
DISCURSOS Y PRÁCTICAS EDUCATIVAS DE LOS MUSEOS DE ARTE

Amaia Arriaga *

Imanol Agirre **

SÍNTESIS: El objetivo de este artículo es presentar un aparato metodológico que permita analizar las ideas que las instituciones museísticas y los docentes tienen sobre arte e interpretación, y que –desplegadas consciente o inconscientemente– son las que determinan las prácticas educativas que se desarrollan en los museos.

El modelo propone cuatro grandes maneras de concebir el arte y la interpretación que se pueden dar, y habitualmente se dan, en contextos educativos. Estas concepciones se han ordenado desde las aproximaciones más visualistas o perceptivas hasta las más vivencialmente complejas: en primer lugar, la obra de arte como acontecimiento y representación visual y la interpretación como identificación; a continuación, la primera como signo o mensaje a desvelar y la segunda como descodificación; luego, la obra de arte como hecho intelectual, histórico y cultural, y la interpretación como oportunidad para la reflexión, crítica cultural o la comprensión crítica; y, por último, la obra de arte como materialización de una experiencia y la interpretación como cruce de experiencias y oportunidad para la construcción identitaria.

El aparato puede utilizarse para lograr que museos y educadores sean más conscientes de los fundamentos que guían sus prácticas y como herramienta para implementar mejoras en las prácticas educativas.

Palabras clave: museo; educación; arte; interpretación.

DISCURSOS E PRÁCTICAS EDUCATIVAS DOS MUSEUS DE ARTE

SÍNTESE: O objetivo deste artigo é apresentar um aparelho metodológico que permita analisar as ideias que os museus e os docentes têm sobre arte e interpretação, e que –expostas consciente ou inconscientemente– são as que determinam as práticas educativas que se desenvolvem nos museus.

O modelo propõe quatro grandes maneiras de conceber a arte e as interpretações que se podem dar, e habitualmente se dão, em contextos

* Profesora del área de Didáctica de la Expresión Plástica en el Departamento de Psicología y Pedagogía de la Universidad Pública de Navarra, España.

** Profesor titular de Didáctica de la Expresión Plástica de la Universidad Pública de Navarra, España.

educativos. Estas concepções foram ordenadas desde as aproximações mais visuais ou perceptivas até as mais complexas vivencialmente: em primeiro lugar, a obra de arte como acontecimento e representação visual e a interpretação como identificação; a seguir, a primeira como signo ou mensagem a desvelar e a segunda como descodificação; logo, a obra de arte como fato intelectual histórico e cultural, e a interpretação com oportunidade para a reflexão, crítica cultural ou a compreensão crítica; e, por último, a obra de arte como materialização de uma experiência e a interpretação como cruzamento de experiências e de oportunidade para a construção de sua identidade.

O aparelho pode ser utilizado para alcançar que museus e educadores sejam mais conscientes dos fundamentos que guiam suas práticas e como ferramentas para implementar melhorias nas práticas educativas.

Palavras-chave: museu; educação; arte; interpretação.

DISCOURSES AND PEDAGOGICAL PRACTICES IN ART MUSEUMS

ABSTRACT: The goal of this paper is to present a methodological system that allows us to analyze the ideas museums and teachers have on art and interpretation. Ideas that, conscious or unconsciously, determine the educative practices deployed at museums.

The model presents four main ways of conceiving art and interpretation that can be found, and are usually found, in educative contexts. These ideas are displayed in order, starting with more visual or perceptive theories, and ending with more experience-complex theories: The first theory considers the work of art as an event and a visual representation, and interpretation as identification. The second theory considers the work of art as sign or message that has to be unveiled and interpretation as decoding. The third theory considers the work of art as an intellectual, historic and cultural event, and interpretation as chance to reflect, to critically comprehend and to culturally review. The last theory considers the work of art as the materialization of an experience and interpretation as the intersection of experiences and an opportunity for identity development.

The system can be applied in order to make museums and teachers more conscious of the foundations that guide their practices and as a tool for improving educative practices.

Keywords: museum, education, art, interpretation

1. INTRODUCCIÓN

Las prácticas educativas en los museos de arte, que de manera consciente o inconsciente ponen en juego las instituciones museísticas y que están determinadas por las diferentes concepciones de «arte» e «interpretación», han sido el objeto de nuestro estudio doctoral a través de la investigación de las políticas y prácticas implementadas en la

galería Tate Britain¹, de Londres. Una de las aportaciones de este estudio ha sido el diseño de un aparato metodológico que posibilite detectar y analizar, precisamente, la presencia de las ideas acerca del arte y la interpretación que sustentan los discursos y prácticas educativas de esta galería londinense.

Así, el presente artículo tiene por objeto presentar este aparato de análisis utilizado en nuestra investigación, en la creencia de que puede servir de modelo, abierto a ser modificado, para analizar discursos y prácticas educativas de otras instituciones. Lo hacemos animados por el convencimiento de que este tipo de estudios y análisis pueden ser herramientas útiles para ayudar a los museos a visibilizar los fundamentos que guían sus prácticas y a repensar su actividad, con el fin de realizar, si fueran necesarios, ajustes que contribuyan a la calidad de su oferta educativa.

2. MODELIZANDO LAS IDEAS DE ARTE E INTERPRETACIÓN

Tras haber hecho diferentes ensayos y observado atentamente tanto documentos como transcripciones de intervenciones en sala y entrevistas a responsables educativos y educadores, hemos detectado en estos datos analizados cuatro grandes maneras de concebir el arte y de interpretar las obras que se pueden dar, y habitualmente se dan, en contextos educativos. Las lecturas realizadas de textos provenientes diversos ámbitos, especialmente de la teoría e historia del arte, la estética y la filosofía, pero también de la educación artística, la museología, los estudios culturales y visuales o la pedagogía crítica nos ayudaron a enriquecer y a matizar esta clasificación y a ordenarla a partir de las aproximaciones más visualistas o perceptivas hasta las más vivencialmente complejas, tal y como las enunciamos seguidamente:

- La obra de arte como acontecimiento y representación visual, y la interpretación como identificación, reconocimiento y descripción.
- La obra de arte como mensaje a desvelar y la interpretación como descodificación.

