

# Problemas y tendencias de interpretación de las obras de arte en las actividades educativas de museos

AMAIA ARRIAGA AZCARATE  
Departamento de Psicología y Pedagogía, Universidad Pública de Navarra

---

## 1. Introducción

La teoría sobre la interpretación de las obras de arte ha influido en la forma en que los museos interpretan sus colecciones para los visitantes, esto es, en la manera en que exponen las obras, en el tipo de información que ofrecen los recursos interpretativos y en la forma en que los educadores interpretan las obras para o con los visitantes.

Si bien encontramos bastante literatura relacionada con los estilos expositivos y los recursos interpretativos, poca investigación se ha realizado sobre el modo en que los educadores de museo enfocan la mediación entre las obras de arte y el público y las nociones de interpretación que subyacen en sus prácticas educativas.

En este artículo se señalan varias cuestiones fundamentales referentes a la interpretación de las obras de arte que han inquietado a los pensadores en el último siglo. A continuación se utilizan, como esquema, esas mismas cuestiones para hacer un análisis del tipo de prácticas de interpretación que los educadores desarrollan en los museos. En la conclusión se sugieren pautas para articular nuevas prácticas de educación museística que promuevan un modelo de interpretación consciente y crítico.

## 2. Cuestiones fundamentales sobre la interpretación de las obras de arte

Probablemente, una de las primeras preguntas que alguien que pretenda reflexionar en torno a la interpretación de las obras de arte este obligado a hacer, sea...¿Se debe interpretar el arte?

Una tradición de pensamiento, cuyo origen podemos vincular a las teorías de Kant sobre la apreciación o el juicio estético y que en parte del pasado siglo dominó tanto la teoría del arte como las prácticas museológicas, ha defendido que el encuentro con el arte debe ser puramente estético, sensorial y contemplativo. Esta creencia ha arraigado fuertemente en el imaginario colectivo y se sigue considerando que las obras hablan por sí mismas, por lo que un encuentro con el arte, basado en la contemplación, es suficiente y la mediación entre la obra y el espectador es innecesaria.

Sin embargo, se constata que las artes han sido y están siendo continuamente interpretadas. Como explica el antropólogo Clifford Geertz (1983: 118) *parece que la aparente inutilidad de toda reflexión sobre el*

**Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação**  
**ISSN: 1681-5653**

n.º 52/4 – 25/04/10

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)

Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI)



*arte rivaliza con la profunda necesidad que sentimos de hablar interminablemente de él.* Por ello, la siguiente pregunta fundamental a la que se han enfrentado los autores que han reflexionado sobre esta cuestión es: ¿Cómo afrontar la interpretación de las obras de arte? Dentro de este interrogante se abren muchas otras cuestiones que han sido el objeto de estudio y debate de grandes teóricos de nuestro tiempo, algunas de las cuales vamos a señalar a continuación.

## 2.1 ¿Tiene la obra una única interpretación correcta? – La múltiples capas de la interpretación

La idea de que la obra tiene una única interpretación correcta sigue siendo compartida por gran parte de la sociedad, que acude a las galerías esperando llevarse a casa esa información. Así, una de las preguntas que más habitualmente escuchan los educadores es: ¿Qué quiere decir esta obra?

Si bien hubo momentos en la historia en los que se ha entendido que la obra de arte tiene un solo significado verdadero, a partir de la idea de semiosis ilimitada de Pierce, pensadores del siglo XX, como Umberto Eco (1962) o Roland Barthes (1967, 1970), cuestionaron, hace ya mucho tiempo, la idea de que la obra tiene una única interpretación correcta y verdadera, y defendieron la opinión de que la obra de arte tiene una pluralidad de significados que conviven en un solo significante y que la interpretación es un proceso abierto que necesita de la cooperación del destinatario o espectador.

## 2.2 Los límites de la interpretación – Criterios delimitadores de la interpretación y autoridad interpretativa

A la mayoría, incluidos gran parte de los visitantes que acuden a galerías, no se nos ha hecho difícil aceptar que las obras puedan tener más de un significado y que se puedan construir diferentes interpretaciones. El debate surge motivado por el valor que damos a cada una de esas interpretaciones, ya que a menudo consideramos unas más legítimas que otras y por esa razón, algunos aspectos de la obra de arte toman más protagonismo en la interpretación y otorgamos más autoridad interpretativa a diferentes sujetos, sean estos: el artista, el comisario, el historiador de arte o el propio espectador.

Por lo tanto, el siguiente paso en la reflexión sobre la interpretación, podría estar guiado por las siguientes interrogantes: ¿Son válidas todas las interpretaciones o hay interpretaciones incorrectas? ¿Hay mejores interpretaciones que otras, más relevantes? ¿Qué interpretación se debe privilegiar?

Las diferentes épocas y los diferentes pensadores han respondido de distinta forma a estos interrogantes, definiendo unos límites y criterios (para la interpretación) que otorgan a unas interpretaciones mayor legitimidad y autoridad que a aquellas que no siguen estos criterios, las cuales, quedan deslegitimadas. Unos de estos límites y criterios son los que establece la "intención del artista".

