



SECRETARÍA ACADÉMICA
COORDINACIÓN DE POSGRADO
MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO

"CARACTERÍSTICAS DE LAS VISITAS GUIADAS AL MPBA Y LA GENERACIÓN DE EXPERIENCIAS EDUCATIVAS EN LOS ALUMNOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA".

Tesis que para obtener el Grado de
Maestra en Desarrollo Educativo
Presenta

Clara Elena Muñoz Guzmán

Director de Tesis :**Dra. Alejandra Ferreiro Pérez**

Esta tesis forma parte de la Línea de Formación en Educación Artística, misma que se imparte en colaboración con el Centro Nacional de las Artes de CONACULTA (Convenio UPN-CNA: 2002)

México, D.F.

Noviembre 2010.

INDICE

INTRODUCCIÓN	4
• Mi visita al museo de arte.	7
1 El museo: un contexto con historia.	25
1.1 El recorrido histórico-artístico: los museos en México.	26
1.2 Museo, educación y aprendizaje.	33
1.3 Encuentros internacionales: espacios de propuestas y estudio. La función educativa del museo.	36
1.4 El museo y su intervención en el curriculum de educación primaria.	38
1.5 El Museo del Palacio de Bellas Artes .	40
1.6 Departamento de Servicios Educativos: enlace entre la obra y el visitante.	42
1.6.1 Departamento de Servicios Educativos del MPBA.	45
1.6.2 Historia del departamento de Servicios Educativos del MPBA.	58
2 Tres actores fundamentales: el guía, los alumnos, el docente.	64
2.1 El guía. Rasgos constitutivos de un personaje.	66
2.2 El docente. Roles en función del bien común.	80
2.3 Los alumnos y su presencia en el museo.	83
3 Frente al muro. Construyendo significados.	
3.1 Integración de la lectura personal.	92

3.2 La travesía: un acercamiento a las experiencias estéticas de los visitantes.	97
3.3 ¿Es la visita guiada una experiencia educativa?	100
3.4 El seguimiento de la visita guiada.	105
Conclusiones.	
<i>Como regresé al museo de arte.</i>	110
Bibliografía	118
Anexos	

INTRODUCCIÓN

La Educación Artística (EA) en México ha atravesado por momentos difíciles a lo largo de su proceso de integración a los planes y programas de estudio en la escuela básica de nuestro país, tales como el definir qué es la EA, los métodos para evaluar al alumno en ella, etc. Estos momentos se han visto influidos, entre otros, por la preparación de los docentes y sus concepciones sobre la EA, los aspectos curriculares que definen el tratamiento que se le da dentro del aula (tiempo, espacios, materiales destinados), así como la débil sensibilización del maestro hacia los estímulos de una vida estética cotidiana.

Entre los múltiples recursos que el docente tiene a su alcance para remediar esta situación y apoyar la Educación Artística destaca el museo de arte que ofrece diversas actividades educativas y otras por medio de las cuales difunde el arte. Entre éstas destaca la visita guiada (en adelante VG,) caracterizada por la compleja interacción entre sus principales actores (alumno, guía, obra de arte, profesor) que promueve el acercamiento de los alumnos con las producciones artísticas, los aproxima a experiencias estéticas y educativas y cumple una función de mediación entre el arte y la escuela. La relevancia que el museo de arte ha adquirido en la actualidad se muestra en el creciente interés de estudiarlo en relación con el ámbito educativo.

Algunas investigaciones han demostrado que cuestiones como la dinámica perceptiva (Arnheim 1993), el proceso creativo (Acha 1992), el desarrollo artístico y estético (Hargreaves y Wolf 1989) el goce estético (Jauss 1972) son aspectos del aprendizaje que se ven favorecidos y desarrollados por el contacto con las obras artísticas, al mismo tiempo que dejan experiencias estéticas tras de sí.

Algunos de esos trabajos teóricos invitan a la reflexión sobre el desenvolvimiento de los alumnos durante las experiencias estéticas, que pueden darse dentro o

fuera del aula, y ofrecen argumentos para pensar la relevancia que adquiere la educación artística en la escuela y para el docente.

El docente podría encontrar relevante y significativo que sus alumnos tengan contacto con alguna de las temáticas que ofrecen los museos si contara con los conocimientos y experiencias necesarias para introducirse en ellas; sobre todo si fuera de su conocimiento que este contacto favorece el abordaje de contenidos del currículo a los cuales la escuela les ha otorgado mayor peso como historia, matemáticas, física, química y naturales. En el caso de una exposición artística, es frecuente que el docente no valore su repercusión en el alumno, o bien considere que los niños pueden aburrirse, que es sólo un momento de “distracción” y no encuentre sentido en esta práctica que estimula y favorece el desarrollo cognitivo del niño, ya que “el valor principal de las artes en la educación reside en que, al proporcionar un conocimiento del mundo, hace una aportación única a la experiencia individual” (Eisner1972:97).

Es bien sabido que las disciplinas artísticas se encuentran limitadas en tiempo, espacio e importancia en el currículum, que la mayoría de las veces son abordadas bajo el pretexto de estar correlacionadas con otra asignatura a la cual se le da mayor peso, es decir de manera “utilitaria” y no con un fin educativo en sí mismo. Ante este desolador panorama, afortunadamente existen docentes que poseen el interés y la iniciativa por que sus alumnos tengan contacto y conocimiento de obras artísticas.

Ahora bien, pocas son las oportunidades que tienen los alumnos de educación primaria de vivir la experiencia de una visita a un museo de arte en el contexto escolarizado (mucho menos la iniciativa para realizarlo en el no escolarizado) por lo que es importante fomentar en ellos el interés por conocer y consumir esta oferta estética. Hardgreaves dice que “el contexto en el que se percibe un símbolo u objeto puede determinar, en gran medida, la percepción estética del mismo” (1989:75), en este sentido, la trascendencia de salir del aula para tener una experiencia estética implica, por un lado, el contacto con la construcción

arquitectónica del museo, la disposición del espacio dentro de éste, las obras contenidas y las orientaciones que se den a los alumnos para realizar la visita al museo y, por el otro, el tiempo específico dedicado para ello, las actitudes, la sensibilización que el maestro debe realizar para propiciar en sus alumnos al *goce estético*; todo esto proporciona un antecedente en las experiencias del alumno hacia la apreciación del arte y su inclusión particular en la vida.

Por lo anterior, mi interés es investigar las experiencias estéticas, interacciones, aprendizajes y actividades que tienen lugar durante una visita al museo de arte y analizar las experiencias que adquieren los alumnos de educación primaria, porque éstas conforman el bagaje estético que contribuye a la formación del alumno.

Mi visita al museo de arte.

