizaje, paradigma que se conoce como la “revolución cognitiva”

Una característica de este nuevo paradigma en la educación es el reconocimiento de esos procesos cognitivos que en todo momento y ante un nuevo estímulo, ambiente desconocido, problema o situación procesan información y nos permiten proyectar relaciones y enfrentar nuevos retos. Múltiples investigaciones reportan que las personas aprenden efectivamente “fuera” del contexto escolarizado, través de periódicos, programas de televisión, viajes o conversaciones en un café.

El encuentro con lo no conocido, con nueva información o con expresiones artísticas que no son familiares produce en las personas la **búsqueda de significado**; encontrarle sentido a tal ambiente, objeto, palabra o situación. Esta construcción de sentido es un proceso de aprendizaje que implica procesos cognitivos y operaciones mentales que van desde la simple observación hasta operaciones de alto nivel como la reflexión o la proyección de relaciones virtuales. (Voix-Manzilla 2006)

No toda situación implica un proceso significativo de aprendizaje, existen muchos estímulos que simplemente dejamos pasar; objetos, palabras o ambientes que por su complejidad o simpleza pueden ser ilegibles o pasar desapercibidos. No existe entonces ningún tipo de diálogo o relación entre el estímulo y la persona. Es posible que la visita al museo pueda también pasar desapercibido, el sólo exhibir no es garantía del diálogo entre el público y la propuesta museística.

De hecho, existen estudios de público que revelan situaciones como la anterior dentro de la experiencia del museo, cuando los públicos encuentran al espacio museal como frío, ilegible y demasiado complejo, el diálogo termina; ir al museo no supera la experiencia de caminar en un centro comercial algún fin de semana (hecho que para algunas personas sería más significativo)

¿Cuál debe ser la reacción de los profesionales del museo ante tales hechos? Si es verdad que el público es la razón d’être del museo, entonces una prioridad en el proceso museístico debe ser la experiencia de los públicos dentro del mismo museo, su contacto con las exposiciones y colecciones inherentes.

Buscar crear espacios que faciliten el diálogo, la interpretación de los públicos, la construcción de sentido, se convierten en acciones pertinentes en la labor museística. Incluso brindar herramientas que, una vez asimiladas por los visitantes puedan utilizarse nuevamente en otro espacio museográfico o al encontrarse con elementos museables.

¿Qué sucede en el encuentro entre la persona y las propuestas museológicas? ¿Qué ocurre en el escenario personal de cada individuo, sus pensamientos, reacciones, lecturas?

Cuando este encuentro se califica como significativo implica necesariamente elementos afectivos e intelectuales, motiva la exploración y la proyección de relaciones con eventos, información o expresiones vistas anteriormente, es un proceso de búsqueda y construcción de sentido.

Desde estas premisas, la labor educativa en el Museo busca crear experiencias de aprendizaje, convivencia, diálogo e interpretación, utilizando estrategias respetuosas a las necesidades de cada visitante, donde el enfoque se centra en la persona, de ahí que:

- ✧ Consideramos que las personas de cualquier edad pueden involucrarse, participar en un diálogo con el arte y beneficiarse a través de él.
- ✧ Partimos del supuesto de que, aquello que las personas tienen que decir sobre el arte merece ser tomado en cuenta.
- ✧ Creemos que es importante observar, formular preguntas, prestar atención a sus respuestas, guardar silencio y darles un seguimiento juicioso a sus interrogantes adicionales.
- ✧ Valoramos la participación del usuario en su contacto con cualquier propuesta artística, no sólo como observador pasivo sino como un constructor de significado con un conocimiento previo, intereses y creencias que definen interpretaciones.
- ✧ Estamos seguros que el arte contribuye ampliamente a la educación y el desarrollo humano.

La reacción a estas suposiciones define nuestra posición con respecto a la educación, es decir, si lo anterior parece razonable entonces nos encontramos filosóficamente en la línea del campo progresista<sup>4</sup>

Analizando la historia de la educación y su práctica contemporánea, encontraremos una serie de supuestos totalmente distintos, los cuales podemos llamar **“perspectiva tradicional”**.

---

<sup>4</sup> Alineados con teóricos como Jean Jacques Rousseau, John Dewey y Jerome Bruner, y practicantes contemporáneos como Deborah Meier, Reuven Feuerstein, Howard Gardner y los pedagogistas de las escuelas preescolares de la municipalidad de Reggio Emilia

Tal visión de la educación cuestionaría esta propuesta; la labor educativa implicaría la transmisión de información; la enseñanza de fechas, biografías de artistas, crítica de arte, corrientes y escuelas artísticas antes de permitir a los visitantes el poder guiar su propio proceso de aprendizaje <sup>5</sup>

Cuestionarían el valor de **formular preguntas**, proponiendo para los visitantes el adquirir una buena cantidad de información considerando que la reflexión, la elaboración de hipótesis y la proyección de relaciones no tendrían un lugar preponderante en el contacto con el **arte**. Aún podría llegar a no considerar ningún beneficio en cuanto a desarrollo o educación, el propósito final del contacto con el arte quedaría en una definición de goce estético que en muchos sentidos es **inexplicable** y exclusivo a ciertos grupos.

El trabajo educativo en el museo explora necesariamente estos dilemas educativos; es **fundamental** la **reflexión** de los usuarios sobre sus interpretaciones personales de las propuestas artísticas con el propósito de generar análisis más sofisticados y encontrar múltiples formas de acercamiento. Subrayar la **dialéctica** fructífera que existe entre la percepción y la producción artística pues existen habilidades y procesos cognitivos que son comunes a ambas acciones. (Gardner, 2004)

Al explorar las propuestas artísticas contemporáneas, las audiencias atraviesan una serie de procesos de pensamiento que van desde la percepción de los elementos hasta la comprensión - construcción de sentido- (Falk, 200) de la obra como un todo; encontrar conexiones personales con la obra o discernir algunos horizontes de interpretación tales como manifestación cultural y expresión humana <sup>6</sup> son resultados obvios de una experiencia significativa (Dierking, 2000)

---

<sup>5</sup> el cuál consiste en la construcción de significado, la búsqueda de sentido

<sup>6</sup> investigaciones realizadas por Abigail Housen y Michael Parsons señalan directamente a estos procesos **educación, aprendizaje y arte** | taller | Ricardo Rubiales

# PROCESOS DE INTERPRETACIÓN

*reflexiones desde la hermenéutica y el aprendizaje significativo*

En el desarrollo del proyecto educativo concebimos la interpretación del usuario como fundamental en la dinámica museística. Los visitantes construyen significado dentro de los museos usando un amplio rango de estrategias de pensamiento. Esta construcción de significado es primeramente personal, relacionado a los constructos mentales existentes (la red conceptual) y el patrón de ideas y creencias en las cuales la persona interpreta su experiencia al contacto con su alrededor<sup>7</sup> Por otro lado dicha construcción es socialmente moldeada tanto por el contexto cultural como por otras personas.

Es así que comprendemos la interpretación como una serie de procesos tanto cognitivos como afectivos, que ocurren en cada persona al encontrarse dentro el espacio museal. Estos procesos humanos no sólo ocurren en el contexto del museo, sino en un amplio abanico de experiencias que ocurren durante toda la vida.

Un viaje, lugares, personas e información desconocida nos colocan dentro de un proceso de búsqueda de sentido. Ser concientes de estos procesos y moldear al museo en una institución centrada en los públicos será el enfoque de los programas de interpretación en el Museo.

Es evidente en estudios de públicos que los museos tienen la capacidad de crear experiencias memorables, significativas y altamente contextualizadas; y es en estas vivencias donde se detonan en los públicos procesos de aprendizaje que permiten que el patrimonio sea resignificado, valorado y apropiado por los usuarios. ¿Cuál es el impacto de la experiencia museal en las audiencias?

Al diseccionar el quehacer museístico encontramos una claridad absoluta en el equipo de colaboradores con respecto a procesos propios en el desarrollo de una exposición: como el diseño museográfico, la investigación de colecciones y la conformación de ambientes propios para la conservación adecuada de los objetos. Por el contrario, el análisis de las experiencias de los públicos, los cuestionamientos y las respuestas; el impacto y la extensión del espacio museal en los usuarios son situaciones “grises”, las cuáles todavía necesitamos explorar a mayor profundidad y socializar dentro del mismo museo<sup>8</sup>.

Es necesario remirar el museo como un órgano dinámico de dos dimensiones. Una en el diseño museográfico, la conformación del discurso curatorial y la generación de mensajes; la metaformosis

---

<sup>7</sup> De acuerdo a la propuesta hermenéutica (Gadamer) y el trabajo de John Falk, George Hein, Eileen Hopper Green Hill, entre otros.

<sup>8</sup> Excelencia y equidad, Comité de educación de la Asociación Americana de Museos.  
educación, aprendizaje y arte | taller | Ricardo Rubiales

interna del espacio físico y comunicativo del museo. Y entonces se da lugar a una dinámica distinta<sup>9</sup>; una construcción y deconstrucción de sentido por parte de los usuarios. La resignificación de los mensajes, las aproximaciones sociales y culturales a las propuestas del museo; la digestión del espacio museal por parte de las audiencias.

Nuestra propuesta tiene implicaciones directas; por una parte no concebimos que la labor museística “termine” al cortar el listón de inauguración de una exposición. Comprendemos los sucesos que derivan de la apertura, reconocemos el uso de los públicos del mismo espacio; facilitamos el aprendizaje, la convivencia, el juego, la reflexión, el diálogo.

Consecuentemente, la interpretación del usuario es uno de los procesos de mas importancia dentro de la dinámica museística; las reacciones, emociones y sentimientos derivados de las experiencias vividas en el publico marcan y construyen el espacio museal. Es decir: el proceso de lectura por parte de los usuarios es tan importante como el momento de creación. Para que una exhibición sea exitosa, el efecto en el interprete es equivalente al trabajo de diseño y montaje.

### **Construcción de significado y experiencia museal**

Investigaciones recientes señalan que la construcción de sentido dentro del museo es producto de la interacción entre tres contextos: el contexto personal del visitante, el contexto sociocultural al cual pertenece y el contexto físico donde ocurre la experiencia (Falk, 2000).

El contexto personal se refiere a todo aquello que los visitantes traen a la experiencia; sus intereses, motivaciones y creencias; las preferencias en cuanto a formas y estilos de aprendizaje, así como su conocimiento previo. Algunas consideraciones necesarias al considerar el contexto personal de los visitantes serían:

- La construcción de sentido; la formación de una interpretación fluye de acuerdo a motivaciones y elementos emotivos;
- Se facilita por el interés personal;
- Siempre se construye sobre una base de experiencias y conocimiento previos

El contexto sociocultural considera al aprendizaje como una experiencia tanto individual como grupal. Lo que una persona aprende esta intrínsecamente ligado al contexto histórico y cultural en el cual ocurre. En cierto nivel el aprendizaje y la creación de significados se consolida dentro de la esfera del individuo; el conocimiento es un proceso compartido donde el aprendizaje y la búsqueda de significados toma lugar dentro de comunidades específicas de aprendices, definidas por los límites de conocimiento y experiencias compartidas (Dierking, 2000).

---

<sup>9</sup> la dimensión pública del museo, término utilizado por la Asociación Americana de Museos (AAM) educación, aprendizaje y arte | taller | Ricardo Rubiales

El contexto físico apela al hecho de que la interpretación no ocurre aislada de objetos y el estar en el espacio físico; sino que incluye, sonidos, olores, imágenes y percepciones táctiles que influyen de forma directa el tipo de experiencia vivida.

### **Reflexiones desde la interpretación de los públicos**

Analicemos las implicaciones de los contextos dentro del museo, si el contexto personal se define desde el visitante y no desde el discurso curatorial entonces; ninguna persona es una “tabla rasa” al entrar al museo; es absurdo pensar que toda persona esta dispuesta a interesarse y “dejarse llevar” por la propuesta de exposición, por el contrario, su acercamiento es moldeado e interrumpido por su conocimiento previo, experiencias e intereses. El diálogo en el espacio museal es real, en la medida en la que podamos apelar al contexto personal reconociendo los vínculos intelectuales y emocionales de las audiencias con la propuesta artística<sup>10</sup>.

En cuanto al contexto cultural la suposición de que todo discurso curatorial (o toda propuesta artística) es universal de significado a cada comunidad humana, revela comprensiones cortas con respecto a la lectura de los públicos. ¿Es verdad que una exposición es leída y comprendida (en el sentido de brindar significado) de la misma forma en un espacio universitario urbano, que en un museo comunitario de la sierra?

La responsabilidad del Museo, de todo museo, se refiere al patrimonio y su relación con los públicos<sup>11</sup>; su valoración, apropiación y resignificación. El diseño y mensajes de la exposición pueden permanecer; incluir vínculos que promuevan las relaciones entre los contextos locales y la propuesta; señalar significados culturales compartidos y reconsiderar lecturas o prejuicios en el diseño, enriquece de manera significativa la experiencia de los públicos.

Es común escuchar el término interrupción al señalar de manera negativa el uso de herramientas o estrategias de los públicos dentro del espacio de exhibición. La realidad es que el espacio immaculado, donde sólo se encuentran el visitante solitario y la obra “pura” es una falacia intelectual; toda persona trae a su experiencia un bajage (intelectual y artístico), aún más, un contexto socio-cultural que define lecturas y acercamientos. Sin olvidar que este “diálogo” no sólo comprende una carga de significados desde el público también el museo contribuye con una importante carga de significados, lecturas e intenciones<sup>12</sup>.

---

*10 Será necesario revisar reflexiones contemporáneas sobre el diálogo y conversaciones entre los públicos y la propuesta artística, especialmente en el trabajo de Gail Anderson, Bonnie Pitman, Kathleen MacLean, Daniel Castro, Silvia Alderoqui, Diana Alderoqui y Tessa Bridal, entre otros.*

*11 Concepto propuesto por la UNESCO y discutido ampliamente por el ICOM en su asamblea general del 2004 en Seúl Corea y propuesto para su reflexión y discusión en los organismos que reúnen a profesionales de museos en todo el mundo*

*12 Y esta será la clave en el paradigma entre la interpretación por parte del museo al visitante y los procesos de interpretación que vive el público dentro del espacio museal.*

La experiencia del espacio físico también define significados; aunque para algunos el público sólo vive la experiencia en el museo al entrar en la sala de exhibición, es una postura discutible; la cafetería, los baños, la plaza de entrada, la taquilla, todo marca y moldea la experiencia final.