La mayoría de los visitantes de museos, fruto del culto a la figura del artista, típica de la cultura moderna occidental, aunque aceptan que las obras se puedan interpretar desde diferentes perspectivas, siempre acaban preguntando...¿Pero... Qué es lo que quiso decir el artista?

En esta pregunta subyace la creencia, compartida por muchos educadores de museos y no pocos académicos, de que la intención del artista -el significado deseado por el autor- es la clave para la

interpretación de la obra, el significado que debe estar por encima de los demás. Esta perspectiva por lo tanto, otorga la autoridad para la interpretación al artista.

La valoración de la interpretación del artista (con respecto a su propia obra) por encima de todas las otras posibilidades se fundamenta en un criterio de corte romántico surgido en el siglo XIX, un criterio, por lo tanto, contingente, pero que ha llegado hasta nuestros días. De hecho, todavía hoy en día el debate sobre si el significado de la obra es idéntico a la intención o el significado deseado por el autor histórico levanta no pocas pasiones.

Algunos de los argumentos más convincentes para refutar el "intencionalismo" o "falacia intencional" (la identificación del significado de la obra con la intención del artista) los hemos encontrado en el libro *Estética Pragmatista* del pragmatista Richard Shusterman. El primero de estos argumentos se refiere a *la indeterminación de la propia intención del artista que no permite garantizar la desambiguación e interpretación unívoca de la obra* (Shusterman, 1992: 130). En segundo lugar, el filósofo plantea como argumento contra el intencionalismo que, a menudo, y especialmente en el arte contemporáneo, la intención del autor es que la obra sea abierta, que genere una polisemia no predeterminada y que, por lo tanto, el espectador cree sus propias interpretaciones

Muchos otros han defendido también lo que se ha venido a llamar "muerte del autor" o, más acertadamente el "nacimiento del espectador". Entre ellos, Umberto Eco (1992), quien considera que la intención pretextual del autor no proporciona la clave de la interpretación y que los propósitos que pueden haberle llevado a crear una obra concreta pueden ser irrelevantes o incluso llevar a equívocos al intentar encontrar los sentidos de la obra, ya que, entre otras razones, muchas soluciones en las obras de arte surgen como resultado de mecanismos inconscientes.

Sin embargo, Umberto Eco y otros que como él defienden la apertura de la obra, la semiosis ilimitada, consideran que hay que limitar la gama de contextos significativos relevantes y por lo tanto, defienden también que hay interpretaciones más legítimas o válidas y, en consecuencia, interpretaciones no válidas.

Umberto Eco afirma que, aunque una obra no tiene potencialmente fin no significa que todo acto de interpretación pueda tener un final feliz. Según Eco, las obras no pueden significar cualquier cosa; pueden significar muchas cosas, pero hay sentidos que sería ridículo sugerir, si quiero interpretar un texto, dice Eco, *debo respetar su trasfondo cultural y lingüístico*. (Eco, 1992: 74), si no lo que se hace es "usar" el texto, no interpretarlo. Por lo tanto, al igual que los intencionalistas, define ciertos límites y criterios para la interpretación.

En este caso, en el que se identifica el límite de una interpretación correcta con su adecuación a la realidad del contexto en el que la obra se produjo, la autoridad interpretativa la tendrán los sujetos que conozcan ese trasfondo cultural y lingüístico, sujetos, por lo tanto, vinculados al conocimiento experto y a la academia.

Otros pensadores, tomando como punto de partida la insistencia saussureana en la arbitrariedad del significante plantean, como Jacques Derrida, la inestabilidad del sentido en las obras (textos / visuales) y consideran por lo tanto, que las interpretaciones no tienen límites.

El grupo de los que llamaremos **anti-esencialistas** va más allá en la eliminación de los límites para la interpretación, porque niegan la existencia de cualquier tipo de esencia y por lo tanto, significado, en las obras. Entre ellos queremos destacar a Richard Rorty, pragmático norteamericano que considera que la obra no nos pone límites para la interpretación, porque no hay nada de lo que la obra realmente trate, las obras no dicen nada por sí mismas, ya que no existe en las obras *algo así como una propiedad intrínseca y no relacional*. (Rorty, 1992:101), esto es, una esencia. Así le contesta a Umberto Eco, en un debate que ambos mantienen y que está recogido en el libro *Interpretación y Sobreinterpretación*, afirmando: *me parece más sencillo desechar la distinción entre usar e interpretar, y sólo distinguir entre usos de diferentes personas para fines diferentes*. (Rorty, 1992:115e)

Lo que Richard Rorty defiende, en la línea abierta por John Dewey y junto a otros pragmáticos como Jeffrey Stout, es que, dependiendo de los usos a los que queramos someter las obras las interpretaremos de una manera u otra y estableceremos, para la interpretación, unos límites y criterios contingentes, porque *una buena interpretación es cualquiera que sirva nuestros intereses y propósitos* (Stout, 1982:6)

Esta idea ha sido recuperada por Imanol Aguirre para articular las prácticas interpretativas en educación artística y es esta propuesta la que reivindicaremos al final del texto para proponer un modelo de interpretación que se pueda poner en práctica en las actividades educativas que se realizan en museos.