Pensar en un objeto de estudio tiene implicaciones personales y profesionales. Estas implicaciones provocan una problemática hacia el cómo delimitar el objeto de estudio, cómo avanzar hacia su definición, hacia el nombrar aquello que sabemos está ahí y necesita ser configurado. Alrededor del objeto de estudio surgen múltiples ideas, que inquietan y provocan dudas. Aprender a seleccionarlas y hacer que confluyan, resulta una ardua tarea.

Realicé este proyecto debido a mi gusto e interés por el arte, así como mi estrecho vínculo con la educación. El hábito de visitar un museo ha contribuido a mi formación. En el desarrollo de mi gusto por contemplar obras artísticas me pude percatar que la escuela jugó un papel mínimo en el fomento de este interés. Ello detonó en mí la curiosidad de tratar de conocer y comprender cómo transcurre una visita guiada.

Además, como docente he tratado de contribuir al crecimiento de mis alumnos acompañándolos con las manifestaciones artísticas. Mi experiencia se remonta a mis años de docencia en comunidades rurales, donde el acceso al arte es casi nulo y donde los niños tienen pocas posibilidades de desarrollar el gusto por el arte. Recuerdo que en muchas ocasiones trabajé con mis alumnos las láminas de "Aprender a mirar". Las experiencias que viví con ellos fueron gratas y ahí surgieron las preguntas iniciales de este proyecto: ¿qué pasaría si mis alumnos tuvieran la posibilidad de apreciar las obras en todo su esplendor en el contexto de un museo, y esa visita constituyera *la travesía inolvidable*?

Me interesé por las visitas a los museos, pues es una actividad que realizo con cierta frecuencia. Uno de los atractivos de la Ciudad de México son sus museos y en ellos se realizan gran cantidad de visitas por parte de escuelas de los distintos niveles educativos. Lo que sucede dentro de ellas, era algo obvio para mí: los niños van al museo, un guía les explica y ellos aprenden; al regresar a la escuela

el maestro realiza con ellos un trabajo al respecto y con eso adquieren conocimientos.

Esta es una manera escueta de explicar la idea que tenía sobre las visitas escolares antes de adentrarme en el ambiente museístico. Ver más allá de esta idea constituyó el objeto de mi estudio. No quiero decir que (después de mi estudio) las visitas no posean en esencia esa estructura, posiblemente seguirá siendo así. Pero era una manera simple de mirar esta actividad y para estudiarla necesitaba problematizar entorno a ella. Sí, problematizar, me permitiría construir un objeto de estudio y analizarlo.

En las lecturas que previamente había realizado como parte de la introducción al campo de la EA, encontré las voces de algunos autores que hacían referencia a la importancia y complejidad de observar, de **mirar**. Estas palabras fueron fundamentales, ya que a lo largo de mi delimitación del objeto de estudio las escuché de manera constante al visitar posibles campos de investigación, durante las entrevistas a especialistas, en las conferencias y también durante la búsqueda de información al respecto.

Para delimitar el objeto, tuve que realizar una serie de actividades relacionadas con el museo. No sólo era descubrir que había detrás de las visitas guiadas, sino adentrarse en el propio ambiente del museo, en la concepción que se tiene en esa institución de la educación, la postura que asume frente a las necesidades de la educación básica y cómo piensa satisfacerlas.

Para ello, visité museos de diferentes temáticas. Al buscar quien me diera información sobre las visitas escolares, descubrí que cada museo cuenta con un departamento de servicios educativos (DSE). A partir de entonces, me presentaba con los encargados de esta área para plantearles mi posible investigación. Algunas instituciones resultaron más accesibles que otras, lo cual también influyó en la selección del espacio donde realizaría mi trabajo.

Tomé una decisión sobre qué museo sería el más adecuado para la investigación. Opté por el Museo Nacional de Arte (MUNAL), ya que su contenido artístico y vasta riqueza proporcionaba una noción histórica del arte en México; además, era uno de los museos más concurridos por las escuelas, por lo que había una mayor posibilidad de realizar variadas observaciones. El personal del DSE se mostraba dispuesto a proporcionar información y algunos de los entrevistados me recomendaban a los conocedores del recinto que debía entrevistar, ya que pronto descubrí que la mayoría de las fuentes sobre el tema eran los testimonios orales.

No obstante esta disposición inicial, la posibilidad de observar una VG, se fue retrasando, ya que era necesario solicitar a los guías permiso para que pudiera estar presente durante sus actuaciones. La cantidad de trabajo con que se enfrentaban los titulares del DSE dificultó la logística adecuada para concertar un primer acercamiento con las VG y ésta no se concretaba.

Durante este lapso, mientras realizaba la búsqueda de información para contextualizar e historizar mi objeto, sucedió que la encargada del DSE al ver mi interés, me sugirió conocer a uno de los investigadores que realizaba proyectos especiales para el museo. Acepté conocerlo y de pronto me encontré con tareas por cumplir, las cuales el investigador necesitaba para avanzar en sus propias labores. El papel que me estaba asignando el DSE estaba destinado a realizar actividades de apoyo hacia el “verdadero investigador” en función de mi posición como estudiante. Lo que me llevó a cuestionarme, sobre mi lugar e identidad de docente-investigador.

Con esta experiencia, me percaté de la necesaria y pertinente distancia que debe existir entre el objeto de estudio y el investigador. Las funciones que me habían asignado en el MUNAL me alejaba paulatinamente de mi objeto de estudio y ante mi insistencia de realizar las observaciones, el ambiente de trabajo se volvió en cierto modo tenso, por ello decidí volver mi atención hacia otro de los posibles lugares donde poder realizar la investigación. Así llegué al Museo del Palacio de

Bellas Artes (MPBA), donde de inmediato me otorgaron facilidades para realizar mis actividades

Esta apertura del DSE del MPBA, se expresó en: la elaboración de permisos por escrito para filmar las VG, préstamo de algunas fuentes bibliográficas, contacto directo con los guías, acceso a la organización del DSE y sobre todo, la disposición de los directivos y su apoyo a mi trabajo brindándome tiempo y atenciones.

Delimitar el objeto y realizar su análisis, indica el rumbo que ha de tomar la investigación. Debido a sus características, se trata de un estudio cualitativo; es decir, está enfocado, considera el *yo como instrumento*, tiene *carácter interpretativo*, usa un *lenguaje expresivo*, pone su *atención a lo concreto*, y finalmente, una investigación cualitativa tiene credibilidad pues posee *coherencia, intuición y utilidad instrumental*. Estos son los rasgos que Elliot W. Eisner adjudica a un estudio cualitativo, pero además advierte:

Lo que creemos que es el caso goza sólo de un estatus temporal. Las situaciones sociales están en un estado de inestabilidad...el nuestro es un universo más "blando", más maleable...En la indagación cualitativa el juicio está bien vivo y, por lo tanto, el ruedo para el debate y la diferencia está siempre abierto. En la investigación cualitativa los hechos nunca hablan por sí mismos. (Eisner, 1998:38)

Las ideas de Eisner me permitieron definir el tipo de estudio que realizaría, pues las visitas guiadas que observé estaban atravesadas por diversos factores (guía, tiempo, murales observados, propósitos del guía y el docente, etc.) que las envolvían en una dinámica de cambios constantes y les impregnaban peculiaridades que las hacía diferentes entre sí; además la gran cantidad de alumnos que visitaron las obras generaba una amplia gama de posibilidades de lectura e interpretación sobre los murales, así como las maneras en que los guías detonaban experiencias en los niños y los acercaban a los conocimientos. Es decir, cada VG era única e irrepetible.