¹ La hoy Tate Britain –anteriormente galería Tate original y la primera en ser establecida en 1897– forma parte, junto con la Tate Modern, la Tate Liverpool y la Tate St. Ives, de la red de galerías Tate del Reino Unido, en las que se expone la colección de arte británico más amplia a nivel mundial.

- La obra de arte como hecho intelectual, histórico y cultural, y la interpretación como oportunidad para la reflexión, crítica cultural o la comprensión crítica.
- La obra de arte como materialización de una experiencia y la interpretación como cruce de experiencias y oportunidad para la construcción identitaria.

A continuación, resumiremos las principales características de estas cuatro maneras de entender el arte y la interpretación en contextos educativos, y presentaremos algunos de los datos encontrados al analizar los discursos y prácticas educativas de la galería Tate Britain que nos ayudaron a definir esta modelización.

3. CUATRO MODOS DE ENTENDER EL ARTE Y LA INTERPRETACIÓN. ANÁLISIS DE DISCURSOS Y PRÁCTICAS EDUCATIVAS DE LA GALERÍA TATE BRITAIN

3.1 LA OBRA DE ARTE COMO ACONTECIMIENTO VISUAL Y LA INTERPRETACIÓN COMO IDENTIFICACIÓN...

206

En los discursos y prácticas educativas de los museos aparecen con frecuencia reflexiones, expresiones y propuestas de aprendizaje que coinciden con una visión del arte como algo fundamentalmente visual y centrado en la representación, lo cual, en especial, da pie a valorar sus aspectos visibles, como por ejemplo, la belleza como su cualidad estética más importante.

En nuestro estudio sobre las prácticas de la galería Tate Britain encontramos varias veces este tipo de aproximaciones, como la que se aprecia en el siguiente fragmento, en el que una de las educadoras plantea a los alumnos la realización de un mosaico que dé como resultado algo *bonito*.

Now, a mosaic can be quite hard, ok? [...] I want to do something nice [...] And then you're going to make a beautiful mosaic on top of your drawing².

² «Ahora, un mosaico puede ser algo bastante difícil, ¿no es cierto? [...] Quiero hacer algo bonito [...] Y entonces, vas a hacer un mosaico hermoso encima de tu dibujo.»

Con frecuencia, esta concepción visualista se vincula con una segunda idea que considera que el valor supremo del arte es aspirar a representar lo más fielmente posible la naturaleza. Esto no es sorprendente ya que la concepción del arte que lo entiende como un acontecimiento básicamente visual y representativo está fuertemente arraigada en las sociedades occidentales. Es una concepción que tiene su origen en la Grecia clásica y desemboca en dos diferentes ideas decimonónicas del arte: por un lado la que lo entiende como el vehículo para la representación idealizada y canónica de la belleza y, por otro, la que entiende que su función suprema es la mimesis de la apariencia visual y que es la da pie a la estética europea del realismo naturalista que alcanzó su cenit en el siglo XIX.

Desde lo educativo resulta interesante que esta concepción del arte da lugar a una determinada manera de abordar la interpretación de las obras artísticas. Desde el punto de vista de la significación, la obra se concibe como autosuficiente (la obra es el eje sobre el que se articula la información y esta no necesita para llegar a nosotros más vehículo que la propia obra). La idea de que son los aspectos visuales de la obra los que nos pueden aportar toda la información que necesitamos para la comprensión de la misma queda puesta de manifiesto en el siguiente ejemplo de una entrevista realizada a uno de los educadores de la galería, que ilustra, además, muchas de las interacciones que se producen en nuestros museos:

[...] is the idea of getting to look and realize that you can work it out by looking to the image very often, rather than necessarily having to read all about it³.

Desde esta forma de entender el arte y su exégesis, la observación se convierte en la habilidad fundamental para su interpretación porque puede dar cuenta de todo lo que de relevante o significativo podemos encontrar en la obra de arte. Por ello, la preocupación por «enseñar a ver» constituye, a menudo, uno de los ejes de las actividades de los museos y, en consecuencia, conlleva estrategias de acercamiento a la obra basadas fundamentalmente en la observación.

La presencia de esta idea de arte se pone de manifiesto en la cantidad de ideas, opiniones y expresiones, en las que para hablar del

³ «[...] es la idea de lograr ver algo y darte cuenta de que puedes encontrar una solución observando la imagen muy seguido, en vez de tener que leer todo sobre ella.»

trabajo educativo en salas se utilizan términos como *mirar* o *ver*. Muchos de estos casos nos hablan de estrategias de acercamiento en las que la observación de los aspectos visuales de la obra tiene como objetivo interpretativo la identificación de la semejanza entre lo presentado en la obra y la realidad del mundo físico, apoyándose en el criterio de semejanza visual formal. Son sintomáticas de este enfoque las preguntas del estilo *¿Qué ves? ¿Qué te hace afirmar eso? ¿Reconoces algo?*, o expresiones similares que se utilizan profusamente en las actividades educativas.

En nuestro estudio detectamos este enfoque visualista también tras los ejercicios dirigidos a la identificación de los aspectos formales, compositivos, matéricos, procesuales y técnicos de las obras.