Con este breve repaso hemos dejado definidas algunas de las cuestiones que nos van a ayudar, en las próximas líneas, a analizar las diferentes teorías y prácticas de interpretación que se articulan en las actividades educativas que se desarrollan en museos de arte.

### 3. *Gallery education and the interpretation of works of art*

¿Debe el museo mediar entre las obras y los visitantes? La pregunta, que ha sido el punto de partida para mi reflexión al comienzo de este artículo, se interrogaba sobre la necesidad o no de interpretar el arte. Esta cuestión, trasladada al contexto del museo, ha dado pie a un debate sobre si el museo debe, o no, mediar entre las obras de arte y los visitantes.

De hecho, si bien cada vez más museos entienden que deben ofrecer a los visitantes recursos para interpretar las exposiciones, todavía algunos mantienen la postura de que no es necesario, ni se debe, mediar entre ellas y los espectadores porque la propia exposición es un medio de comunicación suficiente. Así, no tanto en Reino Unido pero sí en otros países, en los que la educación museística tiene menor trayectoria, como en España, país al que me voy a referir en adelante, encontramos museos que no ofrecen apenas materiales de interpretación ni recursos de aprendizaje estructurados para los visitantes.

Los museos que actúan de esta manera justifican su decisión aludiendo a dos argumentos diferentes. El primer argumento está relacionado con la opinión de que las obras hablan por sí mismas, y que un encuentro con ellas basado en la *contemplación, el silencio y la admiración* (Padrô, 2005, 139), es suficiente y educativo *per se*. Esta postura se manifiesta habitualmente en los museos de narrativa formalista (Padrô, 2005) que reducen a la mirada estética los encuentros con las obras y que, por lo tanto, promulgan una relación entre el espectador y la obra no mediada.

El segundo argumento tiene que ver con la opinión de que el museo debe ser un lugar de erudición, de creación de conocimiento experto, dirigido a *connoisseurs*. En este contexto se considera que los recursos para acercar las exposiciones a los visitantes, no hacen más que trivializar, vulgarizar el conocimiento experto y por ello se rechazan. (Roberts, 1997)<sup>1</sup>

Sin embargo, las instituciones públicas se han visto forzadas, cada vez más, a justificar su utilidad pública y las subvenciones que reciben. Esto ha motivado que los museos hayan empezado a ofrecer más actividades educativas y recursos para interpretar las colecciones como un producto que puede atraer “clientes” y por lo tanto financiación.<sup>2</sup>

¿Cómo han respondido los museos a esta demanda social? ¿Cómo median sus educadores entre los espectadores y las obras? ¿Qué tipo de interpretación de las obras de arte propician? En las próximas líneas resumiremos cuáles son las diferentes nociones y prácticas de interpretación que más habitualmente ponen en práctica los educadores en las actividades educativas de los museos.

### 3.1 Nociones y prácticas de interpretación en museos- Tendencias interpretativas

A grandes rasgos, describiremos dos tendencias interpretativas que se dan en los museos, una de corte más tradicional y otra que pretende ser innovadora. Reflexionaremos también sobre de qué manera las prácticas de los educadores dan respuesta a algunos de los interrogantes que hemos planteado en torno a la interpretación, como por ejemplo: si asumen que la obra tiene un significado o que el significado es un constructo, qué límites y criterios establecen para la interpretación y en consecuencia en quién depositan la autoridad interpretativa, y en qué aspectos de la obra centran el análisis interpretativo.

En general, podemos decir que las diversas tendencias aceptan que las obras tengan múltiples interpretaciones. Partiendo de ese consenso a continuación exponemos en que estriban las diferencias entre unas prácticas y otras.

#### A Modelo tradicional: esencialismo, autoridad y transmisión

La tendencia interpretativa más tradicional comulga con una idea esencialista de la obra de arte, esto es, parte de la idea de que la obra trata sobre algo, es portadora de uno o varios mensajes o “verdades” que un método adecuado logrará “desvelar”. Los métodos desde los que las obras se analizan son los utilizados por los historiadores del arte de corte más tradicional; el historicismo, el formalismo, etc., y la autoridad interpretativa se deposita en los expertos capaces de dominar estos métodos.