De igual forma, al realizar un estudio cualitativo recurrí a la etnografía para documentar las VG. Acudí en tres ocasiones a observar visitas guiadas de

escuelas primarias en el museo. Los guías se mostraron accesibles y dispuestos hacia mi presencia como observador, por lo que de inmediato me vi inmersa en el campo. Estas primeras observaciones las aproveché para realizar ensayos en cuanto a la recopilación de la información, lo que me llevó a decidir que la video grabación de las VG sería lo más apropiado, por su practicidad para realizar el registro y por que no interrumpían la fluidez de la VG. Esto era muy importante para mí, pues quería pasar desapercibida y que los actores se desarrollaran de la manera habitual.

Estas visitas iniciales también me empaparon de lo que se vive en una VG, y como paso previo a mi investigación deduje los siguientes supuestos: a) que interactuar con una obra artística fuera del aula y dentro del contexto del museo modifica las características de las apreciaciones, interacciones y actitudes de los alumnos hacia la misma ya que éstas se propician de una manera particular, b) que los docentes deben tener los saberes pertinentes para acompañar a sus alumnos durante el tránsito de las de experiencias, y c) que el guía del museo de arte logra actuar como un mediador entre las obras artísticas y los niños.

Finalmente, las observaciones se ubicaron en el período de Octubre, Noviembre y tomaron un receso durante Diciembre y Enero, debido al periodo vacacional ya que durante estas fechas la mayoría de las escuelas no asistieron a las VG. Retomé las observaciones en el periodo de Febrero y Marzo, para completar un total de 5 VG para el análisis.

Cabe mencionar, que para realizar la investigación realicé observaciones, entrevistas, consulta de fuentes bibliográficas, asistí a conferencias sobre museos y posteriormente, analicé toda la información recabada para seleccionar la que me sería de mayor utilidad.

En resumen, la metodología para realizar mi estudio puedo retomarla desde el inicio de la maestría, puesto que en los primeros semestres me introduje en el análisis de algunas teorías que refuerzan mi trabajo. Posteriormente, elaboré un proyecto de estudio, al mismo tiempo que mis inmersiones en el campo también

sucedían, por lo que mis supuestos, objetivos y preguntas de investigación surgieron de manera incipiente.

Conforme tuve la oportunidad de realizar observaciones y relacionarlas con los sustentos teóricos, el objeto de estudio tomó forma ya que se iba acotando cada vez más. Pude así problematizar entorno al tema y definir qué aspectos de la VG eran de mi interés; aún así, durante la investigación los objetivos y las preguntas se modificaron para lograr congruencia en el proyecto. La *identidad* de mi objeto de estudio estuvo en constante construcción.

Mi planteamiento se convierte en una situación particular y diferente aunque guarde generalidades que la hacen ser similar a otras; necesitó de una forma de estudio que respetara y conservara sus particularidades, por ello me inclino hacia el estudio cualitativo y requiere cierta manera de ser tratado, lo cuál he mencionado anteriormente.

Planteamiento del problema

La promoción de los museos en las escuelas se ha dificultado, debido a factores como iniciativa, tiempo, conocimiento e interés para llevar a cabo salidas y visitas a museos, salas o galerías de arte, el Gobierno del Distrito Federal a través de su departamento de Participación Social han organizado y designado a las escuelas las visitas que deben hacer a lo largo del ciclo escolar. Sin embargo, este intento por promover el arte y la cultura predispone negativamente a algunos maestros y alumnos ante la imposición de realizar esta actividad, ya que en muchas de las ocasiones el docente no selecciona y diseña los propósitos de las visitas al museo asignado; incluso desconoce el contenido artístico que puede encontrar en la institución y la manera más adecuada de conducir a los alumnos en esta experiencia.

En entrevistas realizadas con los encargados de los Departamentos de Servicios Educativos (DSE) de dos de los principales museos del Distrito Federal, compartieron esta inquietud ya que el fin esencial del museo se pierde al no haber

una adecuada planeación y realización de las visitas por parte de los docentes, lo que implica desaprovechar las experiencias que pudieran tener los alumnos al no haber un rescate de estas antes, durante y después de la visita. De ahí que algunos museos proporcionen instrumentos de evaluación diseñados para conocer si los alumnos obtuvieron conocimientos fundamentales de las exposiciones, aún así las limitaciones del contacto fugaz con un grupo de alumnos les impide dar seguimiento a lo que genera una experiencia de este orden y magnitud.

Por lo anterior, centré mi estudio en la “visita guiada”, que ofrecen los museos como un servicio educativo con el cual orientan a los alumnos durante el recorrido de las exposiciones y promueven experiencias particulares. Esta guía la realiza personal capacitado por el mismo museo y se procura realizar en condiciones adecuadas para que pueda constituirse en un apoyo y el docente canalice las necesidades e intereses de los alumnos. De esta manera, en oportunidades posteriores el maestro tendrá más herramientas para orientar a los niños durante una experiencia estética y los niños un refuerzo en los significados adquiridos.

También dediqué un lapso en especial para diseñar mis preguntas de investigación, dado que serían la principal guía de estudio sobre mi objeto; las preguntas surgieron y se afinaron conforme me introduje al campo, lo cuál me llevó alrededor de los dos primeros semestres de la maestría. Considerando los supuestos ya mencionados las preguntas de investigación como móvil de mi proyecto son:

¿Qué características tiene la relación entre el guía, el docente y los alumnos y cómo influye en la VG?

¿Cuál es el papel del maestro durante la VG?

¿Cómo responden los alumnos durante su encuentro con las obras artísticas?

¿Qué estrategias utiliza el guía del museo para relacionar a los niños con la obra?

¿Qué tipo de reflexión se realiza en torno a la experiencia vivida para construir un significado distinto cada vez?

¿Qué elementos usados por el guía propician la experiencia educativa?

¿La VG se relaciona con los propósitos del *currículum* de la escuela primaria?