Un aspecto interesante a observar en estos modelos de arte e interpretación que se pueden dar en los enfoques educativos de los museos, es el del papel que se otorga al espectador en sus prácticas y actividades. El análisis de expresiones vertidas por educadores y responsables, tanto en entrevistas como en las actividades de sala, nos permitieron detectar diferentes posiciones. Entre ellas encontramos algunas claramente vinculadas a esta concepción visualista de las artes, incluso cuando se pretenden distintas a ella. Por ejemplo, el siguiente fragmento en el que uno de los educadores habla de la subjetividad del espectador pero la reduce a una mera selección de tipo perceptivo:

208

You start with the personal responses to watch what is relevant in the work you are looking at, but it is still coming from them, if they notice the bird in the sky you speak about the bird in the sky⁴.

3.2 LA OBRA DE ARTE COMO MENSAJE A DESVELAR Y LA INTERPRETACIÓN COMO DESCODIFICACIÓN

Más allá de la pura presencia de la obra de arte, que se manifiesta en su visualidad, en los discursos y prácticas educativas de los museos se puede encontrar una concepción de ella que la entiende como expresión de un mensaje o idea. Por esta razón, en nuestro aparato metodológico definimos una manera de entender el arte no ya como

⁴ «Comienzas con las respuestas personales para ver qué es lo relevante en la obra que estás observando, pero sigue viniendo de ellos: si ellos notan un pájaro en el cielo, tú hablas del pájaro en el cielo.»

representación visual sino como una forma de comunicación, como medio de expresión de sensaciones, conceptos y emociones. El fundamento teórico está dado por las ideas expresionistas que tuvieron su origen en el romanticismo y que planteaban que la obra es la expresión de un autor, y por las posturas que, durante el siglo XX, extendieron la metáfora lingüista a otros ámbitos de la cultura, analizando el arte como algo análogo al lenguaje y la obra de arte como un texto que comunica significados.

En los discursos educativos sobre el arte a menudo se utilizan expresiones que transmiten una visión filolingüista del hecho artístico, por ejemplo, cuando se hace referencia al «lenguaje visual» y sus «códigos» o «vocabularios» o cuando se habla de «comunicar» o «transmitir».

Por otra parte, cuando el arte se concibe como comunicación, el interés de la exégesis se desplaza de la realidad comunicada al creador y a la propia acción comunicativa, a la manera en la que las producciones artísticas formalizan y transmiten ideas, sentimientos o emociones. Así, la interpretación se entiende como un proceso menos conectado a lo sensorial o mediado por la percepción, porque ninguna obra ofrece todos los elementos para ser comprendida desde sí misma.

Desde esta perspectiva, la apariencia no se considera como el mensaje de la obra sino como la vía de penetración que nos franquea la entrada al significado. Así se entiende en el siguiente fragmento de la entrevista realizada a una de las responsables del Departamento de Educación de la galería, donde la educadora propone a los estudiantes que vayan un paso más allá de la descripción y manifiesta que la observación de los aspectos visibles de la obra hará que *aparezca* el significado de la misma, esto es, que se manifieste lo que estaba oculto.

And simply by asking visitors, whether they are children or teacher, to come up with one or two key words to describe this, and little by little you see the meaning of the work appearing⁵.

Esta manera de entender la interpretación se aprecia también cuando al hablar de arte, educación e interpretación se utilizan expresiones como «descubrir» «decodificar» o «leer», que entienden la interpretación como algo más que ver, como buscar los contenidos tras la

⁵ «Y simplemente pidiéndoles a los visitantes, se trate de niños o profesores, que propongan una o dos palabras clave para describir esto, poco a poco verás aparecer el sentido de la obra.»

apariencias y que implican la creencia de que las obras de arte contienen mensajes o significados intrínsecos cuya capacidad de existencia es independiente de las relaciones accidentales que se establezcan. Una idea que suele aparecer refrendada por otras expresiones que nos hablan de «los mensajes que hay en la obra», «su contenido», etcétera.

Partir de la convicción de que las obras tienen significados que se pueden encontrar implica también aceptar la existencia per se de ciertas interpretaciones mejores que otras, incluso de interpretaciones correctas e incorrectas. Así lo explicitaron en algún momento las personas entrevistadas:

And sometimes there is a very direct, precise way of understanding the work, especially in Victorian paintings⁶.

Asimismo, todas estas asunciones con relación a la obra de arte y su interpretación determinan nuevas formas de enfocar el acercamiento a las obras de arte en contextos educativos. Los educadores ya no deben solo incitar a mirar y guiar la observación de los espectadores, sino conseguir que los espectadores especulen sobre lo que la obra significa o simboliza.

210

Además, partir de una visión filolingüista del arte implica que, aunque la mirada sigue siendo fundamental para la interpretación, la lectura toma un nuevo matiz, imponiendo límites a las capacidades naturales del espectador y haciendo necesario el recurso a otras fuentes de información que no sean las exclusivamente sensoriales. Porque, desde el punto de vista de la significación, las obras ya no ofrecen todos los elementos para ser comprendidas en sí mismas, no tienen significados auto-evidentes; las obras implican más que lo que enseñan y para interpretarlas o entenderlas es necesaria la información. Así se explica en un documento de la galería londinense:

Why interpret: It reflects Tate's belief that works of art do not have self-evident meanings and that Tate has an obligation to provide accurate, accessible and stimulating information about its collections and displays⁷.

⁶ «Y a veces existe una forma directa, precisa de entender la obra, especialmente las pinturas de la época victoriana.»

⁷ «¿Por qué interpretar?: refleja la creencia de la Tate de que las obras de arte no tienen sentidos auto-evidentes y de que la Tate tiene la obligación de proveer información precisa, accesible y estimulante acerca de sus colecciones y exhibiciones.»