---

<sup>1</sup> Lisa Roberts en su libro *From Knowledge to Narrative* analiza el desarrollo de la historia de la educación en museos describiendo la confrontación entre educadores y curadores y sus diferentes ideas sobre el carácter de la misión educativa del museo: los primeros la entienden como facilitación del acceso intelectual y la creación de conocimiento por parte de las diferentes audiencias y los segundos defienden una idea tradicional de educación como creación y transmisión de conocimiento experto y consideran que los nuevos recursos educativos no hacen más que “exponer a los visitantes a aquellos profesionales de museo (los educadores) que están menos preparados para explicar e interpretar las colecciones” (Leavitt, T., 1982 leído en Roberts, 1997: 6)

<sup>2</sup> En general, en el Estado Español, los museos se han visto forzados a ofrecer recursos de interpretación y actividades educativas, un menor número de museos han apostado por la educación de forma menos interesada. Esta falta de interés real se evidencia por ejemplo en los ridículos presupuestos que se destinan a los departamentos de educación, la falta de peso que estos departamentos tienen en la estructura del museo (Arriaga, 2005) y la precariedad laboral a la que se ven sometidos los educadores. (Arriaga y Otros, 2006)

Este tipo de tendencia interpretativa encuentra su reflejo en prácticas educativas museísticas en las que todo acto de interpretación suele quedar reducido a la recepción acrítica de los significados ya legitimados, normalmente el discurso del especialista o la “verdadera” voz generadora de conocimiento, el comisario, el experto. Debido a esto, no suele haber espacio para interpretaciones o posicionamientos divergentes. Los recursos interpretativos y las actividades educativas, generalmente visitas guiadas, son de carácter transmisor y se espera que el visitante adopte un rol pasivo que favorezca la reproducción de un discurso institucional basado en el prestigio de la Alta Cultura y en la mitificación del arte y del artista. A los educadores se les considera *simples reproductores de los conocimientos establecidos por el comisario*. (Lopez y Kivatinetz, 2006a:5).

Estas prácticas son habituales todavía en muchos museos españoles, y a pesar de la amplia tradición y de los innegables avances de la educación museística en el Reino Unido harían presagiar lo contrario, todavía se mantienen en museos de Inglaterra, especialmente en las actividades educativas dirigidas al público adulto.

Dentro de esta tendencia interpretativa más tradicional existen diferencias relacionadas con los aspectos de la obra que se deciden analizar y por lo tanto, con el tipo de metodologías de interpretación de la obra de arte que se aplican.

Quizá lo más habitual sea encontrar educadores que transmiten interpretaciones de las obras creadas desde las metodologías de la historia del arte más tradicional, las que se centran en el análisis de diferentes aspectos de la obra de arte: los formales o estilísticos, los históricos, los biográficos, etc. Estas interpretaciones entienden que los criterios para hacer una interpretación correcta son los que vienen limitados por el contexto de producción de la obra de arte, y en caso de conocerla, por la intención del artista. Las interpretaciones que entran en contradicción con esos dos aspectos son entendidas como incorrectas o no relevantes. Por lo tanto las voces que se legitiman son la del experto, historiador del arte o curador y también la del artista cuando se conoce.

Este tipo de prácticas interpretativas están presentes en todo tipo de museos, pero particularmente en museos de corte enciclopédico, con obras de diferentes periodos de la historia del arte, así como en museos monográficos dedicados a la obra de un solo artista.

En menos ocasiones las prácticas interpretativas se centran en realizar un análisis de las obras desde un punto de vista descriptivo y formalista, interpretación que se considera más relevante que las demás y que legitima las voces de los historiadores y curadores que trabajan desde esa perspectiva. De esta manera se transmite una narrativa formalista propia de las vanguardias, y es por ello que este tipo de prácticas encuentran su espacio, a menudo, en museos de arte contemporáneo. En estos casos, el objetivo que más pesa en las actividades educativas está relacionado con fomentar el *buen gusto*, conseguir que el público aprecie, admire el arte y preservar el “aura” de la obra de arte. (Padró, 2005)

Las prácticas educativas basadas en este estilo interpretativo tradicional han sido criticadas desde discursos posmodernos (Stapp, 1992, Rice, 1995 y Roberts, 1997 y Hazelroth & Moore, 1998 en Mayer, 2005) por ser transmisoras, por mantener una idea elitista del museo y por legitimar y transmitir como neutro e imparcial un conocimiento, unas interpretaciones donde subyace la ideología hegemónica.

Para superar esta situación muchos museos han dado un giro hacia modelos de aprendizaje que buscan la participación activa de los visitantes en la creación de significados (Mayer, 2005).<sup>3</sup>

## B La "interpretación auto-expresiva" como reacción

Los museos que siguen este tipo de tendencias que pretenden ser innovadoras, han buscado la participación del espectador a través de preguntas que se han convertido en las protagonistas de las actividades. En la actualidad es habitual encontrar educadores que organizan las charlas en las salas en torno a preguntas como ¿Qué ves? ¿Qué piensas? ¿Cuál te gusta? ¿Qué relaciones o conexiones encuentras entre esta obra y tus experiencias? ... Preguntas tras las cuales se esconde, a menudo, la idea de que la mejor interpretación es la que hace el individuo, sin "manipulación" y sin información recibida.