Concebir la visita de manera holística señala al museo como el medio donde los significados impactan la extensión del museo y el público participa como viajero de todo el territorio.

Reconocer los procesos de interpretación del público señala a las audiencias en el centro de la labor museística. El éxito de la difusión, comunicación y exhibición de los bienes tangibles e intangibles depende directamente de nuestra comprensión de los intereses y motivaciones; estilos y preferencias de aprendizaje, expectativas de las audiencias.

# EXPERIENCIA SIGNIFICATIVA

## *una reflexión museológica*

Ante el siglo XXI los museos enfrentan el reto de concebir nuevos paradigmas que permitan dejar atrás el modelo del museo moderno propio del siglo XX al tiempo de no permitir la trivialización de la experiencia museal (De la Torre, 2007)

En este sentido, desde la museología de vanguardia, el museo del tercer milenio propugna por amalgamar las ciencias y la técnica, las conquistas de las humanidades y la capacidad creativa, con el propósito de procurar nuevas estrategias y generar herramientas que susciten la experiencia significativa en el visitante: la construcción del aprendizaje individual y el disfrute estético, en el caso de los museos de arte <sup>13</sup> (De la Torre, 2007).

Una de las posturas críticas de la museología de vanguardia ante el quehacer museístico de los últimos 30 años es la continuidad en una institución centrada en el objeto museal y en su discurso (Anderson, 2009). Bajo esta perspectiva, el diálogo endogámico del objeto desplegado en un espacio expositivo, aún hoy día parece vincularse al valor intrínseco, derivado de su fortuna crítica –en el mejor de los casos- pero también al impacto mediático o equivalencia comercial en muchas ocasiones, sin dejar del lado su capacidad para transmitir valores atribuidos, que fluctúan desde utilidad para contribuir con información a la educación curricular, hasta su capacidad para sublimar la identidad nacional (De la Torre, 2007).

Consecuentemente, con el propósito de delinear nuevas propuestas para dejar atrás modelos agotados, las instituciones museísticas deberán, entre otros, renunciar a su papel grandilocuente con el propósito de procurar diálogos que provoquen la experiencia significativa de los públicos.

Así, al capitalizar al usuario desplazando al objeto museal a un nivel de igualdad permitimos la recomposición de la dinámica museística concibiendo un espacio más democrático e inclusivo (Hein, 2006). Emponderar al usuario implica propiciar lecturas y encuentros con la propuesta artística en ambientes inmersivos que faciliten los múltiples procesos posibles en la construcción

---

<sup>13</sup> Y esto se ha discutido ampliamente en diversos textos sobre la inclusión del público en la dinámica de la producción y exhibición de arte contemporáneo  
educación, aprendizaje y arte | taller | Ricardo Rubiales



del conocimiento, construcción que acontece a través del enfrentamiento personal y del intercambio social generado en el espacio museal (Hopper-Greenhill, 1999).

La propuesta educativa en el museo del siglo XXI se fundamenta en una fuerte plataforma teórica y un sistema interno de procesos, estrategias y herramientas que buscan privilegiar la automotivación, la libre elección y la interacción del visitante, esta última no necesariamente mecánica como suele entenderse, sino también perceptual y kinestésica, en relación con el espacio museal (De la Torre, 2007). La propuesta hermenéutica que deriva de la acción educativa, subraya la libertad de los usuarios y permite observar los diferentes horizontes de interpretación de las colecciones (Henry, 2010).

Puede añadirse que la experiencia significativa en el museo quedaría trunca si se limitara a la construcción del conocimiento. Particularmente para el museo de arte -que es el que aquí nos concierne- la experiencia del visitante debe estar aparejada de su vivencia estética. Es responsabilidad del museo establecer medios para desatar el sentido del juego hermenéutico, y desencadenar el imaginario del espectador, convirtiéndolo en co-creador de la obra y protagonista del escenario museal. Antídoto del dogmatismo y del didactismo, el museo debe poner a disposición del público múltiples herramientas que estimulen el pensamiento creativo, ejerciten las capacidades perceptuales y, finalmente, fomenten una conciencia personal estética en la realidad que erige cada usuario.

La propuesta educativa considera en su desarrollo teórico tanto la psicología educativa, la pedagogía, la filosofía, la comunicación, la estética, la museología y los estudios de cultura visual.

Así, se propone que la intervención educativa en los museos de arte coloque *al usuario en el centro de la dinámica museística facilitando procesos de aprehensión de la vivencia estética y la experiencia en el espacio museal*. La especificidad de sus programas *precisan la participación activa del usuario como catalizadores de sus propias experiencias, construyendo sentido, resignificando mensajes y aproximaciones sociales y culturales* (Rubiales, 2011).

En ese sentido, la acción educativa confronta, motiva y exhibe las perspectivas y lecturas del visitante además de recuperarlas, documentarlas y evidenciarlas por medio de registros impresos, auditivos y visuales<sup>14</sup>

---

<sup>14</sup>Y esta propuesta se alinea con todo el proyecto de trabajo de Nina Simon, Katherleen MacLean, Bonnie Pitman, Lois Silverman, Diana Alderoqui, Milene Chiovatto, Ana María Armijos, entre otros.  
educación, aprendizaje y arte | taller | Ricardo Rubiales

# MENTES DEL FUTURO | H. GARDNER

## *educación para el futuro*

El trabajo de Gardner sobre las mentes del futuro permite delinear en este proyecto una serie de intenciones educativas que responden a los retos que nos presenta el futuro y de los que debemos ocuparnos para preparar a los jóvenes para sobrevivir en un mundo totalmente nuevo. Generar preguntas, facilitar conversaciones, motivar diálogos internos, provocar curiosidad, serán algunas experiencias que nos permitan participar de los procesos de aprendizaje para toda la vida.

Las investigaciones de los últimos años sobre aprendizaje han revelado una serie de descubrimientos sorprendentes y desalentadores. Se ha descubierto que los estudiantes tienen muchos conocimientos de hechos, nombres y fechas de distintas materias pero no han aprendido a pensar de manera disciplinada. El pensamiento disciplinado para Gardner se refiere directamente a la diferencia entre materia y disciplina. El tener información factual no implica necesariamente el pensar en concordancia con alguna disciplina, este conocimiento será “inerte” hasta que pueda incluirse en un contexto que permita abordar tal información desde una (o varias) perspectivas en relación a otros conceptos.

### I

Al opinar, argumentar o tomar una postura con respecto a algún tema se requiere pensamiento disciplinado. Incluso en situaciones tan cotidianas como la salud personal, finanzas y expresión artística se requiere discernir el conocimiento previo, relacionar con conocimiento nuevo y enriquecer nuestras perspectivas sobre ciertos conceptos e ideas. En el mundo contemporáneo es fundamental el poder determinar que fuentes de información son fidedignas, cuál es nuestra postura con respecto a ciertos temas, poder mirar de forma más crítica temas complejos y discernir las cantidades de información que se nos presentan.

Así, con el propósito de fomentar el pensamiento disciplinado, en el museo consideramos que:

- Abordar los temas desde varias perspectivas o vías de acceso

- Identificar dentro de los temas presentados su importancia en el contexto de la vida cotidiana de los visitantes, el contexto social y las problemáticas propias de la comunidad
- Crear proyectos que fomenten la curiosidad, la exploración y la investigación subrayando las capacidades de aprendizaje autodidacta y brindando herramientas que faciliten el “aprender a aprender”

## II

La mentalidad más apreciada en el siglo XXI será la mente capaz de sintetizar.<sup>15</sup> Es decir, dominar varias perspectivas en una amalgama útil, poder seleccionar conocimientos de diversas disciplinas y reunirlos en narraciones, conceptos, taxonomías, metáforas, teorías y metanarraciones (Gardner 2005)

Esta forma de pensamiento nos remite directamente al trabajo interdisciplinario, con una importancia especial en nuestro mundo contemporáneo. En el contexto escolar, por ejemplo, situaciones para desarrollar la mente sintética se explora en las sesiones sobre “teoría del conocimiento” del bachillerato internacional.

En el museo, consideramos que será necesario:

- Presentar la información desde múltiples perspectivas y medios
- Fomentar las relaciones hipertextuales tanto entre diversos proyectos que se encuentren en el museo como al evidenciar relaciones interesantes con otras disciplinas

## III

La creatividad es reconocida en la actualidad como un valor intrínseco de nuestra época. La innovación define en muchos sentidos el devenir de nuestro mundo no solo en el contexto de las aplicaciones tecnológicas sino también en la moda, la comida, los medios de comunicación, el ejercicio y propuestas de espiritualidad.

---

<sup>15</sup> Según el premio Nobel de física Murray Gell-Mann  
educación, aprendizaje y arte | taller | Ricardo Rubiales

El pensamiento creativo se vuelve fundamental y debemos motivar: la resolución de problemas de maneras ingeniosas, las nuevas perspectivas, la exploración abierta y el juego como un espacio para descubrir donde no hay respuestas correctas o incorrectas. Será el motivar a que la información y contenidos presentados puedan ser transferidos a otras formas nuevas e imprevistas.

En los proyectos y espacios proponemos que:

- Se privilegie el juego y la exploración
- Existan niveles de retos que subrayen la búsqueda de posibilidades y respuestas innovadoras
- Se dé un lugar predominante a la imaginación como motor de nuevas ideas y relaciones
- Se conciba a todo el museo como un gran laboratorio e incluso se permitan espacios para investigar y experimentar de forma abierta y libre

#### **IV**

En los últimos años y ante el crecimiento de la violencia entre nuestros jóvenes muchos planes educativos han considerado la tolerancia, el respeto al otro y la condena a la discriminación como elementales dentro de la curricular escolar.

Según resultados de investigaciones gubernamentales publicadas en diversos medios de comunicación la violencia se constituye en un problema importante para jóvenes de entre 14 y 18 años.

Dentro del espacio museal consideramos que:

- Debemos incluir la diversidad cultural y étnica de la comunidad en la que se inserta el museo
- Multiplicar las voces y reconocer diversas visiones de vida
- Fomentar el pensamiento ético a través de cuestionamientos sobre decisiones sociales
- Fomentar la tolerancia y el pensamiento respetuoso a los jóvenes

# ANTE TODO, LA COMPRENSIÓN <sup>16</sup>

Por: David Perkins y Tina Blythe<sup>17</sup>

Traducido al español por Patricia León Agustí y María Ximena Barrera

Un sencillo esquema, dividido en cuatro partes, le proporciona a los profesores un lenguaje y una estrategia para mejorar sus esfuerzos en la enseñanza para una mayor comprensión.

En Braintree, Massachusetts, un profesor de matemáticas les pide a sus estudiantes que diseñen un plano para el centro comunal, incluyendo los espacios para bailar y un lugar para la orquesta. ¿Por qué? Porque el diseño incorpora varias figuras geométricas y un área determinada. Los estudiantes deben utilizar lo que han estudiado sobre áreas para llegar a un plan efectivo.

En Newton, Massachusetts, una profesora de literatura les pide a sus estudiantes que reflexionen y escriban sobre su propio proceso de maduración. ¿Por qué? Porque próximamente estarán leyendo *Sus Ojos Miraban a Dios* (por Zora Neale Hurston) y centrarán su atención en el crecimiento y desarrollo del personaje central.

En Sudbury, Massachusetts, estudiantes de ciencias preparan presentaciones que explican sus posiciones acerca de si el presidente debe o no firmar un convenio internacional sobre protección ambiental. ¿Por qué? Porque la creación de dichas explicaciones ocupa a los estudiantes en la aplicación y evaluación de varias perspectivas científicas relacionadas con el calentamiento global.

A cualquiera que se encuentre alerta a las tendencias actuales en la práctica de la enseñanza no le sorprenderán estos ejemplos. Constituyen aplicaciones de un esfuerzo dedicado a que los estudiantes le presten una mayor atención a las disciplinas académicas que están aprendiendo, estableciendo relaciones entre su vida y esas disciplinas, entre los principios y la práctica, entre el pasado y el presente.

Hay, sin embargo, algo diferente en los ejemplos presentados y no propiamente en lo que se ve en la superficie, sino en lo que está detrás de ellos. Estos tres profesores crearon sus planes con la ayuda de un marco sencillo, desarrollado como parte de una colaboración que se encuentra en

---

<sup>16</sup> Tomado de: Perkins, D. y Blythe, T. (1994) "Putting Understanding up-front". *Educational Leadership* 51(5), 4-7.

<sup>17</sup> David Perkins fue hasta el año 2000 co-director del Proyecto Cero, junto con Howard Gardner. Tina Blythe es investigadora en el Proyecto Cero de la Escuela de Posgrado en Educación de Harvard, 323 Longfellow Hall, Appian Way, Cambridge, MA 01238.

curso entre profesores del área de Boston e investigadores en la Escuela de Posgrado en Educación de la Universidad de Harvard.

Los miembros del Proyecto de Enseñanza para la Comprensión, un esfuerzo de cinco años financiado por la Fundación Spencer, han venido investigando la naturaleza de la comprensión, han desarrollado un enfoque hacia la enseñanza para la comprensión, y lo han ensayado en varias situaciones en el aula durante los últimos años. En colaboración con 60 profesores de secundaria, hemos aprendido mucho en reuniones conjuntas, desarrollando planes de estudio, realizando experimentos, observando y hablando con los estudiantes, y redactando estudios de caso. Los resultados de todo este trabajo se resumen en el presente artículo.

### ***Todos enseñamos para la comprensión, pero...***

A nuestra investigación inicial le dio mucho empuje el hecho de que la mayor parte de los profesores pueden dar testimonio acerca de la importancia de enseñar para la comprensión, así como de lo difícil que es esa empresa. Los profesores saben muy bien que con frecuencia sus estudiantes no comprenden conceptos claves como deberían hacerlo. La investigación confirma dicha percepción. Varios estudios han documentado la falta de comprensión de los estudiantes acerca de ideas claves en las matemáticas y en las ciencias y de su visión parroquial acerca de la historia o de su tendencia a reducir complejas obras literarias a estereotipos, etc.

Como respuesta a estos retos, los profesores buscan maneras de ayudar a sus estudiantes a entender mejor. Tratan de explicar claramente. Buscan oportunidades para hacer aclaraciones. Con frecuencia ponen trabajos sin parámetros fijos tales como la planeación de un experimento o la crítica de comerciales en la televisión, tareas que requieren y refuerzan la comprensión.