Para poder leer no basta con ver, sino que es preciso complementar la información que proporcionan los sentidos con otras informaciones que procuran los expertos, los mediadores, etc. Por esta razón, en comparación con el posicionamiento anterior, cuando se trabaja desde esta perspectiva del arte y la interpretación, los educadores ofrecen información y propician el establecimiento de las relaciones entre esa información y lo que la obra nos presenta, para ayudar a descodificar el mensaje, o mensajes que la obra porta. Una idea que explica el siguiente fragmento de la entrevista a uno de los educadores del museo de arte que nos ocupa:

I think is still valuable, to have some background knowledge to bring to the piece, is all about learning to read it, isn't it?⁸

Sin embargo, en las actividades educativas de la galería que asumen estos presupuestos pudimos ver que, a menudo, tras haber dado a los alumnos las herramientas necesarias y haberlos guiado para que encuentren o descodifiquen los significados, estos no consiguen desvelar los supuestos mensajes y los educadores terminan comunicando a los alumnos la interpretación «correcta» de la obra.

Todas estas creencias que sobre el arte y la interpretación agrupamos bajo esta categoría de análisis implican un cierto modelo de espectador cuya aportación necesariamente debe considerarse, o ser, algo más compleja que la mera selección perceptiva que se da en la categorización anterior, puesto que su respuesta es, al menos, una respuesta informada. Sin embargo, en cuanto a la aportación del espectador para la interpretación la situación no varía tanto, ya que su función es la de encontrar, descubrir significados prescritos, y no la de construirlos. Una concepción del papel del espectador que queda aclarada en los siguientes fragmentos de una entrevista:

[...] Like that, they really reach a very high level of interpretation of the works. And you can see and feel that the children have understood what it's about. [...] So it's all about [...] understanding the content of the work⁹.

⁸ «Creo que todavía es valioso tener algo de conocimiento general para agregar a la pieza. Todo se trata de aprender a leer, ¿no es así?»

⁹ «[...] Así, alcanzan un nivel muy alto de interpretación de las obras. Y puedes ver y sentir que los niños han entendido de qué se trata. [...] Así que todo se trata de [...] entender el contenido de la obra.»

En realidad, dentro de este posicionamiento, la obra como fuente y criterio para la exégesis pierde importancia en beneficio de otras interpretaciones, bien sean las de expertos, las del propio autor o las de los educadores que también dirigen hacia cierto nivel de mensaje en la obra. Pero el espectador sigue quedando en un segundo plano en el acto de interpretación.

3.3 LA OBRA DE ARTE COMO HECHO INTELECTUAL Y CULTURAL Y LA INTERPRETACIÓN COMO OPORTUNIDAD PARA LA REFLEXIÓN Y LA CRÍTICA CULTURAL

Además de las concepciones de arte que enfatizan su función mimética o que enfocan sobre su dimensión comunicativa, en los discursos y prácticas educativas de los museos aparecen con frecuencia reflexiones, expresiones y propuestas de aprendizaje que coinciden con una idea de arte en la que se enfatiza la vinculación que el hecho artístico tiene con el sistema cultural en el que nace o se consume. En realidad, esta es una idea que toma fuerza durante la segunda mitad del siglo XX, cuando crece una nueva conciencia que sitúa el estudio de la actividad estética humana dentro de un marco social y cultural más amplio.

212

El arte se puede entender así como sistema cultural (Geertz, 1994), como un hecho que toma los significados de la cultura y que comunica significados sobre la cultura. Desde esta perspectiva las obras de arte son concebidas como relatos culturales, como mediadoras de representaciones sociales sobre el poder, la religión, las relaciones sociales, la belleza, el cuerpo, etcétera.

El arte se puede definir como un hecho histórico y cultural y un producto de la reflexión intelectual de los artistas, tal y como lo hace uno de los manuales educativos analizados en el estudio de caso de la galería Tate Britain de Londres:

These strategies are in line with the National Curriculum, which demands that art be an intellectual, cultural and historical activity as well as a visual practice¹⁰.

Las obras de arte se entienden, por lo tanto, como producciones para ser pensadas más que para ser simplemente vistas. La interpreta-

¹⁰ «Estas estrategias están alineadas con el currículo nacional, el cual exige que el arte sea una actividad intelectual, cultural e histórica, además de una práctica visual.»

ción ya no se entiende como descripción o descubrimiento, sino como una respuesta informada y reflexiva en la que el espectador toma parte activa, como se asume en uno de los manuales educativos recién mencionados:

An interpretation of an artwork is an informed response in which judgement-making skills are learned and refined through reflection and questioning, drawing on pupils' life experiences¹¹.

Esta concepción comporta otras asunciones con relación a las cuestiones fundamentales sobre la interpretación, como las referidas a dónde reside el significado o a la legitimidad y autoridad en la interpretación. Por ejemplo, conlleva un tipo de exégesis que tiene su origen en la idea de que los significados de las obras de arte no son inmanentes al objeto artístico, sino que toman sentido de las propias conexiones de los signos artísticos con el sistema en el que interactúan y son generados por los usuarios de las obras. Una idea que se puede encontrar en algunos de los textos y entrevistas analizados:

The artwork cannot exist in isolation: we can generate meanings by examining when, where and by whom the work was made, but these are not our only contexts [...]. As soon as it enters the public realm, the artwork accumulates layers of meaning that increase and expand over time¹².

213

Por lo tanto, en consonancia con las ideas que tienen su origen en la semiótica posestructuralista de Umberto Eco (1985) o Roland Barthes (1980; 1993, pp. 142-148), la obra, posible de ser interpretada, puede dar pie a una pluralidad de significados, porque la interpretación es un proceso abierto que necesita de la cooperación del destinatario o espectador. Concepciones que tampoco fue difícil encontrar en los discursos educativos:

[The artwork] It's open to any interpretation [...] No, there are no limits. –No limits– No, it's completely open ended¹³.