Justificación

El potencial educativo del arte en el desarrollo humano se manifiesta a través de las diferentes formas de expresión donde el individuo hace uso de todas sus habilidades de aprendizaje como la percepción, observación, análisis, síntesis, curiosidad, creatividad, etc. Todas estas habilidades se ponen en juego cuando el alumno aprecia, manifiesta y produce diversas concepciones sobre el mundo, por ello considero que la visita al museo de arte puede proporcionar un apoyo para poner al niño en contacto directo con la obra permitiéndole apreciar, interpretar y posteriormente producir significados. En la investigación me enfoco en comprender el proceso alrededor de las VG cuyos efectos en los alumnos y en las prácticas docentes alrededor de las VG quedan dispersos.

Una formación sensible a la apreciación tanto como a la creación con herramientas y lenguajes de las disciplinas artísticas favorece el desarrollo de la complejidad perceptivo-cognitiva, soporte fundamental para la adquisición de las herramientas básicas de aprendizaje que influyen en las demás áreas de conocimiento. Por lo que este trabajo es una oportunidad para ahondar sobre los conocimientos y habilidades que los alumnos pueden llegar a desarrollar y poner en práctica a través de contacto con las producciones artísticas no sólo durante exposiciones y VG en museos, sino también durante otras actividades artísticas.

Objetivos

Mi objetivo general es indagar sobre las experiencias que propicia una VG al museo, así como las relaciones e interacciones entre los participantes y su repercusión en las cualidades educativas de la misma.

Los objetivos particulares son los siguientes:

- Investigar qué experiencias se generan durante una VG e identificar sus características.
- Analizar las respuestas del alumno al encontrarse con las obras en el museo de arte y cómo se manifiestan.
- Identificar qué actitudes del maestro y el guía favorecen o perjudican las experiencias de los niños.
- Adquirir experiencias y conocimientos para mi formación profesional así como contribuir al campo de la investigación y trabajo en el aula con la educación artística en particular.

Para definir el espacio en el que llevé a cabo la indagación de las preguntas de investigación consideré algunos elementos del museo de arte tales como: estructura organizacional de su departamento de servicios educativos, la afluencia de visitas a éste por las escuelas primarias, características de la construcción arquitectónica, obras de arte albergadas en el edificio, objetivos y propósitos particulares del museo así como el público a quien va dirigido, así como accesibilidad institucional ofrecida por el museo.

El museo elegido fue el Museo del Palacio de Bellas Artes (MPBA) ubicado en el centro histórico de la ciudad de México, en el que observé un promedio de 14 VG en turno vespertino, de las que tres fueron preliminares y en 6 de ellas los grupos no se presentaron. Realicé la investigación con el apoyo del DSE para obtener accesos y permisos al recinto.

Como mencioné anteriormente, los directores de los DSE (MUNAL, MPBA, Museo del Estanquillo) comentaron sus preocupaciones sobre las visitas que realizan las escuelas primarias a los museos, estas preocupaciones coincidían con mis preguntas de investigación, por lo que se mostraron interesados en la aplicación del proyecto debido a la contribución que brinda el museo a las experiencias de los alumnos. Los museos han desarrollado actividades con la intención de reforzar

y tornar inolvidable la visita y convencer a los niños y al docente sobre la calidad de aprendizajes que se propician durante el contacto con las obras artísticas.

Lo anterior representó un gran apoyo para mi investigación, dado que el personal del DSE me otorgó todas las facilidades para tener acceso a las instalaciones del museo, a documentos sobre estudios que han llevado a cabo, al contacto con los guías y los grupos visitantes, al grado de presentarme como parte de su equipo. De igual forma, la retroalimentación sobre las visitas que los guías realizaron hacia mi trabajo y viceversa, fueron en un sentido crítico y constructivo, siempre con la intención de ayudarnos mutuamente.

Perspectiva teórica

Para llevar a cabo la investigación y la recopilación de información sobre el tema, así como de la interacción con los actores implicados, consideré necesario introducirme eventualmente en el ambiente de trabajo del departamento de servicios educativos del museo con la finalidad de conocer que hay detrás de la planeación de las visitas guiadas, la formación de los guías voluntarios, las relaciones institucionales entre las escuelas primarias y los museos. Por medio de la investigación cualitativa que comprende procedimientos etnográficos como la observación y reflexión en diferentes momentos de las visitas así como de entrevistas, me acerqué a las experiencias de los participantes y al trabajo que realizan los docentes y alumnos alrededor de toda la actividad.

Elegir una perspectiva para afinar la mirada y así llevar a cabo el análisis de los fenómenos observados, implicó la búsqueda y selección de referencias teóricas de diversos estudiosos de las interacciones sociales, la experiencia estética y educativa, la imaginación, el arte, entre otros. Presentaré un breve recorrido del sustento teórico de mi investigación, el cuál me permitió construir mi objeto de estudio y me guió hacia una forma de ver el objeto, a construirlo de acuerdo con algunas similitudes entre lo que enunciaban y lo que sucedía dentro del museo.

Conformar una perspectiva, un sitio desde donde situarme y analizar los fenómenos observados, implicó disponer de una visión teórica con la cual enfocar la observación en el campo, a la vez que darle sentido a la información recabada. Es decir, permitir que la teoría me indicara hacia donde dirigirme, desde donde partir y cómo llegar al objeto.

La teoría constituyó una ruta a seguir para no perderse entre las dudas y desconciertos que implica la elaboración de una tesis. Al mismo tiempo que delimita y equilibra mi estudio, me permitió tomar un punto de vista de análisis que me dio “certezas” respecto a la tangibilidad de lo observable. La teoría le dio “existencia” a mi objeto de estudio.

Al mismo tiempo, la perspectiva teórica que construí me hizo destacar aquello que resultaba de mi interés. En este caso, lo que más me interesó fueron las interacciones de los actores principales durante la VG, ya que influyen en gran medida en lo que sucede dentro de ella, así como el cumplimiento de ciertos rasgos que le permiten ser una VG educativa o no. Por ello, el principal teórico que respalda mi estudio es Irving Goffman.

Goffman en *“La presentación de la persona en la vida cotidiana”* (1997) describe estudios sobre la vida social donde hace una analogía con la representación teatral. Para él, los individuos representan sus actividades de tal forma que regulan las respuestas de los otros, dirigiendo así las interacciones que serán aceptadas temporalmente por estos actores. De manera similar esta situación se origina durante una VG.

Para explicar la complejidad de estas interacciones me fueron útiles los estudios desarrollados por este sociólogo, quien ha dedicado una buena parte de su producción teórica al estudio de la interacción, la cual considera que tiene “...lugar en cualquier ocasión en que un conjunto dado de individuos se encuentra en presencia mutua continúa.” (Goffman, 1997:27) Cuando el docente acude con sus alumnos al museo de arte para realizar una visita guiada, se propician diversas

situaciones de interacción con el propósito de que los participantes durante el desarrollo de la VG adquieren experiencias y aprendizajes.