Aunque dichos factores estimularon nuestro trabajo, igualmente encontramos una paradoja: a pesar de sus esfuerzos, los profesores aún se encontraban insatisfechos con la comprensión de los estudiantes. Y los investigadores aún estaban encontrando una extraordinaria falta de comprensión entre los alumnos. ¿Por qué la diferencia?

Parecen estar presentes varios factores. Primero, nuestros colaboradores que enseñan nos hicieron caer en la cuenta de que la enseñanza para la comprensión era sólo una de muchas agendas. La mayor parte de los profesores distribuyen sus esfuerzos más o menos equitativamente entre ese y varios otros objetivos. Segundo, en las escuelas donde trabajan los profesores así como en los exámenes para los cuales preparan a sus alumnos pocas veces encuentran apoyo a la enseñanza para la comprensión. Tercero, surgieron preguntas sobre las estrategias: ¿Cuáles serían los programas de estudio, las actividades, y las evaluaciones que le darían el mejor apoyo diario a la enseñanza para la comprensión?

En cuanto a los dos primeros factores, tanto administradores como profesores tienen que considerar cuidadosamente la importancia de la enseñanza para la comprensión. Nosotros creemos firmemente que la comprensión merece una atención especial. Pero esto no quiere decir que le restamos importancia a otros objetivos educativos. Por ejemplo, es necesario desarrollar una gama rutinaria de habilidades en cuanto a la aritmética, la ortografía, la gramática. Pero ¿para qué le sirven a los estudiantes la historia o las matemáticas si no las han comprendido? Entre los muchos asuntos que requieren de nuestra atención en educación, con toda seguridad la comprensión debe estar arriba en una lista corta de altas prioridades.

En cuanto a la estrategia, tratamos de desarrollar una perspectiva que ayudaría a los profesores a “poner a la comprensión en primer lugar”. Esto les estimularía a darle una mayor atención a la comprensión de la que le han venido dando y les proporcionaría estrategias para poderlo lograr.

### **¿Qué es la Comprensión?**

Al interior de la enseñanza para la comprensión se encuentra una pregunta bastante básica: ¿Qué es la comprensión? Las buenas respuestas no son del todo obvias. Para establecer un paralelo, todos tenemos una concepción relativamente clara de lo que es el conocimiento. Cuando un alumno sabe algo, lo puede producir cuando se le pide, puede explicarnos el conocimiento o demostrarnos la habilidad. La comprensión es un asunto más delicado y va más allá del conocimiento. ¿Pero cómo?

Para contestar esta pregunta, hemos formulado una percepción de la comprensión que concuerda tanto con el sentido común como con varias fuentes de la ciencia cognitiva actual. En resumen, nuestra “perspectiva de desempeño” dice que la comprensión es poder realizar una gama de actividades que requieren pensamiento en cuanto a un tema, por ejemplo, explicarlo, encontrar evidencia y ejemplos, generalizarlo, aplicarlo, presentar analogías y representarlo de una manera nueva.

Por ejemplo, si un estudiante “conoce” la física newtoniana en el sentido de poder aplicar las ecuaciones a problemas rutinarios de texto, no estaríamos convencidos de que realmente comprende la teoría. Pero, suponga que el estudiante puede encontrar ejemplos en su experiencia diaria. (¿Por qué tienen que ser tan grandes los delanteros del fútbol americano? Para que tengan una inercia alta.) Suponga además que el estudiante puede establecer hipótesis que ilustran la teoría. (Imagínese a unos astronautas en el espacio en una guerra de bolas de nieve ¿Qué pasaría si lanzan las bolas de nieve y éstas les pegan?). En la medida en que el estudiante maneje más efectivamente una variedad de actividades que requieran pensamiento acerca de la Ley de Newton, estaríamos más dispuestos a decir que realmente la comprenden.

En resumen, la comprensión implica poder realizar una variedad de tareas que, no sólo demuestran la comprensión de un tema sino que, al mismo tiempo, la aumenten. Nosotros llamamos a estas acciones “desempeños de comprensión” ¿Son todas las acciones de los alumnos “desempeños de comprensión”? De ninguna manera. Aunque los desempeños de comprensión puedan ser muy variados, por su propia definición deben llevar al estudiante más allá de lo que este ya sabe. Muchas actividades son demasiado rutinarias para ser de comprensión: exámenes de falso o verdadero, ejercicios rutinarios de aritmética, etc. Dichas actuaciones rutinarias tienen su importancia, pero no construyen comprensión.

### ***¿Cómo Pueden los Estudiantes Aprender para Comprender?***

¿Cómo se aprende a patinar? Definitivamente no simplemente leyendo las instrucciones y observando a otros, aunque esto puede ser de ayuda. Principalmente, se aprende patinando.

Y, si uno es buen estudiante y realiza un patinaje reflexivo, le presta atención a lo que está haciendo, capitaliza sobre los puntos débiles y trabaja sobre los débiles. Es lo mismo con la comprensión. Si la comprensión de un tema implica la elaboración de desempeños de comprensión, entonces la parte central del aprendizaje para la comprensión debe ser la realización de dichos desempeños. Los estudiantes deben pasar gran parte de su tiempo en actividades que les pidan que generalicen, que encuentren nuevos ejemplos, que realicen aplicaciones, y llevando a cabo otros desempeños de comprensión. Y deben hacer dichas tareas de una manera reflexiva, con una retroalimentación que les permita un mejor desempeño.

Esta agenda se vuelve urgente cuando pensamos cómo los jóvenes emplean la mayor parte de su tiempo en clase y haciendo tareas. La mayor parte de las actividades escolares no son actividades que demuestran comprensión; por el contrario, producen conocimientos o actividades rutinarias.

Además, cuando el estudiante sí se enfrenta a una actividad de comprensión tal como la interpretación de un poema o el diseño de un experimento, por lo general recibe poca ayuda sobre los criterios a emplear, poca retroalimentación con anterioridad al producto final que le ayude a mejorarlo y pocas ocasiones para reflexionar sobre su progreso. En resumen, a pesar de que los profesores tratan de hacer lo que pueden, la práctica típica en la clase no da una presencia suficiente a la realización reflexiva de actividades que demuestren comprensión. ¡Y esto implica anteponer la realización reflexiva de desempeños de comprensión!

### ***Un marco en cuatro partes***

Hemos desarrollado un marco que le suministra a los profesores un enfoque para planear y discutir un tema en particular o todo un curso. El marco subraya cuatro conceptos claves.



## *1. Tópicos Generativos.*

No todos los temas (conceptos, materias, teorías, períodos históricos, ideas, etc.) se prestan por igual para la enseñanza para la comprensión. Por ejemplo, es más fácil enseñar la estadística y probabilidad para la comprensión que ecuaciones cuadráticas, puesto que las estadísticas y la probabilidad se relacionan más fácilmente con conceptos familiares y con otras materias. Es más fácil enseñar para la comprensión sobre la Fiesta del Té en Boston que sobre las políticas de impuestos de la Colonia puesto que la primera dramatiza las políticas. Por regla general debemos buscar tres características en un tópico generativo: su centralidad en cuanto a la disciplina, su asequibilidad a los estudiantes y la forma en que se relaciona con diversos temas dentro y fuera de la disciplina.

Muchos profesores han enfatizado que se puede enseñar cualquier cosa para la comprensión, ¡aún las ecuaciones cuadráticas! Es solamente cuestión de buena enseñanza. Nosotros estamos de acuerdo. Pero algunos temas son más centrales a la disciplina, más asequibles, y están más relacionados con otros. Dichos temas deben formar la médula del programa de estudio.

Sin embargo, muchos profesores sienten que se tienen que restringir al plan de estudios establecido: se tienen que enseñar los temas establecidos sin tener en cuenta su generatividad. Una solución es darle un mayor matiz de generatividad a un tema agregándole otro tema o una perspectiva distinta, por ejemplo, mirando a Romeo y Julieta como una exploración sobre la brecha entre generaciones o enseñando sobre las plantas para ilustrar que todo lo vivo está interrelacionado.

## *2. Metas de Comprensión.*

El problema con los tópicos generativos es que son demasiado generativos. Cada tópico ofrece la posibilidad de desarrollar diferentes tipos de comprensión. Para darle un enfoque más específico, ha sido de mucha utilidad para los profesores el identificar algunas metas de comprensión para un tema.

Igualmente ha sido de utilidad preparar una lista de dichos objetivos en frases del tipo: “Los estudiantes desarrollarán comprensión acerca de ...” o “Los estudiantes reconocerán que...” Si el tema es “La Fiesta de Té en Boston como una Protesta Política”, una meta de comprensión podría ser: “Los estudiantes desarrollarán comprensión acerca de cuáles de los factores de la Fiesta de Té en Boston la hacen similar a otras protestas políticas en varios períodos históricos.”

Otra podría ser: “Los estudiantes reconocerán el “estado mental” que se produce cuando un pueblo es privado de sus derechos civiles”. Nunca hay una lista “correcta” de metas de comprensión. De lo que se trata es de darle un enfoque a la instrucción.

### *3. Desempeños de Comprensión.*

Ya hemos definido los desempeños de comprensión y discutido su importancia como la esencia del desarrollo de la comprensión. Aquí sólo queremos agregar que los profesores deben elaborar desempeños de comprensión que apoyen las metas de comprensión, y que los alumnos deben realizar actividades que demuestran comprensión desde el principio hasta el final de la unidad o curso. Una clase puede dedicarle varias semanas (inclusive meses) a un tópico generativo. A lo largo de este período los estudiantes deben trabajar en una gama de desempeños de comprensión (con el apoyo de una información apropiada provista por textos y por el profesor) sobre dicho tema y unas cuantas metas escogidas. Las actividades posteriores de comprensión les ofrecerán retos progresivamente más sutiles pero aún alcanzables. Por último, los estudiantes podrán desarrollar alguna actividad “culminante” de comprensión tal como un ensayo largo o una exhibición.

### *4. Valoración Diagnóstica Continua.*

Tradicionalmente, la evaluación viene al final del tema y se basa en notas y responsabilidades. Estas son funciones importantes dentro de muchos contextos, pero no sirven desde el punto de vista de las necesidades de los estudiantes. Para aprender para comprender, los estudiantes necesitan criterios, retroalimentación y oportunidades para reflexionar desde el principio y a lo largo de cualquier secuencia de instrucción. A este proceso lo llamamos “Valoración continua”.

Los momentos de valoración pueden dar lugar a una retroalimentación por parte del profesor, del grupo de pares, o a la autoevaluación de los estudiantes. A veces el profesor puede suministrar los criterios, en otras oportunidades los estudiantes pueden definir sus propios criterios. Aunque existen diferentes enfoques razonables de la valoración continua, los factores constantes son los criterios compartidos y públicos, la retroalimentación constante, y las oportunidades frecuentes para la reflexión durante el proceso de aprendizaje.

Estos cuatro conceptos describen los cuatro elementos básicos de instrucción que privilegian la comprensión de la disciplina. Naturalmente no cubren todas las condiciones que afectan la comprensión de un estudiante. Otros factores tales como la estructura de la clase y las relaciones entre el profesor y los alumnos también juegan un papel importante. Se considera el marco sólo como una guía que mantiene el enfoque sobre la comprensión y

les permite a los profesores diseñar unidades y cursos que concuerden con sus estilos y prioridades particulares como personas que ejercen sus disciplinas.

### **¿Qué Hay de Nuevo Aquí?**

Alguien podría preguntarse razonablemente: “¿No estamos hablando, básicamente, de buenas actividades?” En verdad estamos hablando de la enseñanza con buenas actividades, pero con un poco más. Ese “más” es la contribución especial del presente marco.

Aunque los profesores siempre han tratado de enseñar usando buenas actividades, dichos métodos con frecuencia no involucran desempeños de comprensión. Por ejemplo, un examen de historia en forma de concurso, una actividad artística consistente en dibujar la Fiesta del Té en Boston, y un experimento científico con guía de laboratorio, todas estas pueden ser actividades que atraigan a los estudiantes. Pero normalmente no los llevan a pensar más allá de lo que ya saben. Mientras que algunos profesores logran que sus estudiantes se ocupen en actividades de comprensión, su programa de estudios puede no tener el enfoque que da el pensar en términos de tópicos generativos cuidadosamente seleccionados y en metas de comprensión. O bien, algunos alumnos pueden no recibir la valoración continua que les ayude a aprender de los desempeños de comprensión.

En realidad, la parte más interesante de nuestro trabajo en el desarrollo de este marco ha sido con profesores que, en la práctica ya hacen mucho, o la mayor parte, de lo que el marco propone. Ellos nos han dicho que el marco les proporciona un lenguaje y una filosofía. Les ayuda a darle un mejor enfoque a sus esfuerzos. Francamente, le tendríamos poca confianza a un marco si el tipo de enseñanza que propone fuera una sorpresa para la mayor parte de los profesores. Al contrario, esperamos que éste sea reconocido en estos términos: “Sí, ese es el tipo de enseñanza que a mí me gusta dar y que, con frecuencia, logro dar.”

Como hemos enfatizado anteriormente, los profesores ya tratan de enseñar para la comprensión. Así que esta visión funcional de la enseñanza para la comprensión no tiene como objetivo una innovación radical que implique desechar lo que ya se hace. Su presunción no es “algo completamente nuevo y totalmente diferente” pero sí un definitivo “más y mejor”<sup>18</sup>.

---

<sup>18</sup> Nota de los Autores: Deseamos expresar nuestros agradecimientos a la Fundación Spencer por su apoyo generoso a la presente investigación.

# Arte y aprendizaje

# MUSEOS DE ARTE

## *notas sobre aprendizaje y arte*

Desde las perspectivas de la museología de vanguardia; los nuevos paradigmas en cuanto a las acciones y filosofía en las funciones de exhibición, investigación, educación, comunicación y difusión; los diálogos e inclusión del término patrimonio en la definición de museo por parte del ICOM <sup>19</sup>, permitirían concebir un museo que se extiende más allá del edificio contenedor y que más que exhibir, genera conocimiento; más que presentar, se convierte en espacio de diálogo; más que investigar, comunica efectivamente y busca la apropiación, re-valoración y apreciación de lo exhibido; más que concebir al público como visitante, lo concibe como el centro de la dinámica museística.