En opinión de Cheryl Meszaros (2007b: 18), muchos factores han contribuido al triunfo de este tipo de prácticas. Primero *la elección selectiva de los museos de ciertos modelos constructivistas que consideran que el conocimiento "recibido" es opresivo y pedagógicamente atrasado y que la interpretación individual apoya la democracia y el pensamiento educativo progresista*. El segundo factor es *"el profundo y omnipresente cambio en la autoridad interpretativa (...) que se ha trasladado de la voz del "autor" a la "propia obra", y ahora al "individuo"*. El último factor es "el extremo individualismo" promovido desde el neo-liberalismo y el neo-conservativismo y reafirmado por la economía de mercado.

A nuestro parecer, los museos que han querido poner en práctica estas nuevas concepciones educativas, tampoco han profundizado en la reflexión en torno a la interpretación y por ello las prácticas educativas que siguen estos principios han dado pie a dos nociones de interpretación opuestas: el primero, si no en forma sí en fondo, termina repitiendo nociones de interpretación y de educación tradicionales, el segundo, desarrolla la idea de que la mejor interpretación es la que hace el individuo, y se va al otro extremo, dejando completamente abiertas las puertas para una deriva interpretativa en la que la obra se queda como una simple excusa para dialogar sobre cualquier tema.<sup>4</sup>

### Caso 1: Repitiendo modelos tradicionales: Prácticas basadas en el ¿Qué ves?:

En nuestra experiencia observando el trabajo de educadores en diferentes museos de España, EEUU y Reino Unido, hemos podido comprobar que uno de los objetivos principales que muchos educadores trabajan en las actividades educativas es el desarrollo de habilidades visuales, y para ello utilizan como herramienta la pregunta ¿qué ves? y otras parecidas.

En algunos lugares, estas prácticas han sido impulsadas por "métodos" o recetas educativas importadas desde EEUU. Es el caso de los museos de España, Argentina, o Brasil donde tiene gran presencia el *Visual Thinking Strategies* (VTS), una estrategia educativa de acercamiento a las obras basada en el "sólo mirar". La estrategia se creó con el objetivo de desarrollar las habilidades visuales y dar seguridad

<sup>3</sup> Melinda Mayer en su artículo *"A Postmodern Puzzle: Rewriting the Place of the Visitor in Art Museum Education"* (2005) analiza cómo los educadores de museos han escrito y reescrito la teoría y práctica sobre el rol del visitantes en la construcción de significados, basándose en los discursos de la posmodernidad y la nueva historia del arte.

<sup>4</sup> En estos dos sentidos ha sido criticada la propuesta para el trabajo con las obras de arte que hace el *Visual Thinking Strategies*, método educativo que ejemplifica el giro educativo e interpretativo que se ha pretendido dar en los últimos años. Las investigadoras catalanas Eneritz López y Magali Kivatinetz (2006b) lo han hecho en el primer sentido y la investigadora canadiense Cheryl Meszaros (2007b) en el segundo.

a los visitantes para crear sus propios significados. Para ello se apoya en tres preguntas que guían las interpretaciones de los espectadores: ¿Qué ves? ¿Qué te hace decir eso? ¿Qué más ves? El "método" rechaza aportar información al visitante, con la intención de no "manipular" o "dirigir" su mirada y su propia creación de significados.

La primera duda que plantea este tipo de prácticas puede ser: ¿Es cierto que esas estrategias dejan libre al espectador para hacer sus propias interpretaciones? En un artículo publicado en 2006, las investigadoras López y Kivatinetz opinan que, camuflado bajo una aparente innovación, un aparente diálogo y participación del espectador, este tipo de prácticas basadas en el solo mirar no hacen más que mantener una noción de educación, de arte, de obra de arte y de interpretación tradicionales.

La pregunta estrella "¿qué ves?", mantiene una visión esencialista de la obra de arte, puesto que hace suponer que en la obra hay un contenido que los visitantes deben encontrar, una respuesta correcta que han de identificar. Respuesta que se encontrará observando el contenido manifiesto o literal de la obra.

Además, normalmente, en este tipo de prácticas, a pesar de que se promueve la discusión en el grupo, *este diálogo utiliza normalmente la "vía socrática" que consiste en poner a los participantes en una situación argumentativa no para aprender cómo pensar por ellos mismos, sino para llegar al lugar en el que el educador estaba inicialmente, es decir, para que consigan aprender lo que el educador tenía previsto desde el principio.* (Lopez y Kivatinetz, 2006b: 218). Por ello, los educadores, a menudo, incitan a llegar a un consenso y a dejar claro cuál es el mensaje predeterminado que se debe asimilar<sup>5</sup>. Así, la autoridad interpretativa que se deseaba estuviera en el espectador vuelve a manos del experto o del creador del discurso que el educador quiere transmitir.

Por ello, afirman las investigadoras que se trata de un proceso de enseñanza tradicional que *no permite abrir posibilidades de divergencia ni de conexiones alternativas a los participantes, convirtiendo así el proceso de razonamiento en un simulacro de lo que el pensamiento independiente y personal podría llegar a ser.* (Hernández, 2006 citado en López y Kivatinetz, 2006b:218).