En la VG los individuos participantes (maestro, alumno, guía) cumplen e incluso intercambian roles de actuación durante un determinado tiempo en espacios predeterminados, que requieren cierta continuidad para la generación adecuada de experiencias (propósitos principales del guía y el maestro).

Ahora bien, durante esta interacción, cada uno de los actores asume una actuación, es decir, una manera de ser y estar durante el desarrollo de la VG, que se define de acuerdo con el rol de cada actor. Durante una actuación, el guía o el docente siguen una *línea* que los lleva a comportarse en determinada forma, pero que está influida por aspectos como las actitudes de y hacia los niños. La manera en que el guía o el docente se dirige hacia ellos, las reglas que se establecen al inicio de la visita, las demostraciones de aprobación y negación hacia los alumnos, es la representación que Goffman denomina *línea*, es decir, “un esquema de actos verbales y no verbales por medios de los cuales expresa su visión de la situación, y por medio de ella su evaluación de los participantes, en especial de sí mismo”. (Goffman, 1970:13). Los guías a partir de su experiencia eligen al iniciar la visita el modo en que ésta se ha de llevar a cabo, determinando incluso los murales que se han de explicar y la manera en que se guiará a los niños durante el recorrido.

El guía parte de una *línea de interacción* para dirigirse a los alumnos, quienes en respuesta asumen el comportamiento indicado y esto a su vez proporciona al guía el derecho a reclamar una *cara*. Esta respuesta que se da durante la VG, guarda similitud con esa noción que Goffman define en los siguientes términos:

Puede definirse una cara como el valor social positivo que una persona reclama efectivamente para sí por medio de la línea que los otros suponen que ha seguido durante determinado contacto. La cara es la imagen de la persona delineada en términos de tributos sociales aprobados...” (Goffman, 1970:13)

A partir de esta noción, concibo los tributos sociales aprobados que podrían interpretarse como el lugar que se le concede al guía durante la interacción y que repercuten en los alumnos y docentes. De esta forma expongo y justifico en el capítulo dos, cómo el guía toma posesión de su rol durante la VG y algunas características del mismo.

En consecuencia con esta cara y línea adoptadas por el guía, los alumnos (e incluso el docente) presentan algunas respuestas que facilitan o dificultan su propia interacción con los otros, bajo el entendido de que es una situación diferente y que existen ciertas reglas a seguir por lo que incluso pueden expresar o reprimir algunas ideas, emociones y reacciones, pues “una persona tiende a experimentar una reacción emocional inmediata ante la cara que le permite el contacto con los otros” (Goffman,1970:13).

La importancia de analizar mi objeto de estudio desde la perspectiva de una interacción, es que la misma se produce entre los actores participantes y determina en gran medida los rasgos y cualidades que una VG puede tener para constituirse como una experiencia educativa o no.

Por otro lado, las características personales de los guías influyen en la interacción, pues forman parte de su todo y le imprimen la singularidad al recorrido, a la línea y a la cara. A estas características me referiré como “fachada”, que Goffman define de la siguiente manera:

Será conveniente dar el nombre de “fachada” a la parte de la actuación del individuo que funciona regularmente de un modo general y prefijado, a fin de definir la situación con respecto a aquellos que observan dicha actuación. La fachada, entonces, es la dotación expresiva de tipo corriente empleada intencional o inconscientemente por el individuo durante su actuación...se puede tomar como “fachada personal”...a los otros elementos de esa dotación, aquellos que debemos identificar íntimamente con el actuante mismo y que, como es natural esperamos que lo sigan donde quiera que vaya...las insignias del cargo o rango, el vestido, el sexo, la edad y las características raciales, el tamaño y aspecto, el porte, las pautas de lenguaje, las expresiones faciales, los gestos corporales y otras características semejantes. (Goffman, 1997:35).

La teoría de Goffman apoya el análisis sobre la identidad del guía, la cual guarda estrecha relación con su identidad personal y formación, expresándose en la manera en que dirige la visita, así como en los intereses y razones para realizarla, elementos de los cuáles no se desprende ya que “lo siguen a donde quiera que vaya”. La fachada del guía se vuelve así, un elemento peculiar y distintivo de la VG.

El recorrido consiste también en las explicaciones que hace el guía respecto a las obras, y son estas explicaciones las que generan las experiencias relacionadas con los propósitos de las visitas. Respecto a esta idea Jauss señala la importancia de que la experiencia estética “deje tras de sí todo placer “ y se eleve “al ámbito de la reflexión estética” (2002:34).

Durante el recorrido en el museo las respuestas que manifiestan los alumnos denotan su interés hacia las obras, al relato del guía, etcétera de tal forma que el docente y el mismo guía pueden percatarse si la VG es placentera o no, situación que puede percibirse como resultado de la interacción de todos los elementos y de acuerdo con el momento que se vive. Podría decir que la experiencia estética es producto de la interacción de los actores y elementos característicos de una VG, por lo tanto, de ello depende el disfrute de los alumnos así como los aprendizajes que adquieran durante la misma.

Así mismo, los tres conceptos fundamentales de la tradición estética que sugiere Jauss, *poiesis*, *aisthesis* y *catarsis*, (producción, recepción y comunicación de la experiencia estética) me permitieron observar a detalle las experiencias que surgían durante la VG, y de alguna manera identificar los diferentes momentos que la constituyen, ya sea dentro del museo o bien las posibilidades que el docente puede crear al regresar a la escuela para recuperar los conocimientos adquiridos, lo que abordo más a detalle en el capítulo tres.

También de Jauss, tomo el concepto de “gozo” para relacionar el ejercicio de ir a un museo, de realizar una visita con la idea de que es posible gozar del arte y de que el gozo también es trabajo. Esta idea de gozar no siempre se evidencia

puesto que la visita se ve desde una perspectiva escolar (con un propósito curricular, a veces) y no desde una perspectiva de disfrute, desde el papel de receptor, de público espectador.

Otro concepto fundamental en mi trabajo es el de experiencia de Dewey, el cual me sirvió para profundizar en las visitas guiadas y orientar una reflexión hacia sus características educativas, considerando el modo en que se expresan durante la VG los principios de continuidad y la interacción. Lo anterior considerando que:

La experiencia es el resultado, el signo y al recompensa de esta interacción del organismo y el ambiente, que cuando se realiza plenamente es una transformación de la interacción en la participación y comunicación” (Dewey, 2008:26)

La experiencia ocurre continuamente...tenemos una experiencia cuando el material experimentado sigue un curso hasta su cumplimiento” (Dewey, 2008:41).

Esta idea me permite relacionar las explicaciones sobre los murales y el recorrido en sí mismo con las experiencias que se generan en los niños, ya que éstas no se producen de manera aislada y sólo en el museo mientras dura la visita. Es decir, los alumnos innegablemente llevarán consigo (después y antes de la VG) recuerdos, aprendizajes nuevos y otros que evocarán los que ya han adquirido con anterioridad.