### **Aprendizaje en el Museo de Arte**

Al hablar de aprendizaje dentro del espacio museal, nos referimos directamente a las relaciones entre los usuarios y el ambiente, las propuestas, los objetos, otras personas. Es necesario ampliar nuestra comprensión de la experiencia de aprendizaje en el contexto museal, es decir, concebir al museo como un laboratorio de aprendizaje donde las personas experimentan procesos cognitivos y afectivos que podemos estorbar o potenciar.

### **Interpretación en el Museo de Arte**

Para fines de este documento, concebimos la interpretación del usuario como fundamental en el quehacer museístico. Partimos de la premisa de que los visitantes construyen significado dentro de los museos usando un amplio rango de estrategias de pensamiento.

Es así, que comprendemos la interpretación como una serie de procesos tanto cognitivos como afectivos, que ocurren en cada persona al encontrarse dentro el espacio museal. Estos procesos humanos no sólo ocurren en el contexto del museo, sino en un amplio abanico de experiencias que ocurren durante toda la vida (Falk, 2000).

Consecuentemente, la interpretación del usuario es uno de los procesos de mas importancia dentro de la dinámica museística; las reacciones, emociones y sentimientos derivados de las experiencias vividas en el publico marcan y construyen el espacio museal. Es decir: el proceso de

---

*19 Concepto propuesto por la UNESCO y discutido ampliamente por el ICOM en su asamblea general del 2004 en Seúl Corea y propuesto para su reflexión y discusión en los organismos que reúnen a profesionales de museos en todo el mundo*

lectura por parte de los usuarios es tan importante como el momento de creación. Para que una exhibición sea exitosa, el efecto en el interprete es equivalente al trabajo de diseño y montaje.

Así, el Museo de Arte se perfila como un espacio para el aprendizaje. Puede motivar a los usuarios a crear sus propios encuentros y significados con objetos, propuestas e ideas. La experiencia de aprendizaje puede suceder en un momento de reflexión o una oportunidad de descubrimiento, cualquiera que sea el nivel de receptividad del usuario, siempre existe el potencial para aprender, para ampliar horizontes de significado.

## **Propuesta educativa I el ojo inteligente**

Aproximadamente el 50% de la corteza cerebral participa el momento en que observamos. Así en fracciones de segundo, somos capaces de distinguir una diversidad de formas, texturas, planos y colores (Hoffman, 1999).

En un sentido, el acto de mirar puede ser percibido como un proceso perceptivo automático y entonces restarle importancia a la enseñanza, el uso y comprensión de imágenes tanto en la infancia como en la edad adulta. Estamos ciertos que el archivo visual de cada persona determina el acercamiento, interpretación y significado de las imágenes a las que nos enfrentamos.

En ese sentido la experiencia del museo debe subrayar la percepción como una herramienta para reflexionar sobre las maneras personales, sociales y culturales de ver. Así, en base a la complejidad del fenómeno visual dentro del museo buscamos crear espacios que incluyan la cultura visual contemporánea; imágenes reales y virtuales, de culturas propias y ajenas, conocidas y extrañas.

El acercamiento a los objetos, sin duda, está determinado por los distintos horizontes de interpretación posibles. Subrayar estas diferencias, estos acercamientos que están ligados a patrones, valores e ideas que están en continua transformación se vuelve imprescindible.

Entonces ver no sólo se refiere a un proceso sensorial sino también cultural vinculado al contexto social e histórico. Es la multiforme expresión del arte la que enriquece nuestra capacidad para percibir, para ver. Esta experiencia se convierte en fundamental en el proceso del museo.

Ver y aprender a ver, por lo general implica hacerse preguntas, observar, analizar; construir significado. Aprender a observar, encontrar diferencias, relacionar imágenes es parte necesaria de eso que llamamos “visitar un museo de arte”.

Al indagar, explorar, hacernos preguntas que involucren explicaciones reflexivas estamos participando de un proceso de aprendizaje donde nosotros marcamos la rapidez, la cantidad de información y las metas de ese proceso.

Se vuelve fundamental subrayar que: “Tus impresiones como observador, tus sentimientos e interpretaciones son una parte integral del significado de las obras de arte”. Reflexionar sobre estas impresiones e interpretaciones; descubrirlas, examinarlas, revisarlas y ampliarlas- es parte de lo que significa acercarse al arte y aprender algo en los museos.

Entonces bajo esta perspectiva, tan lejana de la curaduría tradicional, el “estar en el museo” tiene dos efectos fundamentales en el pensamiento: brinda espacios para hacer que pensemos más detenidamente y amplía el campo del pensamiento mas allá de la mente para incluir al cuerpo y la emoción.

El *estar en el museo* con sus tiempos pausados y su amplio espectro de posibilidades de reflexión y percepción, nos convertirán en co-autores de las propuestas artísticas. Mirar, tocar, escuchar, sentir, conversar con otros, con nosotros mismos, buscar respuestas, probar, experimentar, volver a nuestras preguntas, volver a conversar, sentir de nuevo es fundamental para la comprensión.

Estamos seguros que cada espacio, palabra, objeto, material que se encuentra en el museo tiene la posibilidad de que descubras, encuentres, observes y relaciones.

Como educadores de museos estamos conscientes que el simple “mostrar” de la curaduría tradicional no es suficiente. Debemos crear espacios y estrategias para involucrar a los visitantes en un dialogo más profundo; cada espacio, proceso e información buscará presentar retos, motivarte a pensar dos veces, mirar dos veces, encontrar formas nuevas y distintas de acercarte. Todo esto sin duda, tiene que ver con los procesos del arte y el pensamiento divergente.

## **El arte y el quehacer museístico**

A diferencia de las ciencias exactas las artes no utilizan leyes, fórmulas y respuestas “correctas” por el contrario siempre presentan diversas posturas y opciones (Eisner, 2006). De hecho el encontrarte con una propuesta artística implica necesariamente escuchar diversas voces, conceptos e ideas que pueden ser comunes a lo que ya conoces o que puede ser demasiado distante y aún así a través de la obra: cercano.

Así, cuando los visitantes participan en el proceso de estar en el museo: adentrarse en una propuesta artística, conversar con otros sobre lo que se ve, se siente y se dice del arte; celebran la diversidad. Una de las grandes lecciones de la educación artística se centra en las múltiples formas de ver e interpretar el mundo (M. Green, 2008). Entonces se encuentran con nuevas miradas, aprenden a observar desde otras perspectivas y cambiarse “el sombrero” ante diferentes circunstancias.

Por otro lado, cada problemática abordada en una experiencia artística enseña a las personas la complejidad del pensamiento. Cada material e idea detrás de una composición (escultórica, escénica, plástica) brinda soluciones diversas, la expresión es compleja en si misma. El contacto con el arte permite a las audiencias ampliar horizontes, mirar nuevas opciones e inferir posibilidades. En el arte los problemas pueden tener más de una solución y las preguntas más de una respuesta.

Esta pluralidad también señala las pequeñas diferencias y esa es otra lección del arte. En el acercamiento a una expresión artística tratemos de observar más de cerca, a tomar en cuenta toda imagen, sonido, textura, aquí cada detalle es importante. Solemos fijar nuestra mirada en lo más evidente pero no olvidemos, las artes suelen utilizar muchos subtítulos.

## **Los niños y los museos de arte**

Desde la perspectiva de la propuesta Reggio Emilia, los niños nacen con múltiples lenguajes y les observamos todo el tiempo construyendo diálogos con ellos mismos, con otros, con el mundo que les rodea a través de colores, movimientos, gestos, palabras, líneas... Estos lenguajes merecen espacios para ser utilizados; grandes pliegos blancos de papel, escenarios con luces, instrumentos dormidos, tapetes hambrientos de palabras.



Así en cada actividad dirigida a niños en el museo podemos enfocarnos en hacer preguntas más que dar respuestas, crear espacios que te empujen, un poco, hacia la exploración, el descubrimiento, inferir posibilidades, crear soluciones...

Estas provocaciones señalan otra máxima de la educación artística: El arte enseña a los niños a decir lo que no puede ser dicho. Cuando invitamos a los niños más pequeños a construir una expresión artística con nosotros presentamos a ellos un reto enorme; deben alcanzar sus capacidades poéticas para encontrar las formas, colores, palabras, movimientos adecuados, todo eso que “resuelve” el acertijo.

Así, encontramos que este proceso de experimentación tiene una meta y que rompe con las propuestas tradicionales de los talleres en los museos de arte. Ahora, hemos querido enfocarnos en el proceso de la carrera más que en la fotografía final, porque estamos ciertos que este “caminar” este ir y volver en el pensamiento de los niños denota sus procesos de aprendizaje.

El arte nos permite experimentar algo que no podemos obtener de otra fuente, y está relacionado directamente con nosotros mismos, con crear conexiones personales a partir de un algo (idea, imagen, objeto, palabra) Y es a través de estas experiencias como los más pequeños pueden descubrir la métrica de aquello que son capaces de sentir. Si, el arte tiene que ver con sentir.

## **De la experiencia lúdica en el museo**

El juego es un fenómeno universal presente a través de la historia. Es un conocimiento compartido, accesible a los niños de cada época y cultura y que necesariamente implica sensibilidad, originalidad y creatividad. Este conocimiento, este juego innato, es aprendido pero no impuesto. Jugar es una forma directa de participación en la experiencia,

El juego tiene una fuerza intrínseca e incluye aspectos de gozo y facilidad de tal suerte que es visto en muchas ocasiones contrario al aprendizaje, al “trabajo”. Aun así el juego brinda miradas y posibilidades alternativas, sugiere caminos nuevos y un proceso de descubrimiento de otros y de uno mismo, esencial en muchos procesos de aprendizaje.

De hecho, el juego es un marco en el cual los eventos de la vida pueden ser interpretados, darle lugar al juego permite evidenciar formas de relacionarte con el mundo (objetos y personas) y esto es, sin duda, propio del proceso artístico.

Pudiera pensarse desde una perspectiva museológica muy tradicional que las exposiciones y espacios museales son para “todo público”, cualquier persona puede acceder a toda obra, propuesta museográfica y contenido presentado. Este ideal no ocurre en la realidad de los museos, dentro de las salas de exhibición es común en estudios de público observar que las personas encuentran los espacios fríos, elitistas, herméticos, con propuestas y lenguajes diseñadas para “expertos”.

Por el contrario, desde la perspectiva contemporánea de la museología, las audiencias se conforman por comunidades alternas que se reconocen como “constructores de sentido activos” (Hopper-Greenhill, 2002) partícipes del devenir del museo.

## **¿Cómo comprendemos al público en este sentido?**

Al hablar de aprendizaje dentro del espacio museal, nos referimos directamente a las relaciones entre los usuarios y el ambiente, las propuestas, los objetos, otras personas. Es necesario ampliar nuestra comprensión de la experiencia de aprendizaje en el contexto museal, es decir, concebir al museo como un laboratorio de aprendizaje donde las personas experimentan procesos cognitivos y afectivos que podemos estorbar o potenciar. Una vez más, en el museo, aprender entonces se refiere a procesos de interpretación y trascendencia y no a simple transmisión de información.

Observo al quehacer museístico como el diseño de experiencias que impactan intelectual, emotiva, social y culturalmente a los diversos públicos y se conforman de espacios físicos, medios escritos, mensajes visuales y auditivos, espacios de conversación, exhibición de objetos y propuestas conceptuales.

Así, considerar el traer experiencias y conocimientos previos, brindar perspectivas personales, imaginar, inferir, hacer preguntas y dar respuestas, conocer y experimentar con lo “no conocido” es jugar. El museo cuando se percibe como un laboratorio, múltiple, rico en significados, abierto a la experimentación y el encuentro se convierte en un espacio de juego.

En el museo debemos crear contextos abiertos y cálidos para este juego, habilitar tiempos, espacios, mobiliario, materiales y objetos que se presten a ser usados y transformados en el juego. Buscamos crear estos marcos referenciales con la cultura visual y material, de tal forma que la expresión, experimentación, soluciones y reflexiones de los visitantes hagan evidentes los procesos creativos. El juego es en sí mismo un proceso creativo.

No es fácil crear un ambiente que soporte un “buen juego”. Debe convertirse en una investigación permanente y sensible que mire hacia un diálogo interdisciplinario entre diseño, pedagogía, psicología y museografía, un diálogo sobre la vida; jugar es vivir.

## **De museografía educativa y otros ideales**

Creemos que brindar atención a las cualidades estéticas de objetos y ambientes que nos rodean es una antigua y profunda aspiración de nuestra especie y constituye en cuanto al aprendizaje una necesidad primaria.

Consideramos que el museo utiliza primeramente el lenguaje museográfico como un medio de comunicación. Y es, este lenguaje de objetos, espacios, ambientes e incluso sonidos definitivamente humano en su impronta y lectura. El espacio como tal puede permitir o prohibir, invitar o censurar, bloquear o participar en los procesos de aprendizaje.

Habitar el museo, encontrarse con el lenguaje de objetos, formas, colores, sensaciones; el lenguaje museográfico. Un lenguaje que utilizamos desde el acomodo de objetos en las tumbas hasta propuestas espirituales sobre el fluir de energía en base al acomodo de muebles y colocación de objetos, somos seres museográficos.

Que tan importante es para niños y adultos es pasar su día en ambientes donde los colores, materiales y objetos han sido seleccionados y diseñados con cuidado y cariño en base a una propuesta museográfica donde el visitante es usuario y observador, destinatario y elemento del mismo espacio.

Es posible entonces que en estos espacios, la sensibilidad estética pueda ser percibida y forme parte de la vida diaria. Lugares en los cuales, como muchos pensadores y filósofos nos recuerdan, la

aspiración de la belleza se reconoce como un fin y actúa como un puente que permite relaciones más profundas con objetos, colores, texturas y materiales.

En el museo buscamos crear ambientes multisensoriales, cálidos y accesibles, con el fin de acercar a la multiplicidad de los públicos considerando sus estilos y preferencias individuales de aprendizaje. Así, el abanico cromático debe ser diseñado para crear un efecto luminoso agradable y amable, armónico y no estruendoso. El ambiente espacial no se encuentra saturado con el fin de acentuar a los protagonistas: las exhibiciones, las personas y sus producciones.

El cuidado tomado para diseñar estos espacios, subraya nuestra imagen del público. Considerarlo dentro de la propuesta museográfica a la par que las colecciones permite un museo equilibrado, que valora la presencia y acción de las personas. Permitir que el museo sea transformado por la acción del público brinda maleabilidad al espacio museal, da legitimidad a las lecturas y reflexiones, presenta en los muros las huellas de los visitantes como parte de la acción museística.