¹¹ «La interpretación de una obra de arte es una respuesta informada en la cual las habilidades para formar opinión son cultivadas y refinadas a través de la reflexión y el cuestionamiento, nutriéndose de la experiencia de vida de los alumnos.»

¹² «La obra de arte no puede existir en soledad: podemos generar sentidos investigando cuándo, dónde y quién llevó a cabo la obra. Pero estos no son nuestros únicos contextos [...]. Tan pronto como entra a la esfera pública, la obra de arte acumula capas de sentido que se incrementan y expanden con el tiempo.»

¹³ «[La obra de arte] está abierta a cualquier interpretación [...] No, no hay límites. Sin límites. No, está completamente abierto.»

This notion that works of art can have multiple interpretations, created by the viewer, is an alternative to the traditional belief that an artwork has one «fixed» meaning¹⁴.

De la misma manera, partir de una idea de interpretación que entiende que no existen significados intrínsecos a las obras, fuera de los generados por los usuarios, implica aceptar que no puede haber criterios a priori que determinen cuál es una exégesis correcta y cuál no lo es. Por ello, desde esta forma de entender la interpretación se tiene que admitir que nadie tiene, en exclusiva, la autoridad o legitimidad para la construcción de significados.

En relación con esta cuestión y siguiendo los planteamientos que vienen haciéndose, en los últimos años, desde la llamada museología crítica, algunos profesionales de los museos y de la educación en museos cuestionan el papel de las instituciones del arte como forjadoras de significados (Padró, 2005, pp. 137-152) y consideran que los significados son «plurales, en vez de singulares, abiertos a la negociación, diversos en vez de unificados, y legítimamente subjetivos» (Hooper-Greenhill, 1999, p. 70).

214

Cuando estas ideas sobre el arte y la interpretación se trasladan a un contexto educativo como el de las salas de un museo, influyen en los objetivos y estrategias didácticas que se ponen en marcha para conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En general, se defiende la adopción de modelos de educación activos, fundamentalmente basados en el debate y la discusión, que posibilitan la reflexión y la participación del espectador en la construcción del aprendizaje y de los significados sobre las obras de arte. También encontramos opiniones en esta dirección:

The nature of the educational experience in a gallery should be active, with a focus on discussion and debate as the primary modes of developing interpretations of the artworks on display¹⁵.

¹⁴ «Esta noción de que las obras de arte pueden tener múltiples interpretaciones, creadas por el que observa, es una alternativa a la creencia tradicional de que una obra de arte tiene un significado “fijo”.»

¹⁵ «La naturaleza de la experiencia educativa en una galería debería ser activa, enfocada en la discusión y el debate como los modos principales para desarrollar interpretaciones de las obras de arte en exhibición.»

Los objetivos educativos de las actividades ya no se limitan al desarrollo de habilidades de observación o al aprendizaje *sobre* la obra y sus mensajes instituidos, sino que consideraran las obras y la visita al museo como una oportunidad para la reflexión y la crítica cultural, o para la comprensión crítica de las obras y su contexto.

Por esta razón, se propone un tipo de aproximación a las obras de arte que tenga en cuenta todas sus dimensiones, no solo las estéticas, sino las sociales, económicas, políticas, etc., adquiriendo especial importancia los aspectos contextuales, dado que las obras de arte se entienden como producciones culturales. Esta idea aparece reflejada en el siguiente fragmento analizado:

We can also relate the work to other fields and disciplines: politics, social history, science and the broader visual culture may all provide useful ways of thinking about the work¹⁶.

Este enfoque tiene sentido desde una perspectiva como la del antropólogo Clifford Geertz (1994), quien, como ya se dijo, entiende el arte como un sistema cultural que interactúa con otros sistemas culturales y por ello considera necesario «situar el arte en el contexto de esas otras expresiones de la iniciativa humana» (religión, moralidad, ciencia, comercio, tecnología, política diversiones, etc.), entendiendo que no se puede permitir que la interpretación de las obras de arte ignore el resto de la vida social, ya que las formas artísticas, «se originan en una sensibilidad característica en cuya formación participa el conjunto de la vida» (Geertz, 1994, p. 122).

Además, se asume una idea amplia de contexto que incluye tanto los aspectos del contexto de producción como los del contexto de uso. Desde este punto de vista, en las actividades educativas de un museo se considera interesante analizar críticamente la institución museística como generadora de significados y la relación entre poder y saber que en ella se da. Se juzga conveniente fomentar la reflexión sobre quién habla, en qué circunstancias, por quién y cómo (Giroux, 1997, en Padró 2005, p. 149) para entender las voces y hechos que el museo privilegia y las que se silencian u omiten.

¹⁶ «También podemos conectar la obra con otros campos y disciplinas: política, historia social, ciencia y la más amplia cultura visual, todas pueden proveer caminos provechosos para pensar la obra.»

Desde este punto de vista en el que el contexto de la obra toma tal relevancia, la utilización de información será central para trabajar la interpretación de las obras de arte, porque es de la relación que se establece entre ella y la propia obra donde se crean los significados, lo que no ocurre cuando se parte desde otros posicionamientos, ya que en ellos la interpretación y la mediación no suelen resultar tan imprescindibles o, incluso, se consideran desaconsejables.

Introduciendo información en las prácticas educativas se consigue que la autoridad en la interpretación sea compartida y no caiga únicamente en manos del espectador, y que este pueda tener experiencias que sean tanto culturalmente responsables como personalmente significativas (Barrett, 2000, pp. 5-19; Hubard, 2007, pp. 17-23; Lachapelle, Murray y Neim, 2003, pp. 79-98; Lankford, 2002, pp. 140-153; Meszaros, 2007a, pp. 17-22, 2007b, pp. 16-21).