Para mi estudio, este es el punto de unión entre Jauss y Dewey, ya que el primero me permite identificar los momentos de la experiencia estética durante la VG y el segundo me ayuda a clarificar la manera en que estos momentos interactúan de diversas formas para darle continuidad a la experiencia..

Por otro lado, Dewey subraya que existen “...modelos comunes en experiencias variadas, sin que importen las diferencias entre los detalles de su objeto. Son condiciones que deben cumplirse, y sin las cuales una experiencia no puede llegar a darse” (2008:51). Es decir, la VG es una experiencia única e irrepetible por los factores que la atraviesan, sin embargo estas conservan rasgos que las hacen comunes entre sí y que son necesarias para que cumplan su razón de ser.

La experiencia que se propicia en el museo es entonces una situación definida por la interacción particular que el guía propicia entre el alumno con las obras, las actuaciones de los actores (alumno, guía, docente) y el ambiente que rodea al niño durante la VG.

La experiencia educativa en el museo emerge cuando se construye una situación en la cual la interacción del docente y el guía con los alumnos, genera un ambiente de confianza que permite a estos la posibilidad de cuestionar, reflexionar y expresar sus ideas en función de la apreciación de las obras.

Al mismo tiempo, esta apreciación se enriquece cuando el guía realiza una serie de acciones que lo favorecen, es decir, cuando se vale de recursos como la construcción de un diálogo con los alumnos sobre la obra y la inclusión de sus experiencias previas entorno al contenido de la misma que permiten al niño construir y encontrar nuevos significados y conocimientos. Esto permite que el alumno se desenvuelva en un proceso continuo donde las experiencias que vive en ese momento se entrelacen con las que ya posee, encontrando nuevos sentidos y significados cada vez. Así, el objetivo de la VG llega a su cumplimiento.

De manera particular, en *El abuso de la belleza* (1993), Arthur C. Danto menciona tres modelos para abordar el conocimiento del arte y enfatiza en las visitas a los museos. Estos tres modelos son comparativo, formalista y encarnado, y hacen referencia a lo que puede otorgar una obra de arte: conocimientos del arte en sí, conocimiento del arte como producto cultural y significados que se relacionan de manera interna con el espectador.

Estos tres modelos me permiten vislumbrar el tipo de conocimiento e información que el guía considera necesario dar a los niños durante algunos momentos de las visitas, con los que pretende que el espectador realice su propia lectura sobre la obra, sin dejar de lado la información que ofrece la ficha técnica y la que el mismo pueda acotar sobre el tema. La combinación entre la lectura del espectador y la información sobre el contenido histórico, técnico, cultural, etc. representa el del

trabajo actual que se pretende realizar en el museo y que justifica el proceso del ejercicio de la “mirada”, el cual se desarrolla de manera particular en cada quien.

Por otro lado, Danto realiza su trabajo alrededor del significado de la obra de arte lo que podré relacionar con el discurso de los guías al explicar los murales, ya que cada uno de ellos le añade significados diferentes, inclinados hacia sus intereses y formación, insertándolos así en un contexto diversificado.

Pues bien, como resultado del recorrido y del diálogo que los guías construyen con los niños para abordar el conocimiento y significados del mural, los alumnos establecen una serie de conexiones entre sus experiencias previas y aquello que están viendo y expresando por medio de sus comentarios y preguntas lo que sucede en su imaginación. A su vez, los guías recurren a la imaginación del niño para volver asequible lo que quieren transmitir sobre el mural. Entiendo como imaginación, lo que expresa Mary Warnock:

[...]existe un poder en la mente humana que actúa en nuestra percepción cotidiana del mundo, y que también actúa en nuestros pensamientos acerca de lo que está ausente; que nos capacita a ver el mundo, presente o ausente, como significativo, y también a presentar esta visión a otros, para que la compartan o rechacen. Y este poder, aún cuando nos da una percepción “imbuida por el pensamiento” (“mantiene al pensamiento vivo en la percepción”), no sólo es intelectual. Su ímpetu proviene de las emociones tanto como de la razón, del corazón tanto como del cerebro...estoy afirmando la inteligibilidad de encontrar similitud entre ciertos aspectos de la percepción inteligente, y pensar en las cosas en su ausencia, etc. Mi hilo de conexión puede concebirse como sólo una serie de similitudes; y el nombre de toda la serie es “imaginación” (Warnock, 1993:340)

Los autores hasta ahora mencionados, me han proporcionado un lugar desde donde mirar y nombrar los sucesos que observé durante mi trabajo, permitiéndome enfocar mi atención en los aspectos relevantes y significativos de mi objeto de estudio, así como a orientar las respuestas entorno a mis preguntas iniciales de investigación. En este sentido, los textos leídos guardan estrecha relación con lo que buscaba al iniciar mi propio recorrido dentro del museo.

Por otro lado recopilar, organizar e interpretar la información que requerí para formar mi perspectiva teórica, consideró también la historia detrás de la

constitución de los museos principalmente en la ciudad de México, lo que se convirtió en un reto puesto que no existen suficientes materiales escritos para respaldar el trabajo. Gran parte de las referencias fueron tomadas de la voz viva de sus protagonistas.

CAPITULO 1

EL MUSEO: UN CONTEXTO CON HISTORIA

La tendencia del hombre a coleccionar objetos data de hace mucho tiempo, de ahí la necesidad de destinar un espacio para guardar y posteriormente, compartir el conocimiento de los mismos. Esta actividad ha representado la conservación de la memoria de diversos grupos humanos, así como el fomento de la identidad a través de la historia expresada en las diferentes obras que se exponen en el museo.

Durante la Revolución Francesa, en 1772, se fundó el Museo Central de las Artes, con las colecciones reales y se instaló en el palacio de Louvre. Las colecciones privadas siempre fueron visitadas por artistas, conocedores del tema y curiosos, pero en ese momento se presentaba una situación diferente: la obligación del Estado de conservar el patrimonio artístico y hacerlo público, así como el derecho de los ciudadanos de conocer ese patrimonio y beneficiarse con ello. Así, en este periodo nace la idea moderna del museo, que en el siglo XIX se expandiría notablemente y todavía más en el siglo pasado.

A partir de esta etapa, y buscando que los museos se abrieran a un público cada vez más amplio por tratarse de patrimonios culturales, surge la necesidad de promover tanto su resguardo como su difusión. Uno de los problemas más graves, que se originó durante las dos guerras mundiales, fue la destrucción y desaparición de infinidad de objetos que fue imposible recuperar. Pensando en esta situación, y a partir de la iniciativa de Chauncey J. Hamlin, en 1946 se fundó el Consejo Internacional de Museos (ICOM)¹ como una organización internacional de profesionales dedicados al estudio y difusión del patrimonio cultural universal y al que los museos de cualquier país tienen la opción de afiliarse.