¿Será posible que el museo permita a cada persona reflexionar sobre la manera como vive su vida?  
¿Puede el museo convertirse en un catalizador de ideas y conocimiento? ¿En un espacio que no sólo brinda información enciclopédica sino acerca, contrasta, provoca, facilita la autocomprensión?

# RAZONAMIENTO EN LAS ARTES

## *Artful Reasoning*

Por Shari Tishman

Proyecto Cero, Universidad de Harvard

Traducción al español Patricia León

### **¿Qué es Razonamiento?**

En el uso cotidiano, la palabra “razonamiento” presenta una definición elástica. En algunas ocasiones, ésta se utiliza de una manera estrecha, al referirse a un pensamiento formal, objetivo y lógico. Otras veces se usa como sinónimo de pensamiento o inteligencia en general. En términos sencillos, el razonamiento se refiere al proceso de elaboración de conclusiones, interpretaciones o explicaciones. Es lo que hacemos cuando tratamos de comprender el significado de algo o cómo funciona una cosa, utilizando toda la información que tenemos disponible de una forma sensible y reflexiva.

La razón por lo general se contrasta con emociones, intuiciones y con otras experiencias internas “subjetivas” y los filósofos han debatido ampliamente acerca del tipo de cosas que debe incluirse en el concepto de razón. En el conocimiento cotidiano la amplitud o estrechez del razonamiento, ya sea estrictamente lógico o incluyendo el papel de la emoción, tiene que ver con su contexto – con aquello con lo que estamos razonando. Si lo que estamos tratando de comprender – por ejemplo, una obra de arte – tiene como fundamento las emociones e intuiciones, entonces es “razonable” incluirlas dentro del concepto de razonamiento artístico.

### **¿Qué tiene que ver el razonamiento con el arte?**

Cuando la gente admira una obra de arte con frecuencia se pregunta: *¿Qué significa esto? ¿Qué está sucediendo aquí? ¿De qué se trata esta obra de arte?* Estas son preguntas de interpretación y son las preguntas más comunes del mundo.

El interpretar una obra de arte es explicar lo que ésta significa. El razonamiento sobre el arte significa el tratar de construir buenas interpretaciones. Para esto debe prestarse mucha atención a lo que nos dicen nuestros ojos y sentidos acerca de la obra de arte, y pensar cuidadosamente sobre dichas observaciones.

### ***¿Cuáles son las similitudes y diferencias entre el razonamiento sobre el arte y el razonamiento en otras áreas?***

El razonamiento sobre el arte tiene la misma estructura que el razonamiento en otras disciplinas y en la vida cotidiana. La estructura es la siguiente: Existe una interpretación de algo – una pintura, un fenómeno científico, un evento histórico o de actualidad – y la interpretación está basada en observaciones e inferencias. El razonamiento en el arte y en las demás disciplinas no sólo comparten la misma estructura sino que también comparten los mismos estándares. Por ejemplo, en todas las disciplinas es importante hacer observaciones cuidadosas, tener claridad en cuanto a las diferencias entre las observaciones y las interpretaciones, identificar áreas de incertidumbre, y estar consciente de prejuicios.

Aunque la estructura del razonamiento es similar en las distintas disciplinas, existen diferencias disciplinarias importantes. Una diferencia se refiere a los tipos de observaciones e impresiones que legítimamente se constituyen como razones. Por ejemplo, en arte, la respuesta emocional de la gente puede ser una razón legítima para tener en cuenta en una interpretación. Por ejemplo, si una pintura lo hace sentir alegre, es razonable tenerlo en cuenta como una de las razones para interpretar la pintura como algo divertido. Por otro lado en las ciencias, por lo general las emociones no constituyen una razón legítima para apoyar una interpretación.

Otra diferencia importante entre el razonamiento en el arte y el razonamiento en las ciencias es que, en el arte, no existe por lo general una sola interpretación correcta. Las obras de arte se prestan a diferentes interpretaciones, de las cuales ninguna puede verse objetivamente como correcta o incorrecta, pero sí muchas pueden ser inspiradoras y reveladoras. Una pintura puede tener diferentes interpretaciones. Por otro lado un fenómeno físico, tal como un eclipse tiene solamente una explicación científica correcta.

### ***Si no existe sólo una interpretación correcta de una obra de arte, ¿para qué el razonamiento en el arte? ¿Razonar no involucraría decidir cuál es la interpretación correcta?***

Una de las cosas maravillosas en el arte es que las obras de arte se prestan a múltiples interpretaciones. La gente observa diferentes cosas en la obra de arte y aporta diferentes perspectivas a sus experiencias artísticas. Pero el hecho de que una obra de arte puede legítimamente tener diferentes interpretaciones, no significa que todas las interpretaciones sean igualmente buenas (así sean buenas). Una buena interpretación es aquella que ofrece ideas o comprensión a una obra de arte. Las interpretaciones tienden a ser buenas cuando hay un buen razonamiento. Es decir, cuando las interpretaciones son producto de observaciones cuidadosas y buenas inferencias. Ayudarle a los estudiantes a aprender a razonar acerca del arte significa ayudarles a crear sus mejores interpretaciones individuales. Esto no significa enseñarles a todos los alumnos a ver la obra de arte de la misma manera.

***¿Qué se puede decir acerca de las intenciones del artista? ¿No son esas intenciones lo que cuenta como la interpretación correcta?***

Algunas veces la gente cree que interpretar una obra de arte significa adivinar correctamente lo que el artista tenía en mente en el momento de la creación. Investigar las intenciones del artista es importante, pero también es importante recordar que con frecuencia ni los mismos artistas saben exactamente el significado de su obra, e inclusive si están totalmente conscientes de lo que creían que pretendían expresar en su obra de arte, ésta, con frecuencia tiene un significado que va más allá de su intención original. Este “ir más allá” puede referirse a diferentes cosas, tales como las intenciones inconscientes del artista, el contexto social de la obra, el contexto físico de la obra y el contexto propio de quien la ve.

## **¿Por qué enseñar a los estudiantes a razonar acerca del arte?**

### **Tres razones...**

1. Interpretar el significado de lo que vemos es algo natural al observar una obra de arte. Piense en un niño de 6 años que al mirar un cuadro en el museo dice: “Mira papi, ese es el cuadro de un dragón atacando un castillo. ¿Ves la cola del dragón y las llamas que salen de su boca?” El niño aquí está interpretando la obra de manera estructuralmente similar a la de un crítico de arte. Está explicando el significado de algo y apoyando su explicación con razones. El razonamiento es un impulso cognitivo natural en respuesta a las obras de arte, por lo tanto vale la pena hacerlo bien. Así como un talentoso jugador de básquet cultiva sus dones atléticos naturales, el razonamiento acerca del arte significa mejorar aquello que se presenta en forma natural.
2. El razonamiento acerca del arte profundiza nuestra comprensión de una obra de arte en particular, porque nos lleva a ver obras de arte de manera más profunda y más clara. En lugar de dar por hecho nuestras observaciones e inferencias, el construir interpretaciones bien razonadas nos obliga a prestar atención a la obra de arte – para así continuar observando la obra para explorar y probar lo que vemos. Debido a que el arte tiene múltiples facetas y es algo complejo, el prestar atención tiende a ser algo muy satisfactorio. Entre más atenta sea la observación, más se podrá ver, sentir y aprender.
3. Debido a que el arte es algo vivo y comprometedor y debido a que invita a la interpretación de forma natural, mucha gente encuentra la estructura de razonamiento más visible en el arte que en otras áreas. Por lo general es más fácil aprender de las cosas en contexto, donde se ven en forma más clara. El ver el razonamiento en el arte hace que el arte sea un lugar especialmente bueno para hacerles caer en la cuenta a los estudiantes acerca de la estructura del razonamiento en general, y hacerlos más sensibles a la presencia del razonamiento interpretativo en otras áreas

Tomado de “Artful Reasoning” Module in the Art Works for Schools curriculum. DeCordova Museum and Sculpture Park: Lincoln, Massachusetts.



# FELICIDAD Y CREATIVIDAD <sup>20</sup>

*breves notas sobre el concepto “flow” | Mihaly Csikszentmihalyi,*

I

Las personas creativas difieren las unas de las otras en muchos aspectos, pero en uno son unánimes: **todas aman lo que hacen.** No es la esperanza de lograr fama o riqueza lo que las conduce; en vez de eso, es la oportunidad de hacer el trabajo que ellas disfrutan haciendo lo que las guía. Debemos asumir que no es lo que ellos hacen lo que cuenta, sino que cómo lo hacen.

## **Programados para la creatividad**

Cuando se le da una lista a la gente preguntándole acerca de la mejor descripción de lo que disfrutan hacer más, la respuesta más frecuentemente elegida es el “diseñar o descubrir algo nuevo”. Pero la evidencia sugiere que por lo menos hay un grupo de gente que disfrutaría descubriendo y creando por sobre todo lo demás.

Debido a mutaciones aleatorias, algunos individuos han desarrollado un sistema nervioso en el cual el descubrimiento de novedades estimula los centros de placer en el cerebro. Probablemente somos los descendientes de ancestros que reconocieron la importancia de la novedad, protegieron a aquellos individuos que disfrutaban siendo creativos y aprendieron de ellos. Debido a que tenían con ellos a individuos que disfrutaban explorando e inventando, estaban mejor preparados para enfrentar las condiciones impredecibles que afectaban su supervivencia. Nosotros también compartimos la habilidad para disfrutar casi todo lo que hacemos y podemos crear y descubrir algo nuevo al hacerlo. Esta es la razón por la cual la creatividad es tan placentera, no importa donde tenga lugar.

Pero hay otra fuerza que nos motiva, y es más primitiva y más poderosa que la tendencia a crear: la fuerza de la entropía. Esta también es un mecanismo de supervivencia construido en nuestros genes por la evolución. Nos da placer cuando estamos cómodos, cuando estamos relajados, cuando podemos sentirnos bien sin gastar energía. Sin este regulador interno podríamos agotarnos fácilmente y no tener las suficientes reservas de fuerza, grasa corporal, o energía nerviosa para enfrentar lo inesperado.

---

<sup>20</sup> Por Mihaly Csikszentmihalyi, Revista *The futurist*, Septiembre-Octubre 1997, pp 8-12.

Todos nosotros somos atraídos entre estos dos sets opuestos de instrucciones programadas en el cerebro. En la mayoría de los individuos la entropía parece ser más fuerte, y disfrutan la comodidad más que el desafío del descubrimiento. Unos pocos son más reactivos a las recompensas del descubrimiento. A menos que haya la suficiente gente motivada por el placer que proviene del enfrentamiento de los desafíos, no hay evolución de la cultura, ni progreso en los pensamientos o sentimientos. Así que es importante entender mejor en qué consiste el placer y cómo la creatividad lo puede producir:

## ¿Qué es el placer?

Cierta gente dedican muchas horas a la semana a sus labores sin ninguna recompensa de dinero o fama. ¿Porqué continúan haciéndolo?, está claro al hablar con ellos que lo que los mantiene motivados es la calidad de la experiencia que sienten en ese momento. Este sentimiento a menudo incluye esfuerzos dolorosos, riesgosos, que presionan la capacidad de la persona , y también incluye un elemento de novedad y descubrimiento.

Yo llamo a esta experiencia **Flujo**, porque mucha gente –artistas, atletas, científicos, gente común y corriente- han descrito el sentimiento en palabras similares. El flujo es un estado de conciencia que consume poco esfuerzo aunque es altamente enfocado. Y las descripciones no varían mucho por cultura, género, o edad.

En las entrevistas, la gente menciona repetidamente ciertos elementos clave en sus impresiones de esta experiencia placentera:

**Hay metas claras en cada paso del camino:** en el estado de flujo siempre sabemos lo que debe ser hecho.

**Hay un feedback inmediato a las propias acciones:** en un estado de flujo, sabemos cuán bien lo estamos haciendo. Mantener el flujo en el contexto de una sociedad indiferente puede ser difícil. Evidentemente, aquellos individuos que continúan haciendo un trabajo creativo son aquellos que pueden darse feedback a ellos mismos, sin tener que esperar oírlo de los expertos.

**Hay un balance entre los desafíos y las habilidades:** en el estado de flujo, sentimos que nuestras habilidades están bien ajustadas para las oportunidades de acción. En el día a día a

veces sentimos que los desafíos son demasiado altos para nuestras habilidades, o que nuestro potencial es mayor que las oportunidades para expresarlo.

**La acción y la conciencia están unidas:** en la experiencia de cada día, nuestras mentes a menudo están separadas de lo que hacemos. En estado de flujo, nuestra concentración está enfocada en lo que hacemos. Una mente unificada es requerida para el ajuste cercano entre los desafíos y las destrezas, y se hace posible por la claridad de las metas y la constante disponibilidad de feedback.

**Las distracciones son excluidas de la conciencia:** somos conscientes sólo de lo que es relevante aquí y ahora. El flujo es el resultado de la concentración intensa en el presente, la cual nos alivia de los temores usuales que causan depresión y ansiedad en la vida diaria. Las distracciones interrumpen el flujo, y puede tomar horas recuperar la paz mental necesaria para continuar con el trabajo. Mientras más ambiciosa sea la tarea, más tiempo toma que uno se sumerja en ella, y más fácil es distraerse.

**No hay miedo al fracaso:** en el estado de flujo, estamos demasiado envueltos como para estar preocupados por el fracaso. Sabemos lo que debe ser hecho, y nuestras destrezas están potencialmente adecuadas a nuestros desafíos. Si el desafío se vuelve muy grande, un sentimiento de frustración surge en vez de placer.

**La auto conciencia disminuye:** en estado de flujo, estamos demasiado envueltos en lo que hacemos como para preocuparnos acerca de proteger el ego. Luego, podemos emerger con un auto concepto más fuerte, porque sabemos que tenido éxito en encontrar una dificultad desafiante. Paradójicamente, el Yo se expande a través de actos de auto olvido.

**Se distorsiona el sentido del tiempo:** generalmente, en el estado de flujo nos olvidamos del tiempo, y las horas pueden pasar en lo que parecen ser unos pocos minutos. O pasa lo contrario: a una figura del skate puede parecerle que una vuelta que sólo dura un segundo en tiempo real parece alargarse por mucho más. Nuestro sentido de cuánto tiempo pasa depende de qué estamos haciendo.