Por lo tanto, camufladas tras un aparente diálogo, este tipo de prácticas continúa constituyendo un modelo transmisor y unidireccional basado en las mismas nociones estéticas que hemos descrito anteriormente. Son por lo tanto, unas prácticas *alejadas de la educación transmisora en su forma pero no en el fondo.* (López y Kivatinetz, 2006b:213)

Quizá la pregunta más importante que nos debemos hacer ante este tipo de estrategias es la que plantea Fernando Hernández en un artículo en el que describe una actividad dirigida a niños desarrollada en el museo Thyssen de Madrid ante un cuadro cubista: *¿qué se supone que aprende un joven visitante cuando responde ante el cuadro de Juan Gris a la pregunta de «¿qué ves? en términos de «un bigote, un sombrero, una barbilla»? ¿Constituyen estas respuestas un acto de comprensión? ¿Logrará el visitante, a partir de señalar estos fragmentos, comprender las relaciones que se establecen en torno al problema de la representación planteado por los artistas considerados cubistas? ¿Hará alguna relación con las*

---

<sup>5</sup> En el caso del *Visual Thinking Strategies*, el creador de esta propuesta deja claros los límites de lo que se considera una buena interpretación, *Si desconocemos el propósito del artista o la cultura en la que se enmarca, este tipo de arte nos resultará ajeno, y nuestra comprensión del mismo será limitada, susceptible de ser malinterpretada.* (Yenawine, 2001 citado en López y Kivatinetz, 2006b:228-229).



*concepciones sobre el espacio y el tiempo que la teoría de la relatividad había redefinido a comienzos del siglo XX y que los pintores tomaban como referencia para desarrollar su propuesta artística? ¿Serán capaces los niños y las niñas de ir más allá del cuadro y comenzar a vislumbrar conexiones con realidades, formas de pensamiento que están fuera del cuadro?* (Hernández, 2002: 4)

Aparte de desarrollar ciertas habilidades visuales, como la identificación o la descripción, comentando nuestras percepciones sobre lo que de "literal" tiene la obra de arte, pocos más objetivos pueden conseguir este tipo de prácticas. Ya que se olvidan de la reflexión sobre los aspectos que no tienen por qué estar "en" la obra como objeto material, sobre los marcos de referencia que están fuera de la obra y que necesitan ser introducidos por el educador.

Por último, si seguimos acercándonos a las obras de arte de esta manera no hacemos más que perpetuar una noción de arte como representación que hace muchos años las vanguardias se ocuparon de cuestionar. Este tipo de estrategias basadas en el solo mirar no ayudan a superar muchos de los mitos y creencias que alejan al público de la comprensión del arte contemporáneo.

### Caso 2: Expresionismo verbal: Hacia una deriva interpretativa

En otros casos, en los que se pretende innovar, los educadores enfatizan la idea de que la interpretación individual es el mejor resultado del encuentro museístico con la obra, tenga o no que ver esta interpretación con los mensajes de la exposición. (Meszaros, 2007b:17). Por ello, los educadores incitan a los espectadores a hablar sólo de lo que ven, lo que sienten y lo que piensan, sin poner límites a sus interpretaciones y sin ofrecer ninguna información<sup>6</sup>.

En estos casos se puede argumentar que estas prácticas parten de una visión antiesencialista de la obra de arte: la obra no tiene una esencia, un mensaje, y por ello, no se ponen límites a la interpretación y se rechaza aportar información para que los espectadores sean libres a la hora de crear sus propios significados. De este modo, los visitantes, que son animados a expresar cualquier pensamiento, quedan sumidos en un acto de satisfacción autocomplaciente, marcada por una nueva forma de expresionismo, en este caso, verbal. (Hernández, 2002: 5). Es en este caso cuando, a nuestro parecer, se cae en una deriva interpretativa en la que las obras y las exposiciones se quedan como una simple excusa para dialogar o para introducir algún conocimiento sobre algo que la obra de arte puede ayudar a justificar.

## 3.2 La raíz del problema: Rechazo a aportar información

Compartimos con Cheryl Meszaros la opinión de que el problema fundamental de este tipo de prácticas a las que he hecho referencia, es que parten de la idea errónea de que hacemos nuestras interpretaciones en aislamiento de ideas recibidas y de lenguaje. Por ello, con la intención de no "manipular" al visitante, rechazan ofrecerle ningún tipo de información y celebran la supuesta "no intervención" del educador. Sin embargo *son las ideas recibidas (...) las que nos dan capacidad de realizar cualquier interpretación*, (Meszaros, 2007b:18).

<sup>6</sup> Los textos que se divulgan en cursos de aprendizaje de Visual thinking Strategies invitan a trabajar también de esta manera: Habrá momentos en que [el profesor] piense que un comentario está equivocado, pero los conceptos de correcto/incorrecto aquí no son válidos. Lo que importa es que los alumnos piensen. Es mejor [no] corregir ni apostillar. (...) aceptar cada comentario de un modo imparcial. Recuerda que este proceso no está dirigido a conseguir respuestas correctas sino a establecer unas pautas útiles para pensar, (VUE, 2001d citado en López y Kivatinetz, 2006b:217).