El trabajo educativo en torno a una concepción culturalista y crítica del arte busca, asimismo, que la información y las voces que se introduzcan en el proceso de enseñanza sean diversas y plurales. En este sentido, suele ser común encontrar opiniones que defienden la introducción de información desde perspectivas críticas, como las que provienen de posicionamientos feministas y poscolonialistas, para trabajar contenidos de género, raza y clase social. Esta idea se defiende desde posturas que vinculan la museología crítica y la pedagogía crítica (Padró, 2005, pp. 137-152) y también en ocasiones la hemos encontrado en los textos y entrevistas analizadas en la Tate Britain:

216

[...] and the fact that it says that your own first initial response is valid, and the fact that you have to think on how your personal response is influenced, it is interesting, by my age or my gender or my politics, all of that¹⁷.

Al fin y al cabo, el tipo de prácticas de abordaje de las obras de arte que se pueden reunir bajo esta concepción del arte y la interpretación son acordes a las que se proponen desde las posturas críticas de educación museística, que defienden el desarrollo de prácticas que dan pie a la construcción de múltiples conocimientos e interpretaciones y que alienten la interacción y negociación de narrativas diversas (Barrett,

¹⁷ «[...] y el hecho de que diga que tu respuesta inicial es válida, y el hecho de que tengas que pensar en cómo tu respuesta personal se ve influenciada, es interesante, por mi edad, mi género o mi posición política, todo eso.»

2000, pp. 5-19; Garoian, 2001, pp. 234-248; Hooper-Greenhill, 1992; McLean, 1999, pp. 83-108; Padró, 2005, pp. 137-152; Reese, 2003, pp. 33-39; Roberts, 1997, Wallach, 1998).

Todas estas opiniones sobre el arte, la interpretación y la mediación están acompañadas por una nueva concepción sobre el papel del espectador en el proceso de aprendizaje y, especialmente, en la construcción de significados. Una concepción que conlleva que la aportación del espectador adquiera una complejidad especial y mayor importancia.

A partir de la década de 1970 muchos investigadores y educadores han defendido que el espectador tome protagonismo en la construcción de significados (Mayer, 2005), y han abogado por prácticas que involucren al visitante con las obras de manera personal y crítica. También en la galería londinense hemos encontrado múltiples ejemplos de esta manera de pensar.

Para fomentar esta participación del espectador se utilizan diferentes estrategias. Por ejemplo, partir de las respuestas personales de los alumnos en el proceso de construcción de significados, un principio que entronca con la teoría constructivista del aprendizaje la cual afirma que la construcción de significados debe partir de los conocimientos, valores y creencias previas del alumno. En estos términos se posiciona otro de los textos analizados:

Making the personal approach as the first framework for looking is a principle located within constructivist learning theory which posits that the construction of meaning depends on the prior knowledge, values and beliefs of the viewer, who finds points of connection and reference between these aspects of themselves and the artwork¹⁸.

Sin embargo, frente a una tendencia en educación museística que se ha desarrollado durante los últimos años y que enfatiza la idea de que la interpretación individual del espectador es el mejor resultado del encuentro museístico con las obras de arte, desde esta concepción

¹⁸ «Hacer del acercamiento personal la primera referencia conceptual para la observación es un principio ubicado dentro de la teoría pedagógica constructivista, la cual postula que la construcción de sentido depende del conocimiento, de los valores y de las creencias previas que tuviera el observador, quien encuentra puntos de conexión y referencia entre estos aspectos de sí mismo y la obra de arte.»

culturalista del arte y la interpretación, el trabajo con los alumnos no se debe limitar a la expresión de unas primeras respuestas personales (Lankford, 2002, pp. 140-153; Meszaros, 2007a, pp. 17-22, 2007b, pp. 16-21). En concordancia con la pedagogía crítica, teniendo en cuenta las respuestas de los visitantes, el proceso de interpretación de las obras de arte se debe dirigir hacia una investigación más analítica y crítica, utilizando como estrategia, por ejemplo el análisis, puesta en duda y enriquecimiento, con otro tipo de informaciones, de las respuestas de los espectadores, tal y como se defiende también en algunos de los datos analizados en la galería de Londres:

However, while personal responses can provide a fertile ground for exploring an artwork, they should be questioned and extended if they are to become more than just personal associations¹⁹.

3.4 LA OBRA DE ARTE COMO EXPERIENCIA Y LA INTERPRETACIÓN COMO CRUCE DE EXPERIENCIAS Y OPORTUNIDAD PARA LA CONSTRUCCIÓN IDENTITARIA

218

La obra de arte puede ser vista no solo como portadora de un mensaje o como oportunidad para pensar, sino como el reflejo, materialización o condensación de una experiencia, entendiendo como experiencia el cúmulo de las circunstancias personales, culturales, etcétera, del artista que se concitan en la obra. Rastreando opiniones cercanas a esta idea en los datos recogidos en la galería Tate Britain, encontramos el siguiente fragmento:

Art and the idea of the artist today: One way to grasp the idea of the contemporary artist is to think of them as a researcher of life in the early twenty-first century, responding to the diverse phenomena of everyday life. Some artists focus on social, political or economic themes such as globalisation, migration and cultural exchange, while others ask more intimate questions about human relationships, memory, life and death²⁰.

¹⁹ «Sin embargo, aun cuando las respuestas personales pueden proveer un terreno fértil para explorar una obra de arte, deberían ser cuestionadas y ampliadas si han de transformarse en algo más que asociaciones personales.»

²⁰ «Arte y la idea de artista hoy: un camino para entender la idea de artista contemporáneo es pensar en él como investigador de la vida en los comienzos del siglo XXI, respondiendo a los fenómenos de la vida cotidiana. Algunos artistas se enfocan en temas sociales, políticos o económicos tales como globalización, migración e intercambio cultural, mientras que otros plantean preguntas más íntimas sobre las relaciones humanas, la memoria, la vida y la muerte.»