**La actividad se vuelve un fin en sí misma:** mucho de lo que hacemos no es solamente por placer, sino que para lograr una meta. En muchos sentidos, el secreto para la felicidad es aprender a obtener el flujo de casi todo lo que hacemos, incluyendo el trabajo y las labores familiares. Si casi todo lo que hacemos vale la pena hacerlo por sí mismo, entonces no hay nada desperdiciado en la vida.

## **Flujo, felicidad, y el futuro.**

¿Cuál es la relación entre flujo y felicidad?, es tentador concluir que los dos son la misma cosa; sin embargo, la conexión es más compleja. Cuando estamos en flujo, no siempre nos sentimos felices, porque sentimos sólo lo que es relevante para la actividad. La felicidad es una distracción. Es sólo cuando salimos del flujo, al salir de una sesión o en momentos de distracción, que podemos sentirnos felices.

A mayor flujo que experimentemos en la vida diaria, más probable es que nos sintamos felices en general. Desafortunadamente, mucha gente encuentra que los únicos desafíos a los que puede responder son la violencia, el juego, sexo desordenado, o drogas. Tales experiencias pueden ser placenteras, pero estos episodios de flujo no agregan un sentimiento de satisfacción y felicidad con el pasar del tiempo. El placer no conduce a la creatividad, sino que pronto deriva en adicción.

El vínculo entre el flujo y la felicidad depende de si la actividad productora de flujo es compleja, si conduce a nuevos desafíos y de esta manera al crecimiento personal y cultural.

El problema es que es más fácil encontrar placer en cosas que son más fáciles, en actividades como el sexo y la violencia que están ya programadas en nuestros genes. Es mucho más difícil aprender a disfrutar el hacer cosas que hemos descubierto recientemente en nuestra evolución –tales como manipular sistemas simbólicos a través de las matemáticas o componer música- y aprender acerca del mundo y nosotros mismos.

Las escuelas generalmente fallan en enseñar cuán bella puede ser la ciencia y las matemáticas; ellas enseñan la rutina de la literatura e historia en vez de la aventura.

Es en este sentido que los individuos creativos viven vidas ejemplares. Ellos muestran cuán interesante y placentera puede ser una actividad simbólica compleja.

## **Desarrollando tu creatividad –y felicidad**

Aquí se nombran unas cuantas sugerencias para incrementar tu creatividad y felicidad personal:

- Trata de sorprenderte por algo cada día.
- Trata de sorprender al menos una persona cada día.
- Escribe cada día qué te sorprendió y cómo sorprendiste a los otros.
- Cuando algo te parezca interesante, síguelo.
- Reconoce que si haces cualquier cosa bien ésta se vuelve placentera.
- Para mantener el placer por algo incrementa su complejidad.
- Deja tiempo para la reflexión y relajación.
- Descubre qué te gusta y qué odias de la vida.
- Comienza a hacer más de lo que te gusta y menos de lo que odias.
- Descubre una forma de expresar lo que te mueve.
- Mira los problemas de todos los puntos de vista posibles.
- Ten tantas ideas como sea posible.
- Trata de producir ideas originales.

# Interacciones de calidad

# INTERACCIONES DE CALIDAD

## *El concepto (y la acción) de Mediación en el museo*

Comprendemos la mediación como un proceso de interacción entre un ser humano y otro donde existe una intencionalidad por parte de uno de ellos que busca enfocar seleccionar y detonar experiencias, observaciones y reflexiones en un marco de reciprocidad y escucha<sup>21</sup>.

Para fines de este documento y en el contexto del trabajo museístico llamamos a los procesos de mediación: interacciones de calidad.

Comprendemos entonces a la mediación como un fundamento teórico para asegurar interacciones de calidad con los usuarios en la experiencia del museo.

Todo contacto humano entre el staff del museo y los usuarios debe ser una interacción de calidad que concibe una intención, escucha en el sentido de reciprocidad y se enfoca en las necesidades, expectativas y búsquedas del público. El trabajo del mediador entonces, busca filtrar y seleccionar; organizar y encuadrar; aislar y relacionar conocimientos (previos y nuevos); regular y adaptar; motivar y facilitar la construcción de sentido, la interpretación del usuario<sup>22</sup>.

¿Es verdad que todos los discursos curatoriales son legibles a los diversos públicos? ¿Es verdad que toda persona se involucra, comprende y dialoga con toda propuesta artística? o ¿La construcción de la interpretación depende de muchos factores que en algunas situaciones requieren (si la persona así lo considera) un mediador?

Las interacciones de calidad buscan edificar públicos, acercar a los usuarios a vivir experiencias que sean significativas, humanizando el museo a un espacio cálido de convivencia y respeto.

Las interacciones de calidad escuchan a los usuarios, sus necesidades reales, cuestionamientos e interpretaciones.

La mediación es contraria a la concepción del museo como un espacio donde lo que se espera del visitante es observar y recorrer, donde por lo general la conversación, la elaboración de hipótesis, la exploración o búsqueda de relaciones entre conceptos socioculturales no son elementos considerados.

---

<sup>21</sup> Conclusiones, *II Encuentro del Programa Nacional de Interpretación*, Dirección General de Artes Visuales, UNAM, Octubre, 2006

<sup>22</sup> *Concebimos la interpretación como una serie de procesos vividos por el público que comienzan con la búsqueda de sentido; estas interpretaciones construyen y deconstruyen las estructuras de información de la persona y producen aprendizaje, sin duda el intercambio con otro ser humano potencializa y en muchas ocasiones facilita dichos procesos.*  
*educación, aprendizaje y arte | taller | Ricardo Rubiales*

Desde esta perspectiva todo usuario se encuentra sólo; si puede encontrar sentido, mejor para él, si no lo hace, es algo que no concierne al museo y va más allá de la conservación y presentación adecuada de los objetos museales. La realidad es que bajo esta concepción, los procesos posteriores a la inauguración no son importantes; el trabajo del museo termina al cortar el listón, mantener limpia la sala y proteger la obra de vandalismo.

Por el contrario, las interacciones de calidad provocan preguntas, buscan la reflexión y la exploración, motivan la curiosidad y permiten considerar nuevos horizontes de interpretación. Convierte al espacio museal en un ambiente inclusivo considerando a los diversos segmentos de las audiencias y la multiplicidad de estilos y preferencias de cada usuario, no generalizan al público, personalizan la atención a los usuarios con una persona que puede escuchar, brindar información (de ser necesario) motivar el acercamiento y tender puentes entre el visitante y la propuesta artística.

La mediación concibe toda una metodología de acercamiento, sobre el como relacionarse con un grupo de personas, que criterios<sup>23</sup> considerar en esta interacción, comenzando con el ser conciente de una intención por parte el mediador y buscar la reciprocidad en los visitantes, y que estrategias utilizar para que la conversación y el diálogo con la obra brinde una experiencia memorable, rica en significados, construida por el mismo público.

La mediación ocurre entre padres e hijos, abuelos y nietos, amigos y amigas, parejas e incluso entre personas desconocidas. En realidad, dentro del museo existe la mediación entre grupos de visitantes, negar las interacciones humanas es negar al museo como espacio social y conformar la experiencia con el arte de forma unilateral y autocrática, limitando y definiendo, “interrumpiendo” la libertad de los públicos a acercarse de diversas maneras a las propuestas artísticas.

Concebir toda propuesta, y discurso como multi-lenguaje y accesible a todo público es una metaignorancia (ignorar que ignoramos) la realidad de los públicos, sus necesidades y expectativas.

Por supuesto, existen públicos que no requieren mediación o interacciones humanas en su visita al museo y en esos casos estamos ciertos de sus necesidades particulares. Nunca será la intención del programa educativo caer en un esquema totalizador, seria incoherente. Buscamos abrir espacios, utilizar múltiples herramientas, diversos esquemas con la realidad de la diversidad de nuestros visitantes, que conciben preguntas pero también silencio, acercamiento y distancia, motivación y respeto.

---

*23 La teoría de la experiencia de aprendizaje mediado considera 12 criterios: mediación de la intencionalidad y reciprocidad; del significado; de la trascendencia; del sentimiento de capacidad; de la autorregulación; del compartir; de la individuación; de la capacidad de búsqueda; mediación del desafío a la novedad y la complejidad; mediación del cambio, de búsqueda de alternativas; del sentido de pertenencia*  
educación, aprendizaje y arte | taller | Ricardo Rubiales



# CONSTRUCCIONISMO

## *Perspectivas sobre la dimensión pública del museo*

El concepto espacio museal comprende al museo más allá de su área física y considera la relación interinstitucional, la influencia de la comunidad y la institución misma como un agente de cambio.

Considerar al museo como un espacio de relación, como una comunidad de personas: visitantes, colaboradores, patrocinadores, autoridades y asesores que se relacionan con otras comunidades implica una misión más humanista y menos material, es decir, la labor del museo se ha extendido ya no sólo conserva, investiga y exhibe una colección de objetos, ahora resguarda y difunde el patrimonio intangible, educa, comunica y se convierte en una comunidad humana en relación con otras<sup>24</sup>.

Los conceptos foro, centro comunitario, generador de conocimiento, territorio de diversidades (en cuanto a ideas, perspectivas, propuestas) moldean el espacio museal como un terreno de construcción y deconstrucción incluyente.

La oportunidad de incluir experiencias previas y poder tender puentes efectivos entre las situaciones vividas dentro del museo y los encuentros, diálogos, ideas generadas y reflexiones llevan directamente a la trascendencia de la misma experiencia<sup>25</sup>

Cuando analizamos el concepto del Museo como ente social subrayamos el papel activo de cada visitante en la construcción y definición del mismo espacio. Existen importantes aportes de museología contemporánea sobre la inclusión y apropiación de ciertas comunidades de museos alrededor del mundo<sup>26</sup>.

La idea de la apropiación del público del espacio museal tiene una larga historia documentada en varias experiencias de museos alrededor del mundo. En los últimos años existe un interés de parte de los profesionales de incluir al público y brindar un nuevo emponderamiento a cada persona que utiliza el museo<sup>27</sup>.

---

24 En este sentido sugiero la lectura sobre museología contemporánea en *Reinventing the Museum, Historical and Contemporary Perspectives on the Paradigm Shift*, de Gail Anderson, y *Museum Philosophy for the Twenty-first Century*, de Hugh Genoways ambos publicados por Altamira Press.

25 John Dewey consideraba que era fundamental poder crear puentes entre la vida cotidiana y los espacios de aprendizaje, romper con el aislamiento de los contenidos y dirigirlos a la práctica de la vida diaria. Esta misma reflexión se repite en un sinnúmero de investigadores incluyendo las últimas publicaciones del 2009-2010 de David Perkins y Veà Vecchi

26 A este respecto me parece enriquecedor considerar el proyecto: *In principle, in practice*, desarrollado por un grupo de investigadores y apoyado por el comité de educación de la Asociación Americana de Museos (AAM)

27 El trabajo de Lisa C. Roberts subraya estas acciones y delinea una propuesta de inclusión a los públicos dentro del espacio museal.

Existen una serie de prácticas educativas que buscan subrayar y revalorar el lugar del público en la dinámica del museo. Cada vez menos aisladas y esporádicas, estas acciones comienzan a transformar la percepción del museo y descubren un paradigma sobre un museo posible donde la participación activa del público se vuelve el generador de todo el quehacer museístico<sup>28</sup>.

¿Por qué se vuelve fundamental la inclusión del público a niveles de diseño y definición de contenidos? ¿En que sentido, el museo debe considerar la construcción de significados en el mundo contemporáneo y diseñar programas que respondan a las necesidades y expectativas actuales?

## **Perspectivas de las audiencias**

Se considera inexistente el término “gran público”; se aprecia como segmentos específicos que de acuerdo a estudios e investigación de mercado son definidos y reconocidos. La accesibilidad, lenguaje, necesidades y expectativas particulares son directrices en los procesos de diseño y conceptualización de exposiciones y programas del museo (Rozanelli, 2005).

A lo largo del tiempo, el campo museístico ha utilizado ciertos términos que han definido la percepción del público desde el interior de las instituciones museales, un breve análisis de tales definiciones, permiten redefinir el concepto de público en el quehacer museístico del siglo XXI.

La apreciación del público como cliente se utiliza básicamente en los museos estadounidenses que se encuentran estructurados dentro de un contexto más empresarial buscando ofrecer el mejor producto, con la intención de aumentar el deseo de adquisición, promover la visita recurrente y transmitir una imagen positiva.

Por otra parte, los museos europeos, le consideran como un ciudadano receptor de un servicio público, con quien se tiene el compromiso de ofrecer un producto a la par con sus necesidades; el objetivo final es aprovechar las oportunidades culturales ofrecidas por los activos y el potencial del público.

En el presente siglo se presenta la oportunidad de promover la relación entre las instituciones museísticas y sus audiencias considerando al público como usuario; contrario a la visión tradicional de visitante (subrayando el carácter extranjero y pasivo al entorno) o cliente (persona que escoge en una oferta cultural)<sup>29</sup>.

---

*28 Es necesario subrayar la reflexión teórica desde la museología sobre este tema realizado por Kathleen McLean, Wendy Pollock y Nina Simon*

*29 El proyecto In principle, in practice, coordinado por el comité de educación de la AAM, retoma estas ideas y presenta investigaciones de público y reflexiones desde los educadores de museos.*

Dicho usuario es concebido como una persona que usa lo que ha sido producido para él, un servicio cultural cuyos medios de producción han sido, en alguna forma, solicitados y negociados. Toma un lugar prioritario que junto con las colecciones construye y da forma a los discursos, lenguaje e imagen del mismo museo<sup>30</sup>.

En este sentido la comunidad de usuarios no depende necesariamente de la ubicación física (cercanía geográfica) más bien depende de la relación espacio museal – usuarios, la cuál se concibe como parte sustancial de los procesos de diseño y conceptualización, por tanto la misma comunidad se refleja en los productos y programas del museo.

Bajo esta perspectiva el espacio Museal esta conformado por ambientes sociales de convivencia, reflexión, aprendizaje, interpretación y apreciación artística. Es múltiple, versátil y permite una trascendencia del espacio físico al ser transformado continuamente. Considera la conversación, el flujo de los visitantes, y las necesidades de accesibilidad, descanso y asimilación de información por parte de los usuarios.