En este sentido, es fácil hacer un paralelismo entre este tipo de prácticas de interpretación en educación museística con las propuestas de *autoexpresión creativa*<sup>7</sup> que se dieron en el ámbito de la educación artística escolar en España a partir de los años 70. Porque si bien ambas han podido tener como punto de partida objetivos loables, la defensa de la “no intervención” del educador, de que no hay que influir en el niño, ha traído como consecuencia errores similares.

Tanto la *autoexpresión creativa* como la que podríamos llamar “interpretación autoexpresiva” o bien han terminado repitiendo inconscientemente modelos de creación artística y de interpretación tradicionales o han caído en un todo vale y en una deriva interpretativa de poco interés educativo y que, a mi parecer, desaprovecha lo que puede ser la experiencia con el arte.

Si los educadores no ofrecen recursos, información, mediación, probablemente no hagan más que reducir y empobrecer la posibilidad de los espectadores de producir interpretaciones personales, ya que como comenta Cheryl Meszaros (2007b: 18), *sin ideas recibidas, sin tradiciones de construcción de significado, y sin conocimiento previo del que beber, no hay forma de generar una interpretación individual.*

#### 4. Conclusiones y sugerencias: por una interpretación crítica y consciente

¿Qué podemos hacer los educadores para cambiar esta situación? ¿Cómo hacer para no caer en la mera transmisión de significados legitimados, o en una deriva interpretativa que no nos lleva a ningún lugar? ¿Qué hacer para, sin decir al público qué tiene que pensar, no dejar a los visitantes sin recursos para construir interpretaciones ricas, críticas e interesantes?

En nuestra opinión, debemos encontrar un camino intermedio, como propone C.A. Meszaros, *entre la autoridad y la autonomía*, entre el dirigismo y el populismo. Para ello, el primer paso que debemos dar como educadores, es reflexionar sobre nuestras propias prácticas interpretativas. Reflexionar sobre de qué manera nos acercamos a las obras, identificando qué tipo de tradiciones de creación de significado y de comprensión estética son convocadas en cada acto de interpretación (C. Meszaros, 2007a). Porque, a no ser que seamos críticamente conscientes de que nuestras miradas son formadas por la tradición, no haremos más que actuar según esas tradiciones. Necesitamos conocer qué modelos de interpretación ponemos en práctica y decidir si queremos seguir utilizándolos y así perpetuarlos.

El segundo paso es ser conscientes de los objetivos que queremos que guíen nuestras prácticas educativas, puesto que sólo de esta manera podremos definir el modelo interpretativo que nos interese. Así, y recuperando - a través de los escritos sobre educación artística de Imanol Aguirre - la perspectiva de Richard Rorty, quien defiende que los únicos límites para la interpretación son los que definen los propios usos a los que queremos someter la obra, consideramos que, para decidir qué tipo de modelo interpretativo nos interesa, debemos tomar como criterio la máxima de que una interpretación es buena cuando resulta útil para nuestros propósitos formativos.

---

<sup>7</sup> La autoexpresión creativa es un tendencia en educación artística que tiene su origen en las ideas de la escuela progresista y en las teorías y prácticas de pedagogos y teóricos como Franz Cizek o Marion Richardson, Víctor Lowenfeld o Herbert Read. Si bien en UK o EEUU este tipo de prácticas fueron desechadas de las escuelas hace ya muchas décadas, en el Estado Español, ha sido el paradigma vigente hasta la reforma curricular del 90.

De esta manera, solo cuando tengamos claros los propósitos educativos que queramos conseguir podremos definir el tipo de juego interpretativo (y sus límites) que queremos poner en práctica con los espectadores. Porque cada juego interpretativo puede servir para a la obtención de diferente experiencia estética o conocimiento.

Desde nuestro punto de vista, en los museos deberíamos desarrollar prácticas educativas que enfatizen la crítica y el desarrollo del pensamiento crítico como objetivo. Para poder cumplir estos objetivos, es necesario desarrollar un modelo interpretativo consciente y crítico.

El principio fundamental para construir este modelo interpretativo será partir de una idea de la obra no "esencialista", dejar de concebir la obra como un producto cerrado que encierra uno o varios mensajes y concebirla como un condensado de experiencia *como cruce de deseos, fantasías, biografías, concepciones, significados, fracasos...* (Aguirre, 2006). Concebir la obra, por lo tanto, como un condensado de significados diversos y cambiantes, que si bien no están en la obra como "esencia", han ido creándose en torno a ella.

Entendidas las obras de arte de esta manera, el acto de interpretar y comprenderla no tratará de desentrañar un significado preexistente o conocer el significado otorgado por el comisario, el historiador del arte o el propio artista. Pero tampoco aceptará, como el mejor resultado o el resultado final del encuentro con la obra de arte y de la experiencia museística, una interpretación personal que obvie todos esos significados que se han ido creando en torno a ella y que utilice la obra como una simple excusa para dialogar sobre algún tema que la obra de arte puede ayudar a justificar.