¹ Más información sobre el ICOM: www.icommexico.org

El surgimiento de este organismo internacional es un ejemplo de ligar la función educativa del museo a su rentabilidad, en el cual se concebía la educación y la comunicación como parte de los museos, de donde surgió la recomendación de crear departamentos de educación y acción cultural (DEAC). La idea que lo fundamenta es la posibilidad de formar diferentes tipos de público a partir de las propuestas que emitan. Las actividades fundamentales para conseguir una mayor educación dentro del museo son diversas: exposiciones temporales, conferencias/simposios/ciclos, talleres creativos, publicaciones, visitas escolares y visitas guiadas,² lo que su vez genera mayor afluencia de visitantes. En México, el ICOM surgió en 1947.

1.1 RECORRIDO HISTÓRICO-ARTÍSTICO: LOS MUSEOS EN MÉXICO³

Los antecedentes de la formación de los museos en México, provienen en su mayoría de testimonios orales de personajes que han cumplido con distintas funciones y cuentan con experiencias vividas en los recintos. Los museos en México se conforman a partir de un decreto presidencial, bajo la clara visión de conservación del patrimonio. Al principio tenían sólo la función de conservación y no de difusión ni de exhibición, eran grandes bodegones donde se almacenaba lo que recibían sin clasificación y valoración alguna⁴. A Finales del siglo XIX, Porfirio Díaz tuvo la visión de que los museos debían resguardar el patrimonio artístico prehispánico, a fin de mostrar y sorprender a la cultura francesa, mas no la intencionalidad de educar y difundir el patrimonio entre los mexicanos. En la década de los veintes, después de la post-revolución y con el advenimiento del

² Fuente consultada: www.arte.laguía2000.com

³ Un primer seguimiento documental sobre la conformación de los museos en México, se realizó con la publicación de la “Gaceta de San Carlos” emitida por el museo del mismo nombre. Otro de los grandes historiadores de museos es Miguel Ángel Fernández, quien hizo un libro llamado “Los museos en México”.

⁴ Entrevista con Magdalena Zavala Bonachea, Directora del Departamento de Artes Plásticas del INBA, Junio 2009.

Proyecto Vasconcelista, se transforma esta idea y el museo (así como los artistas) logran un lugar significativo en el desarrollo educativo, pues hasta entonces sólo era un espacio para recopilar, resguardar y mostrar la historia de México a través de su patrimonio artístico. Posteriormente se crean dos programas importantes que fortalecen esta presencia. Uno es el de las Misiones Culturales, las cuales promovieron el rescate del patrimonio y la incorporación del arte popular para su exhibición en un museo; el otro es el proyecto de escuela mexicana, con una intención educativa así como el método Best Maugard, creado por Adolfo Best Maugard (pintor mexicano) e implementado bajo la administración de José Vasconcelos, que consistía en otorgar un sistema de dibujo a los jóvenes, aplicado a través de todos los niveles educativos. En este proceso también fueron importantes dos revistas “El maestro” y “El maestro rural”, pues fungieron como vehículos de información en que se daba a conocer las aplicaciones del método Best Maugard a las artes, tales como cerámica, cestería, bordados, puntos de cruz. Daban así herramientas para referirse al patrimonio en el que los artistas tenían un punto focal de información y desarrollo de intervención.

Después de la época de Vasconcelos, en la década de los treinta, con la conformación de la Secretaría de Educación Pública se reinician los trabajos del Palacio de Bellas Artes, cuyo foro antes fungía como sala de exposiciones y convenciones sin tener las cualidades y características para exponer el trabajo de los artistas, y se procura darle la función de recinto de las Artes.

En 1930, durante el maximato, Abelardo Rodríguez reactiva el proyecto del Palacio para ser consolidado; y toca al secretario de comunicaciones de dicho período, Pascual Ortiz Rubio, crear dentro de la SEP (que ya contaba con el Departamento de Artes Plásticas y de Arqueología) un Departamento de Antropología y un Departamento de Artes (antes eran el Dpto. de Dibujo y el de Arqueología). Estas dos instancias años más tarde se convertirían en el INAH y el INBA que en la década de los cuarenta se consolidan gracias a la creación de leyes que los sustentan.

Durante este proceso, los museos se consolidaron. El primero en la ciudad de México fue el Museo de Arqueología, coordinado por Manuel Gamio, el cual se encontraba en la calle de Guatemala, hoy Templo Mayor, como producto de la época porfirista. En lo que ahora es el Museo Nacional (Munal), inicialmente residió el Archivo Histórico, y en el mismo lugar se acondicionó una sala de exhibiciones. El primer museo del INBA se crea con el “Museo de Artes Plásticas” en los espacios inaugurados en 1932, que albergaron al Museo de Arte Popular, al Museo de Artes Plásticas y el Área de Murales donde los muralistas tenían un espacio, para hablar de una temática internacional y de sus preocupaciones por la humanidad, coincide esto con el concepto del Palacio de Bellas Artes. En ese entonces, el PBA era un organismo pequeño con pocas personas, el Museo de Arte Popular estaba encabezado por Roberto Montenegro y el Dr. Átl, quienes fueron en ese momento los defensores más importantes del arte popular; se conforma una colección comprada desde la Secretaría de Comunicación, iniciando así el coleccionismo y la institucionalidad en el INBA.

Entre 1943 y 1945, Carlos Pellicer y Antonio Ruiz (quien se encontraba en “La Esmeralda”) elaboraron un proyecto de vinculación que se consolida con la creación del Instituto Nacional de Bellas Artes (INBA) en julio de 1946. El primer director del INBA fue Carlos Chávez quien invita a Fernando Gamboa como director de Artes Plásticas y del mismo museo; a su vez, fue éste quien realiza una serie de documentos en que se puede constatar la gestión de los museos en México, así como lineamientos y manual de usos sobre lo que debe ser un museo y la promotoría educativa. En ese momento era una promoción cultural, no tenía el concepto de educación.

El INAH tiene también su historia. Los departamentos tenían sedes y no contaban con la función de museos. El primer museo que se conforma en el INAH es el Castillo de Chapultepec y después el de Antropología. En el caso del INBA, el museo Nacional de Artes Plásticas se desmiembra, perdiendo así su propia historia, para conformar los demás recintos. A partir de este hecho, se crea el Museo de Arte Moderno, la Pinacoteca Diego Rivera, la Galería José María

Velasco; después, el Museo Nacional de Arte en la década de los setenta; el Museo Carrillo Gil, el Museo Tamayo, Museo Ciudad Juárez noventa y la Tallería a la muerte de Siqueiros (casa-estudio de dicho pintor) en la década de los ochenta; la Casa-estudio Diego Rivera, el Museo Mural, el Museo Nacional de la Estampa, el “X Teresa”, en los años noventa y el Museo Laboratorio Arte Alameda, en el 2000; se respondía así a las necesidades específicas y reales de conservación, dejando a un lado las colecciones para dirigirse concretamente a los diferentes tipos de públicos.