Esta concepción de arte se puede vincular a la teoría estética del filósofo pragmatista John Dewey (1987) quien a mediados del siglo pasado, frente a la espiritualización del arte que lo identificaba como algo ajeno a la cotidianidad del resto de los humanos, trató de unirlo a la vida, entendiéndolo no como un objeto sino como una actividad experiencial, tanto en su producción como en su recepción.

Desde este punto de vista, el arte se concibe como un hecho no solo dirigido a la contemplación o a la reflexión intelectual, sino como un acontecimiento capaz de generar experiencias. Por esta razón, los autores que comparten esta noción del arte (Agirre, 2000; Shusterman, 2002) defienden una concepción de interpretación como la comprensión que surge del cruce de las experiencias que se condensan en torno a la obra, esto es, el cruce de la experiencia del creador con la del usuario de la obra de arte. Una idea de interpretación que explica Dewey cuando afirma que las «imágenes y emociones (propias) se unen también a un objeto, y... se funden con la materia del objeto» (Dewey, 1987, p. 280).

La experiencia es catalizadora del acto de comprensión, la obra toma sentido solo si conecta con el espectador. Esto supone que el significado de la obra no reside en ella misma sino en la chispa que se crea, o en el choque que se da, entre la experiencia condensada en la obra y la experiencia del espectador. Así parece entenderlo una de las educadoras entrevistadas:

[...] is about looking but is also about making it relevant, bringing those things to life, getting them to think of those things out of a conversation and doesn't mean anything if it doesn't relate to you and your personal experience²¹.

Desde este criterio de valor, radicalmente experiencial, se deduce que no se pueden fijar permanentemente ni los valores estéticos ni los significados de las obras. Por esta razón, si se trabaja a partir de este punto de vista no se imponen límites a la producción de significados, no se supone que haya, per se, interpretaciones más legítimas que otras.

Cuando se aplica esta concepción del arte y la interpretación en un contexto educativo como el de un museo, el espectador se convierte

²¹ «Se trata de mirar pero también se trata de hacerlo relevante, de darles vida a esas cosas, de lograr que piensen en ellas a partir de una conversación, y que no significan nada si no se relacionan contigo y con tu experiencia personal.»

en el eje central de la acción mediadora y del proceso de interpretación de las obras. Esta idea que ha ido ganando adeptos, por ejemplo, la educadora Lisa Roberts, quien valora que en los últimos años se haya legitimado la experiencia personal como fuente de significado, diferente pero no menos válida que el conocimiento curatorial (Roberts, 1997). En la galería Tate Britain también encontramos un interés por legitimar las interpretaciones y los sentimientos de los espectadores hacia las obras de arte frente a las interpretaciones tradicionales:

But I also think there are contexts where the objective is to allow whoever your audience or your viewer is that their opinion is valid too. And in that context what you don't want to do is set up a hierarchy, set up a situation where this response is more authentic than that one²².

Es el espectador quien debe dar vida a la experiencia que está condensada en la obra, convirtiéndose así en copartícipe en la producción de significado. La fuente fundamental para la interpretación de la obra de arte será toda la experiencia del espectador, su experiencia vital, anímica y cultural, no solo sus concepciones.

220

El punto de partida es, en el acto de mediación educativa, el eco que la obra produce en el espectador y la acción formativa persigue la emergencia de tales resonancias así como la implicación personal mediante apelaciones directas a experiencias culturales y emocionales de los espectadores. En el estudio de caso encontramos fragmentos que defienden, por ejemplo, que sean las experiencias personales y sociales de los espectadores el punto de partida a la hora de pensar sobre las piezas expuestas en la galería.

All responses to works of art are conditioned by our different personal and social experiences. These cannot be ignored and should be our starting point when thinking about an artwork²³.

Por esta razón, en los discursos y prácticas educativas que comparten esta visión, es habitual encontrar verbos –como «enredar»,

²² «Pero también creo que hay contextos en los cuales el objetivo es validar la opinión de cualquiera que sea tu audiencia o tu espectador. Y en ese contexto lo que no quieres es establecer una jerarquía, establecer una situación en la cual una respuesta es más auténtica que otra.»

²³ «Todas las respuestas a las obras de arte están condicionadas por nuestras diferentes experiencias sociales y personales. Estas no pueden ser ignoradas y deberían ser nuestro punto de partida cuando pensamos en una obra de arte.»

«involucrar», «excitar»— que manifiesten una búsqueda de una interacción comprometida y vivencial del espectador con la obra. Estas posturas están en concordancia con las posiciones defendidas por pragmatistas como el propio Dewey (1987), Green (2005) o Rorty (1992), quienes reclaman que la comprensión no debe producirse solo a nivel analítico-cognoscitivo, sino que debe progresar hacia el nivel emotivo-estético.

Uno de los propósitos de esta forma de entender el arte, la interpretación y la mediación es que la experiencia de los visitantes esté sustentada en un mayor vínculo (personal) con la obra, que es lo que les permitirá construir sus propias interpretaciones y opiniones sobre la misma. Pero el objetivo final es que la actividad educativa permita repensarse a uno mismo a través de la obra de arte, una idea que resulta coincidente con la de quienes entienden, como Imanol Agirre que:

[...] el interés de la comprensión artística no reside tanto en su eficacia para proporcionar conocimiento sobre el «otro-productor», como en su poder para configurar identidad y desarrollar sensibilidad estética, transformando las experiencias ajenas en tomas de conciencia sobre la propia existencia (Agirre, 2000, p. 300).