Este modelo de interpretación dará al usuario un papel activo en la construcción de los significados. Podremos diseñar prácticas educativas que tomen como punto de partida el acercamiento a las obras que se puede hacer desde lo personal (Qué pienso, qué siento, con qué relaciono la obra, qué me sugiere, qué me recuerda...), las maneras personales y subjetivas a través de las cuales los visitantes crean significados (como a través de experiencias de vida, opiniones, imaginaciones, memorias, fantasías), pero no como el resultado final o más deseado de la experiencia museística. Las asociaciones personales deben ser la base desde la que explorar la obra de arte, pero *deben también ser cuestionadas y ampliadas si quieren convertirse en algo más que meras asociaciones*. (Charman, 2006:57).

Como comenta Helen Charman en el manual para profesores *The Art Gallery Handbook: la interpretación de una obra de arte debe estar construida a través de un proceso de observación que tome en cuenta un abanico de perspectivas que permitan pensar sobre la obra de arte más allá de lo personal*. (Charman, 2006:57). Usando el espectador en su propio beneficio –para la construcción de su experiencia• los diferentes significados a los que la obra ha dado pié: los que se construyeron en el contexto en el que se produjo la obra, los que le pudo dar el artista, los que han surgido del conocimiento experto y también, los diferentes significados que le han sido dados y los que construyen los usos que hoy día hacemos de la obra. Así podremos trasladar la autoridad interpretativa del individuo *a un lugar en las relaciones entre la sociedad y el individuo, entre el individuo y el conocimiento cultural*. (Meszaros, 2007a:19)

Deberemos hacer propuestas que problematicen la obra y sitúen al visitante en un debate sobre los diversos significados a los que la obra ha dado pie y el modo en que esos significados y los que el propio visitante crea, son construidos por un contexto cultural determinado. Puesto que será el conocimiento crítico

de estos significados el que permita a los espectadores construir sus propias interpretaciones y experiencias con la obra de manera consciente, crítica y rica.

## Bibliografía

- ARRIAGA, Amaia (2005) "Las relaciones entre escuelas y museos de Navarra: Buscando alternativas a las formas tradicionales de relación escuela-museo", Comunicación publicada en las actas del Congrés d'Educació Visual i plàstica, Terrassa
- ARRIAGA, Amaia y Otros (2005) "Educación artística en museos: problemas desde la experiencia" Comunicación presentada en el Congrés Internacional Museus & Educació Artística, Valencia
- CHARMAN, Helen, ROSE, Katherine y Gillian WILSON (eds.) (2006) *The art gallery handbook: a resource for teachers*, London: Tate
- ECO, Umberto et Alter (1992) *Interpretation and overinterpretation*, New York: Cambridge University Press
- GEERTZ, Clifford. (1983) *Conocimiento local*. Barcelona: Paidós (1994)
- HERNÁNDEZ, Fernando (2002) "Más allá de los límites de la escuela: un diálogo entre emergencias sociales y cambios en las artes visuales y en la educación", *Jornadas de Cultura Visual*, La Caixa (Documento no publicado)
- LÓPEZ, Eneritz y KIVATINETZ, Magali (2006a) "Mirada crítica sobre la formación de los educadores de museos", *Zona Pública*, N.4 (pp.1-17)
- \_\_\_\_\_ (2006b) "Estrategias de pensamiento visual: ¿Método educativo innovador o efecto placebo para nuestros museos?", *Arte, Individuo y Sociedad*, N. 18 (pp. 209-239)
- MAYER, Melinda, M. (2005) "A Posmodern Puzzle: Rewriting the Place of the Visitor in Art Museum Education", *Studies in Art Education*, 46 (4), (pp. 356-368)
- MESZAROS, Cheryl (2007a) "Interpretation in the reign of "Whatever", *Muse*, January/February (pp. 16-21)
- \_\_\_\_\_ (2007b) "Interpretation and the hermeneutic Turn", *Engage* N° 20 London: Engage (pp.17-22)
- PADRÓ, Carla (2005): *Educación artística en museos y centros de arte*. En Huerta, Ricard y De La Calle, Román (eds.) (2005) *La mirada inquieta. Educación artística y museos*. (págs. 137-152) Valencia: PUV.
- ROBERTS, Lisa (1997) *From knowledge to narrative. Educators and the changing museum*. Washington y Londres: Smithsonian Institution Press.
- RORTY, Richard (1992) "The Pragmatist's Progress" En Eco et Alter, *Interpretation and overinterpretation*, New York: Cambridge University Press
- SHUSTERMAN, Richard (1992) *Pragmatist Aesthetics: Living Beauty, Rethinking Art*, Oxford, Blackwell
- STOUT, Jeffrey (1982) "What is the meaning of a text", *New Literary History*; 14(1): 1-12