## **Accesibilidad**

En función de las corrientes teóricas más importantes en la actualidad con respecto a la manera como las personas se acercan a nuevas experiencias uno de los factores relevantes es tomar en cuenta la red conceptual que integra a la persona (Brailey, 2008). Dicha red esta conformada por el contexto social, cultural, socioeconómico, su experiencia previa, sus necesidades. Las herramientas y recursos utilizados por el museo deben considerar dichos elementos brindando múltiples perspectivas y lenguajes.

De esta manera se debe dar mas importancia a los procesos que a los contenidos; por lo que cualquier espacio educativo ya sea formal o no formal, cobra relevancia en la medida que detona procesos en lugar de solo brindar información.

El poder de decisión es intrínseco a la experiencia dentro del museo. Brindar opciones que consideren tiempo de visita y complejidad conceptual ofrece no sólo comodidad y calidez sino poder de elección y construcción de la experiencia por parte del público. La accesibilidad al publico dentro del espacio museal concibe tres grandes conceptos<sup>31</sup>:

*Transparencia*- es un elemento que influye de manera importante a la construcción de la identidad del museo al hacer públicas: la vocación, misión, filosofía, intencionalidad y desarrollo de procesos.

---

<sup>30</sup> Diseño del proyecto museológico y de interpretación del MUAC, 2007,

<sup>31</sup> Consideramos la accesibilidad física, intelectual y socio-cultural. También se toman en cuenta las brechas digital y cognitiva predominantes en los últimos 20 años.

Los valores inherentes a este concepto son calidez y apertura concibiendo el museo como una comunidad de colaboradores interrelacionada con las comunidades de usuarios.

*Apropiación-* El usuario tiene el control de su visita conociendo el cómo y qué, al hacer uso del espacio museal y sus programas. De esta manera el museo diseña el entorno para ayudar al usuario a transitar de una experiencia a otra. Dentro de un contexto apropiado, el mismo entorno físico ayuda a dirigir y motivar la construcción de nuevos significados. Conceptualmente es necesario proveer opciones dentro de la experiencia que permitan a los usuarios escoger la complejidad y profundidad de la información que desean. Los usuarios deben de saber que se espera de ellos y como hacerlo. Esto implica proveer a los visitantes con herramientas y retroalimentación sobre donde están, que puede continuar y cuales serian las habilidades, perspectivas e información recibida.

*Diversidad-* En este aspecto el museo reconoce que los diferentes usuarios tienen preferencias en cuanto a las formas, estilos y lenguajes ofreciendo una clara diversidad de opciones y presentando los contenidos a través de múltiples estrategias de tal manera que el publico tenga la posibilidad de reconocer aquellas que le son familiares como puerta de entrada a la oferta museística, sintiéndose parte del espacio. En el diseño se considera la cultura, usos y costumbres de comunidades de usuarios, reconociendo y utilizando palabras, gestos y elementos histórico – tradicionales.

# HABILIDADES DEL MEDIADOR

## Lenguaje corporal

Dentro de la dinámica del acercamiento con los públicos en el CAC, es necesario que consideres los temas y conceptos posibles, las preguntas, el tono de voz, expresividad y gestos. Tener claridad en tu intención y metas antes de comenzar facilitará el proceso y garantizará una sesión de calidad para los visitantes. Recuerda la experiencia de mediación no sólo implica repetir información, debe ser un momento donde motivamos el aprendizaje significativo, la reflexión, la convivencia y la autocomprensión.

Durante la sesión de trabajo se consciente de la comunicación verbal y no verbal de los participantes. De hecho debes considerar fundamentalmente tu propio lenguaje corporal. Es importante tomar tiempo para escuchar con cuidado lo que se dice y se hace, incluyendo tus propias palabras y acciones.

Existen algunas conductas que pueden interferir con el desarrollo óptimo de las interacciones, por ejemplo, la escucha autobiográfica la cuál ocurre cuando nos enfocamos en nuestras propias experiencias y dejamos de escuchar “realmente” lo que sucede en la conversación y lo que se dice. Incluso esta conducta estimula la comparación o el enjuiciamiento.

Conocer que información es importante es una habilidad crítica para el desarrollo del proyecto. Trata de clarificar y no perder de vista los objetivos; si observas que el flujo de la conversación se aleja demasiado del marco de posibilidades, regresa al grupo al marco de posibilidades y tópicos del museo. La clave es escuchar y subrayar las posibilidades de relación entre conceptos y temáticas.

### *Estilos y preferencias de aprendizaje*

Cada uno de nosotros prefiere ciertos estímulos que nos ayudan a aprender. Algunos dependemos más del oído; otros de la vista y otras personas de la experiencia corporal.

En realidad todos somos diferentes y poseemos una combinación única de inteligencias (H. Gardner, 2000) que nos permiten acceder al mundo y procesar la información que recibimos del ambiente. En todo espacio encontrará que las personas tienen diferentes estilos de aprendizaje. Para poder alcanzar al mayor número posible es necesario variar estrategias y herramientas.

En ese sentido debemos ser comunicadores flexibles. Reconocer las preferencias de estilo personal sería el primer paso para ser un buen comunicador. Al poner a un lado las propias preferencias de estilo, como facilitadores buscamos: observar; respetar diferentes puntos de vista; apreciar la diversidad; estar abiertos a posibilidades; indagar y promover la colaboración y la empatía.

Durante el desarrollo del proyecto busca detectar las claves de comunicación de los visitantes con los que te encuentras, busca empatar tu propio estilo a una variedad de personas y situaciones.

## Parfraseo

Busca el retomar los comentarios de los participantes de manera que puedas ayudar a aclarar conceptos y verbalizar. Por ejemplo: ¿quieres decir que...? ¿te refieres a...? Siempre pide a la persona a quien parafraseas su opinión con respecto a tu síntesis ¿es eso lo que querías decir? ¿es a lo que te referías?

Si al contestar una pregunta observas que algún participante se le dificulta explicar sus pensamientos o piensas que la respuesta requiere ser ampliada, puedes preguntar ¿podrías decirlo de otra manera?

Durante los comentarios y respuestas será necesario que construyas una síntesis de todo lo que se ha dicho, de forma que se puedan retomar comentarios y puedas subrayar información clave.

## Uso de preguntas

El proceso de pregunta-respuesta es la base de la solución de problemas o el aprendizaje auto-inductivo. En este mismo manual encontraras junto con los objetivos y descripción de procesos del proyecto preguntas, que provocarán a los participantes a tomar una postura, compartir puntos de vista, reflexionar e incluso evaluar conocimiento previo.

La habilidad de saber preguntar en diferentes niveles e involucrar al visitante a reflexionar, requiere la paciencia y la capacidad de poder analizar nuestros propios pensamientos y acciones de forma crítica.

Hay diversas formas de preguntar sobre un mismo concepto; las preguntas abiertas, que invitan al diálogo y la discusión en el grupo son las más recomendadas.

Las preguntas deben ser expuestas a un tiempo y no en series, hacerlo así crearía confusión sobre lo que debe responderse primero. La reafirmación de las respuestas es siempre correcta. Si una respuesta es en parte cierta debes encontrar los elementos falsos y replantear la pregunta para recalcar el objetivo concreto.

Las respuestas son tan importantes como las preguntas. Cada participante responderá de una forma diferente y eso permitirá una riqueza de puntos de vista que podrás utilizar para subrayar conceptos, evidenciar necesidades o presentar información. De hecho, la exploración de una idea o concepto puede realizarse durante el fluir de la conversación a través de preguntas. De esta forma los visitantes podrán examinar ideas y conceptos desde lo general a lo particular y a diferentes niveles de profundidad.

*Nota:* Espera una respuesta. Por lo general los niños suelen tomar tiempo para pensar sus respuestas. No pienses que el silencio refleja necesariamente falta de atención. Da tiempo a los niños para contestar y permitirles añadir comentarios a una respuesta.

## Intencionalidad

Buscamos que los participantes puedan vivir una experiencia que les permita resignificar y hacer sentido de su experiencia en el museo. Cada actividad busca el aprendizaje significativo, es decir, que lo aprendido pueda ser aplicado en la vida diaria de cada persona.

En este sentido es importante comunicar tu intención a los visitantes en cada momento. Subrayar la importancia de la experiencia y los conceptos presentados; motiva a mirar y a escuchar, focaliza la atención del grupo y brinda un marco de referencia a todos los participantes sobre lo que se hace y el por qué. Asimismo evidenciar nuestros objetivos y alcances en la interacción, asegura un servicio de calidad y permite la retroalimentación por parte de los visitantes.

La información que brindamos requiere ser repetida de diversas maneras, busca formas distintas para subrayar conceptos importantes. En la medida de lo posible relaciona la información dada a comentarios o respuestas. No presentes la información de un “sólo golpe” pues puede no ser asimilada por los participantes; busca las oportunidades para presentar la información de forma que pueda enriquecer la interacción.

Es importante durante el desarrollo del taller el escuchar los comentarios, preguntas y reflexiones. Trata de poner atención durante la dinámica de la actividad para encontrar frases “gancho” que te permitan añadir información y realizar una pregunta que desate una conversación o reflexión en el grupo.

*¿Si alguien no participa?*

Si en algún momento observas que algún niño no responde a lo que estás tratando de hacer, trata de otra manera. Busca la mirada para atraer la atención y responde a preguntas o cuestionamientos. Si una tarea es difícil en demasía para alguien, trata de adaptarla de manera que pueda ser más sencilla.

*Nota:* Si observas que a un participante se le dificulta una tarea, modela el procedimiento y ayuda con instrucciones concretas pero no la hagas tú. Por favor permite al participante aprender a hacer.

## Construcción de sentido, trascendencia y significado

Existen preguntas que buscan la trascendencia de la experiencia en los visitantes. Estas preguntas siempre son adecuadas cuando buscamos la significación y aplicación de los conceptos aprendidos a situaciones de la vida diaria. Cuando preguntamos tratamos de ampliar miradas y motivamos a proyectar relaciones entre la nueva información y las experiencias previas.

Dentro de los lineamientos de los criterios de mediación encontrarás muchas preguntas que buscan la trascendencia de la experiencia. Utilízalas para enfocar la atención, subrayar un concepto o motivar la reflexión sobre la aplicación de los conceptos.

Por ejemplo: ¿Has visto algo como esto antes? es una pregunta de apertura que busca relacionar la experiencia previa con el nuevo conocimiento. Una pregunta de seguimiento que invita a tomar una postura o recordar el conocimiento previo (¿cómo lo sabes? o ¿por qué lo dices?)

Será necesario dentro de la dinámica del taller el hacer preguntas que motiven a la construcción de sentido entre los visitantes. Preguntar por qué creen que el tema del proyecto es importante.

Brindar significados permite encontrar aspectos relevantes o de interés particular en el participante. Anima a los visitantes a preguntarse ¿por qué es importante para mí?, abre un tiempo de diálogo y conduce la conversación de manera respetuosa a todos los puntos de vista.

Busca la construcción de relaciones, esto implica hacer conexiones entre nuevas ideas e información con conocimiento o experiencias previas. De hecho un indicador de que existe comprensión de un tópico corresponde, con frecuencia, al número y la calidad de las conexiones que se pueden hacer en otros contextos. Para fomentar la construcción de relaciones, busca oportunidades donde los visitantes puedan relacionar lo aprendido.

## **Motivar la participación y el sentimiento de capacidad**

Es necesario reconocer el trabajo de cada participante en el proyecto detallando el por qué de un logro. Reconoce el trabajo realizado y subraya las tareas y metas cumplidas. En este caso observa el uso de los materiales, dedicación y diseño de cada producto. Brinda una exclamación adecuada (bien, correcto, felicidades...) y siempre añade una explicación del por qué estuvo bien (veo que colocaste muy bien el marco, la combinación de colores, etc...)

Siempre al acercarte a evaluar a un trabajo hazlo de manera positiva, toda respuesta y trabajo contienen algo positivo. Empieza por ahí antes de reforzar o señalar aquello que puede mejorar. Brinda retroalimentación durante el proceso, involucrate con las tareas individuales de manera que mientras brindas información puedes ayudar a que la experiencia sea divertida y agradable en lugar de complicada y angustiante.

Puedes apoyar también el desarrollo de la tarea si evidencias los pasos a seguir y señalas lo complicado (atención, esto es difícil). Trata de presentar los pasos a seguir de manera concreta, las instrucciones deben ser lo más claras posibles y recibir retroalimentación de los participantes en caso de dudas.

## **Motivar el trabajo en equipo**

Un elemento fundamental para el aprendizaje es el diálogo. Durante las dinámicas del taller en el laboratorio de imágenes y al preguntar motiva una conversación grupal que pueda incluirlos a todos. Estimula la expresión de todos a través del parafraseo y el trabajo en grupo. No olvides motivar el compartir experiencias e ideas, el contexto de un grupo cálido donde las ideas de todos son aceptadas facilita la comunicación. Puedes motivar el trabajo en equipo al presentar al grupo soluciones a tareas o procedimientos difíciles (¿cómo lo hiciste?) o ideas interesantes que subrayen los objetivos del taller.

## **Círculo**

No olvides tomar tiempo para desarrollar siempre protocolos de conversación. Esta actividad permite la reflexión sobre el proceso vivido y evidencia las reacciones y pensamientos sobre la experiencia (¿qué sucedió? ¿Cómo llegamos hasta aquí?) Siempre busca hacer un recuento de forma narrativa del proceso y busca la verbalización de las ideas y reflexiones producidas. Este tiempo de diálogo se realiza siempre con todo el grupo. Hablar sobre lo que sucedió, debe de realizarse de preferencia inmediatamente después de la primera expedición e involucra a todos los participantes del proyecto.



## LA TEORÍA DE LA EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE MEDIADO

La teoría de mediación tiene la posibilidad de enriquecer significativamente al equipo de guías dentro del museo. La transformación provocada por la comprensión de la mediación hacia adentro del departamento educativo permitirá elevar significativamente la calidad en el servicio al público.

### De guía a mediador

Bajo la perspectiva tradicional la función del guía es brindar información lineal y discursiva. El mediador busca brindar, provocar y enfocar la respuesta del público. Desde la visión constructorista nuestro primer enfoque es desde el público; es por eso que en toda interacción con los usuarios del museo

Los criterios de mediación enriquecen significativamente el desarrollo personal del staff educativo, la escucha, reflexión e intencionalidad ... (como el desarrollar las habilidades de escucha al público nos permite conocer mejor las necesidades del público sus motivaciones e intereses

En ese sentido también la mediación abre las posibilidades de diálogo y construcción del conocimiento en el grupo de mediados subrayando el carácter social del museo.