Porque desde esta perspectiva del arte y la interpretación, el objetivo de la acción mediadora es resignificar las obras de arte desde la experiencia del espectador y a la vez resignificar su experiencia a través de la reflexión sobre la experiencia condensada en la obra. Al fin y al cabo se busca que, enfocando de esta manera la interpretación de las obras de arte, los espectadores se comprendan a sí mismos, se apropien de los condensados simbólicos que presentan las obras para utilizarlos en sus propios proyectos de construcción identitaria (Agirre, 2000; Rorty, 1992).

221

4. CONCLUSIONES

Somos conscientes de que nuestra modelización, como todo modelo teórico, tiende al reduccionismo, ya que la realidad siempre es mucho más densa, compleja e imbricada. Sabemos que el mapa nunca podrá ser el territorio representado porque, si lo fuera, perdería toda su fuerza pedagógica, es decir, no sería útil como representación.

Sin embargo, consideramos que estas cuatro narrativas sobre el arte y la interpretación del arte representan unas categorías convenientes

tes desde las que discutir la filosofía y trabajo educativo que se da en los museos y los valores y creencias en los que estos se basan.

Sabemos que, en la práctica, estas concepciones no son «aplicadas» de manera rígida y aislada de otras concepciones, de hecho, en muchos casos, son concepciones que, consciente o inconscientemente, aparecen con frecuencia entremezcladas.

Pero creemos que pueden ser útiles para ordenar la observación y mejorar la evaluación de prácticas educativas en museos, hacer a los educadores conscientes de los procesos que lideran y detectar teorías y currículo oculto que subyacen en estas prácticas. Además, este modelo de análisis puede ayudar a detectar faltas de correlación o incoherencias entre lo que el museo y sus educadores dicen hacer y lo que realmente se hace. En definitiva, consideramos que puede ser una herramienta para mejorar las prácticas educativas de los museos.

BIBLIOGRAFÍA

- AGIRRE, Imanol (2000). *Teorías y prácticas en educación artística*. Pamplona: Universidad Pública de Navarra (UPNA).
- BARRETT, Terry (2000). «“Studies” Invited Lecture: About Art Interpretation for Art Education», en *Studies in Art Education: A Journal of Issues and Research in Art Education*, vol. 42, n.º 1.
- BARTHES, Roland (1980). *S/Z*. Madrid: Siglo XXI.
- (1993). «La muerte del autor», en *Image, Music, Text*. Londres: Fontana Press.
- DEWEY, John (1987). «Art as Experience», en *Later Works of John Dewey. Vol. 10*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- ECO, Umberto (1985). *Obra abierta*. Barcelona: Planeta Agostini.
- GAROIAN, Charles R. (2001). «Performing the Museum», en *Studies in Art Education: A Journal of Issues and Research in Art Education*, vol. 42, n.º 3.
- GEERTZ, Clifford (1994). *Conocimiento local*. Barcelona: Paidós.
- GREEN, Maxine (2005). *Liberar la imaginación. Ensayos sobre educación, arte y cambio social*. Barcelona: Graó.
- HOOPER-GREENHILL, Eilean (1992). *Museums and the Shaping of Knowledge*. Londres: Routledge.

- (1999). *The Educational Role of the Museum*. Londres: Routledge.
- (2004). «Changing Values in the Art Museum: Rethinking Communication and Learning», en Bettina M. CARBONELL (ed.) *Museum Studies. An Anthology of Contexts*. Londres: Blackwell.
- HUBARD, Olga (2007). «Productive Information: Contextual Knowledge in Art Museum Education», en *Art Education*, vol. 60, n.º 4.
- LACHAPELLE, Richard; MURRAY, Deborah y NEIM, Sandy (2003). «Aesthetic Understanding as Informed Experience: The Role of Knowledge in Our Art Viewing Experiences», en *Journal of Aesthetic Education*, vol. 37, n.º 3.
- LANKFORD, Louis (2002). «Aesthetic Experience in Constructivist Museums», en *Journal of Aesthetic Education*, vol. 36, n.º 2.
- MCLEAN, Kathleen (1999). «Museum Exhibitions and the Dynamics of Dialogue», en *Dædalus: Journal of the American Academy of Arts and Sciences*, número titulado *America's Museums*, vol. 128, n.º 3.
- MESZAROS, Cheryl (2007a). «Interpretation and the Hermeneutic Turn», en *Engage 20. Strategic Interpretation*.
- (2007b). «Interpretation in the Reign of “Whatever”», en *Muse. The Voice of Canada's Museum Community*, vol. 25, n.º 1. Disponible en: <http://25538.vws.magma.ca/media/Pdf/Muse_Feature/2007/muse_1-2.07_E.pdf>.
- PADRÓ, Carla (2005). «Educación artística en museos y centros de arte», en Ricard HUERTA y Román DE LA CALLE (eds.) *La mirada inquieta. Educación artística y museos*. Valencia: Publicacions de la Universitat de València (PUV).
- RORTY, Richard (1992). «El progreso del pragmatista», en Umberto ECO y OTROS. *Interpretación, sobreinterpretación*. Nueva York: Cambridge University Press.
- REESE, Elizabeth B. (2003). «Art Takes Me There: Engaging the Narratives of Community Members through Interpretative Exhibition Processes and Programming», en *Art Education*, vol. 56, n.º 1.
- ROBERTS, Lisa (1997). *From Knowledge to Narrative. Educators and the Changing Museum*. Washington y Londres: Smithsonian Institution Press.
- SHUSTERMAN, Richard (2002). *Estética pragmatista: viviendo la belleza, repensando el arte*. Barcelona: Idea Books.
- WALLACH, Alan (1998). *Exhibiting Contradiction. Essays on the Art Museum in the United States*. Amherst: The University of Massachusetts Press.