### ¿Qué entendemos por Mediación?

Proceso de interacción entre el organismo humano en desarrollo y el adulto con experiencia e intención:

- Selecciona, enfoca y retroalimenta
- Las experiencias ambientales y los hábitos de aprendizaje

Se deriva de la palabra “en medio”

El aprendizaje humano es cuestión de fortalecer las estructuras de conocimiento existentes. La reflexión sobre la experiencia, activa estas estructuras. Con la mediación las estructuras de conocimiento existentes se pueden hacer más complejas a través de más conexiones.

*“El Aprendizaje Mediado es una experiencia que tiene el aprendiz, que le permite no solo ver, hacer o comprender algo, sino experimentar ese algo en un nivel más profundo a nivel cognitivo, emocional, actitudinal, energético y afectivo, a través de la interposición del mediador entre el aprendiz y la experiencia o estímulo. En tal contexto, el aprendizaje se convierte en una estructura profunda y frecuentemente en un cambio permanente y generalizable” Reuven Feuerstein*

### Concepto de Mediador

Persona que facilita la interacción entre el sujeto y el medio, seleccionando, organizando, reordenando, agrupando y estructurando los estímulos para ayudar al sujeto a construir su propio conocimiento. Influencia la intensidad, fluidez, direccionalidad, importancia, motivación e impacto de la información.

Más que dar consejos o resolver los problemas a otra persona, el mediador ayuda al aprendiz a analizar la situación y desarrollar sus propias estrategias de acercamiento al problema o situación.

# CINCO ELEMENTOS DE DISEÑO SOBRE EXPERIENCIAS INTERACTIVAS DE APRENDIZAJE EN MUSEOS

Por Shari Tishman

Proyecto Cero, Universidad de Harvard

Traducción al español Patricia León

## ¿Qué es el aprendizaje activo y por qué debe estimularse?

Las experiencias de aprendizaje activo, son experiencias que desafían a la gente a comprometerse y transformar información, sentimientos e ideas. En el contexto del museo de arte, el propósito principal de estas experiencias es ayudar a los visitantes a construir una comprensión inteligente y significativa sobre las obras de arte.

¿Cómo pueden diseñarse experiencias de aprendizaje sobre museos para estimular el aprendizaje activo?

La investigación sobre psicología educativa y cognitiva sugiere que existen 5 elementos de diseño sobre experiencias de aprendizaje especialmente poderosas desde el punto de vista del aprendizaje activo:

- orientación
- ajuste de actitud
- selección y personalización
- experiencia cognitivas de orden superior
- reflexión y conexión

## I. Orientación

Como bien saben los educadores de museo, los visitantes aprenden mejor cuando reciben una buena orientación con relación a la experiencia que tendrán durante su visita al museo. Principalmente, les gusta sentirse seguros de que su visita al museo y las experiencias de museos en general sean agradables y que no les hagan pasar vergüenza. Esto puede parecer trivial, pero es consistente con los hallazgos en la investigación educativa. Son condiciones importantes para un aprendizaje exitoso, el reducir el riesgo, reducir la novedad y sentirse a gusto.

Los mapas, vídeos, fotografías del museo y la información logística acerca de la futura visita al museo, son elementos que ayudan a esta orientación. Aunque experiencias de orientación tales

como la lectura del plano, o tener una lista de las exhibiciones del museo no involucran en sí mismas el aprendizaje activo, si sirven de base para el mismo

## 2. Ajuste de Actitud

El aprendizaje activo con frecuencia involucra un acto intencional de ajuste de actitud que sucede ya sea antes de la experiencia de aprendizaje, o en sus etapas iniciales. En términos de observar el arte, es probable que involucre un compromiso consciente hacia una actitud de mente abierta, adoptando una perspectiva particular de carácter cultural o personal, o conscientemente dándose permiso para disfrutar la obra de arte. El ajuste de actitud es un aspecto que algunas veces los psicólogos cognitivos denominan “aprendizaje autorregulado”, ya que se trata de una forma en que la gente toma control de su propio aprendizaje. Esto también refleja una visión de “disposición” de la cognición, la cual ha sido reconocida por varios teóricos contemporáneos de la inteligencia, quienes enfatizan la contribución cognitiva de la actitud y el estado mental. Para los jóvenes aprendices, las experiencias físicas y la “utilería” pueden constituirse en un recurso clave. Por ejemplo, los niños pueden disfrazarse o sencillamente utilizar un gorro para simbolizar una actitud determinada. Igualmente, las actividades kinestésicas y dramáticas pueden invocar actitudes, tales como adoptar cierta forma de andar al dirigirse hacia una exhibición de arte sagrado.

## 3. Selección y personalización

Los aprendices activos eligen la dirección y el carácter de su esfuerzo mental. Por ejemplo, eligen lo que quieren observar, qué preguntas hacer, qué ideas investigar, cómo organizar su tiempo y cómo organizar su entorno. Las oportunidades de selección cuando se encuentran en el museo invitan a los visitantes a reflexionar sobre sus preferencias y estilos individuales, y, al así hacerlo, a fortalecer sustanciosamente su motivación y compromiso intelectual. Esto puede parecer caminar en círculo, pero la investigación muestra que las selecciones, por triviales que parezcan, tienen un fuerte efecto sobre el aprendizaje. Por ejemplo, cuando a los alumnos se les da la oportunidad de escoger cuál de los dos capítulos del texto desea leer primero, en lugar de asignar uno en particular, su motivación y retención de la información aumenta significativamente. Esto tiene implicaciones en el diseño de experiencias de aprendizaje en general, ya sea que éstas ocurran en la escuela o en los museos. La actividad de selección ayuda a crear una actitud mental para el aprendizaje activo, inclusive cuando la elección misma parece no ser importante.

La personalización también ocurre cuando se les ayuda a los aprendices a hacer conexiones entre el conocimiento ya adquirido y la experiencia de aprendizaje actual. Mucho se ha avanzado en la teoría contemporánea de aprendizaje sobre la importancia de activar el conocimiento ya adquirido. Vale la pena mencionar que el activar dicho conocimiento, generalmente se da queramos o no. Cuando nos enfrentamos a una nueva experiencia de aprendizaje es normal que nos preguntemos: “¿Qué conozco ya de esto?” La búsqueda de conexiones personales fortalece el aprendizaje, pero también lo puede bloquear, especialmente cuando aquello que se “conoce” involucra prejuicios o concepciones erróneas. Por ejemplo, con frecuencia los estudiantes saben que Van Gogh era “el tipo que se cortó la oreja”. Esto es cierto, pero a menos que a los estudiantes se les ayude a ir más allá del prejuicio de “artista loco”, pueden perder mucho de la

magnificencia del trabajo de Van Gogh. El desafío desde el punto de vista del aprendizaje activo consiste en diseñar experiencias de aprendizaje que le ayuden a la gente a realizar conexiones generativas personales que les abran la mente a obras de arte en lugar de conexiones que restrinjan y limiten sus percepciones.

#### 4. Experiencias cognitivas de alto nivel

En el corazón del aprendizaje activo existen experiencias cognitivas de orden superior que desafían al aprendiz a interactuar con obras de arte de forma tal que sus percepciones se desarrollan y se transforman. Tales experiencias se contrastan con experiencias cognitivas de nivel bajo en las que los aprendices reciben información visual de forma pasiva y no van más allá de sus primeras impresiones. Algo tan aparentemente simple como el desafío propio de inventarse 10 preguntas acerca de la obra de arte que está observando involucra un pensamiento de alto nivel, ya que lo obliga a observar a profundidad la obra de arte y a buscar relaciones no tan obvias y a cuestionarse.

Además de formularse preguntas las experiencias cognitivas de orden superior incluyen el hacer predicciones, explorar relaciones, tomar decisiones, inventar historias, resolver problemas, identificar y probar suposiciones y explorar nuevas perspectivas.

#### 5. Reflexión y conexión

Las experiencias de aprendizaje activo se mejoran a través de tres tipos de reflexión, que por lo general ocurren al finalizar la experiencia de aprendizaje. Estas son:

1. **metacognición:** que es la auto-reflexión crítica del propio proceso de aprendizaje,
2. **reflexión consolidada:** la cual involucra reflexión sobre los grandes mensajes y comprensiones de la experiencia de aprendizaje,
3. **conectar activamente:** lo cual involucra la búsqueda activa de conexiones entre la información recién aprendida y el conocimiento ya existente. Esto puede parecer complicado en teoría, pero puede ser muy sencillo en la práctica. Por ejemplo, las siguientes preguntas hacen referencia a estas tres áreas: ¿Durante esta experiencia qué procesos fueron positivos? ¿Cuáles son las grandes ideas o preguntas que ahora tiene, y que antes no tenía? ¿Qué conexiones puede establecer entre lo que acaba de aprender y lo que ya sabía?

*Tomado de una presentación en la División Educativa del Museo NAEA, marzo 23, 1999, Washington D.C.*

# LAS SEIS FACETAS DE LA COMPRENSIÓN <sup>32</sup>

## **Faceta 1** *explicación*

Teorías y explicaciones sofisticadas y apropiadas, que proveen instrucción y explicaciones justificadas de los eventos, acciones e ideas.

¿Por qué es esto? ¿Qué explica dichos eventos? ¿Cuál es la explicación de dicha acción? ¿Cómo lo podemos probar? ¿Con qué está conectado? ¿Cómo trabaja?

## **Faceta 2** *interpretación*

Narraciones, traducciones, metáforas, imágenes y arte que provean significado. ¿Qué significa esto? ¿Qué importancia tiene? ¿Cómo se ilustra en la experiencia humana? ¿Cómo se relaciona conmigo? ¿Qué hace sentido?

## **Faceta 3** *aplicación*

Habilidad para usar el conocimiento de manera efectiva en situaciones nuevas y en diversos contextos. ¿Cómo y cuándo podemos usar este conocimiento, habilidad o proceso? ¿Cómo mis pensamientos y acciones podrían ser modificados para alcanzar las demandas de esta situación en particular?

## **Faceta 4** *perspectiva*

Punto de vista crítico y perspicaz. ¿Desde el punto de vista de quiénes? ¿Desde cuál punto de ventaja? ¿Qué es lo que está asumido o tácito que debe ser explicitado o considerado? ¿Qué es lo que debe ser justificado? ¿Hay evidencia adecuada? ¿Es razonable? ¿Cuáles son las fortalezas y debilidades de esa idea? ¿Cuáles son sus limitantes? ¿Entonces? ¿Cuál sería una nueva manera de ver esto?

## **Faceta 5** *empatía*

La habilidad de “entrar” en los sentimientos y forma de ver el mundo de otra persona. ¿Cómo te parece a ti? ¿Qué es lo que ellos ven que yo no veo? ¿Qué es lo que necesito experimentar si lo quiero comprender así? ¿Qué es lo que el autor, artista o músico está tratando de hacerme sentir o ver?

## **Faceta 6** *autoconocimiento*

La sabiduría de conocer la propia ignorancia y cómo los patrones propios de pensamiento y acción nos informan o preenjuician la comprensión. ¿Cuáles son los límites de mi comprensión? ¿Cuáles son mis puntos ciegos? ¿En qué soy propenso a no comprender debido al prejuicio, la costumbre o mi estilo?

---

<sup>32</sup> Tomado de Wiggins, Grant y McThighe (2002). *Understanding by design*. ASCD

# Bibliografía

## EDUCACIÓN EN MUSEOS

- ~ Learning in Museums. John Falk, Lynn Dierking. Altamira Press
- ~ Learning in the Museum, George Hein, Routledge, London, 1999
- ~ Museums and the Shaping of Knowledge, Eilean Hooper-Greenhill, Routledge, London, 1998
- ~ New Perspectives on Object Centered Learning, Scott Paris, 2000
- ~ From knowledge to Narrative, Educators and the changing museum, Lisa Roberts, Altamira Press, 2001
- ~ Presence of Mind, museums and the spirit of learning. AAM, 1999
- ~ Educational role of the museum, Elean Hooper, Routledge, 1995
- ~ Learning in museums, museum meanings, George Hein, Routledge
- ~ Museums and the interpretation of visual culture, museum meanings, Eilean Hooper-Greenhill, Routledge
- ~ Intrinsic motivation in museums, Mihaly Csikszentmihaly, Chicago Press, 2001
- ~ Museums and the interpretation of visual culture, museum meanings, Eilean Hooper-Greenhill, Routledge
- ~ Janet Marstine, *New Museum Theory and Practice: An introduction*. Wiley-Blackwell, 2005
- ~ G. Kavanagh, *Museum Languages*. Leicester University Press, 1991
- ~ Teaching as a Subversive Activity. Postman Neil. New York. DelaCorte
- ~ The Evolving Self, Psychology for the Third Millennium, M. Csikszentmihaly, Zondervan, 1999
- ~ The Unschooled Mind, Howard Gardner, Paidos, 1991
- ~ Teaching as a Subversive Activity. Postman Neil. New York. DelaCorte

## ARTE, EDUCACIÓN Y APRENDIZAJE

- ~ The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach, Carolyn Edwards & Lella Gandini, Reggio Children Press, 1998
- ~ Acts of meaning, Mihaly Csikszentmihaly, Cambridge Harvard Press
- ~ The Intelligent Eye: Learning to Think by Looking at Art (Occasional Paper, No 4) Perkins, David N. Los Angeles: The Getty Center for Education in the Arts.
- ~ Museum, Media, Message. Eilean Hooper-Greenhill, Routledge, London, 1998
- ~ Museums and the Interpretation of Visual Culture, Eilean Hooper-Greenhill, Routledge, 2000
- ~ International Dialogues about Visual Culture, Education and Art, Tereza Eca and Rachel Mason, University of Chicago Press, 2008
- ~ La imagen compleja, la fenomenología de las imágenes en la era de la cultura visual. Josep M. Catalá, Universitat Autònoma de Barcelona, 2005
- ~ Suspensiones de la percepción; atención, espectáculo y cultura moderna. Jonathan Crary, Ediciones Akal, 2008
- ~ Releasing the Imagination: essays on education, the arts, and social change, Maxine Greene, Jossey-Bass Publishers, 2000
- ~ The Art of Seeing: and interpretation of the aesthetic encounter, Mihaly Csikszentmihaly. Getty publications, 1990
- ~ Aesthetic Experience, Richard Shusterman, Routledge, 2008
- ~ Art Education and Human Development, Howard Gardner, Getty Center for Education in the Arts, 1999