El aumento de los museos se debió a que las concepciones sobre arte y el mismo museo, se transforman con el paso de los años; cada vez hay más y diferentes maneras de organizar las temáticas del arte que los museos se enfocan en exhibir y al mismo tiempo especializan su función entorno a ello.

La visión del INBA sobre su relación con la educación cuenta con tres políticas inmersas, las cuales juegan un papel importante. Una es la línea de investigación sobre el cuidado del patrimonio, puesto que ha heredado la mayor colección pública de arte moderno contemporáneo. Otra, es que existen colecciones⁵ privadas que al mismo tiempo son públicas, en las cuales el Estado ha favorecido esta misma visión, así como en la colección de la Secretaría de Hacienda y Crédito Público, formada a instancias de los propios artistas bajo el proyecto de “Pago en especie” y surgida con Siqueiros en los cincuentas, la cual antes se realizaba bajo compra directa a los artistas, a los herederos, a las colecciones, donde el Estado Mexicano tiene una política de adquisición de patrimonio sectorizada por depender de diferentes instancias; sin embargo el estado se ha dado a la tarea de cuidar la consolidación de un patrimonio.

Las otras colecciones públicas importantes, son: UNAM y otras colecciones privadas que a la fecha ya son públicas como el Museo Franz Mayer, Museo Soumaya, Museo Blanstein, Fundación Jumex, que han gestado y desarrollado

⁵ Una colección es una serie de piezas artísticas pertenecientes a las diferentes disciplinas del arte, recopiladas por una persona o institución.

nuevos espacios de acción dentro de la propia colección del INBA, sin embargo siguen sin una política fundamental del instituto.

La otra línea básica, son las políticas curatoriales que en ocasiones se contraponen a las políticas educativas ya que en los últimos veinte años se ha reforzado el trabajo de las nuevas investigaciones. Una política curatorial se caracteriza por ser el lineamiento que regula la misma actividad curatorial, entendiendo por ello el indagar, investigar, escoger, ordenar, clasificar, inventariar, interpretar, reagrupar y presentar, entre otras cosas. Antes de la década de los ochenta las investigaciones tenían un fin mucho más expositivo y no discursivo; a partir de entonces se genera una profunda revisión con críticos de arte, de donde emerge la crítica consensual y se conforma el primer incipiente cuerpo curatorial que incide en los museos, debido a que ya no se realizaba la colocación de obras de arte de manera arbitraria, sino que se mostraba todo lo que había detrás de la misma obra. A partir de una crítica especializada se propicia una gestión lo que a su vez implica que los discursos museísticos sean discursos “curados”, seleccionados y con un objetivo. Ya no sólo es exhibir sin sentido.

La tercera política se da a finales de 1980; en este periodo se pueden distinguir dos momentos en el área de servicios educativos: uno, cuando el Museo de Antropología (que pertenece al INAH) se destaca como el primer museo en el mundo en conformar un área de Servicios Educativos, por lo que se convirtió en una visita obligada por parte de las escuelas públicas, que implicó llegar a un acuerdo con la SEP, que funcionó hasta finales de los años ochentas. En este acuerdo se autorizaba la asignación de maestros de educación artística para realizar las visitas (se trataba de docentes comisionados). De esta forma trabajó el área de servicios educativos durante treinta y cinco años aproximadamente.

En el caso del INBA, se llevó a cabo a través del Museo Nacional de San Carlos y se solicita a Gabriela de la Torre como la primera jefa de un departamento de servicios educativos. Este primer período fue de generación de visitas guiadas para la asistencia hacia los servicios públicos de la SEP.

Uno de los guías entrevistados deduce que las visitas guiadas del área de servicios educativos del Museo de San Carlos⁶, no fueron hechas totalmente por maestros comisionados, si no por personas que el mismo museo capacitó y que poseían diferentes perfiles de formación, lo que hacía de la finalidad de la visita aún más educativa dado que esta diversidad propiciaba distintas formas de caracterizar y abordar la VG. Así surgió el Programa Infantil, con el proyecto de servicios educativos que fue el “Curso de verano”, y se convirtió en el primer museo en destinar un curso de esta índole a la población infantil, bajo el supuesto de que esos dos meses de receso escolar eran un elemento importante pues representaban tiempo disponible por parte de los niños, hacia las actividades que se realizaban en el museo.

En la década de los noventas, a partir de algunos estudios de público que revelan la importancia de ciertos anuncios promocionales para que las exposiciones cuenten con visitantes, el departamento de servicios educativos cuestiona sus actividades y se da a la tarea de buscar metodologías de arte en la ciudad de Nueva York, que pudieran potenciar las capacidades del área educativa y de esta forma se imparte el primer curso de capacitación llamado “Abriendo Puertas”. Este era un curso incipiente en el que Howard Gardner se une al MOMA (Museum of Modern Art) basándose en el primer proyecto piloto de educación artística “Arte-Educación” el cual se aplicó a los servicios educativos de los museos de arte. Se generó así una expectativa sobre los cursos, ya que los servicios educativos, por lo tanto, no eran servicios únicamente de atención. Se cambió la visión de la atención por la de educación, lo que inició un debate sobre la educación no formal, es decir, los espacios formales de educación y los informales.

A partir de ese momento los museos son considerados espacios de educación no formal y en la década de los noventa, son considerados espacios de educación complementaria. Actualmente, el museo en México lucha por constituirse en un espacio complementario debido a que la “no formalidad” implica una “no necesidad”, y los museos aspiran a convertirse en una necesidad real.

⁶ Entrevista realizada a uno de los guías del MUNAL, Mayo 2009.

También en esta década se abren los espacios a narradores, de donde surgen las primeras estrategias de mediación a nivel mundial, a través de un proyecto experimental llamado “A la orilla del viento”. Los “espacios” son oportunidades que dan paso a nuevas actividades dentro del museo y pueden estar relacionadas en cuanto al tiempo y espacios que los museos destinan a sus actividades cotidianas.

Surgen también las instalaciones lúdicas y las curadurías educativas. Las primeras son lugares asignados en el museo como salas donde se presentan ambientes y actividades relacionados con la temática de la exposición, donde los visitantes pueden tener experiencias con materiales concretos que estimulan su creatividad. Las curadurías educativas son aquellas que por medio del guión museográfico (la forma en que se organiza la exposición para darle sentido al recorrido) intentan mediar el aprendizaje entre ellos y las obras artísticas⁷.

En el museo de San Carlos se da la inclusión de los docentes, que constituye el primer intento de trabajo con los maestros y un hecho de vanguardia que marcó el inicio para el diseño de estrategias de atención para maestros. Unos años después, en el mismo museo, se empieza a trabajar con niños que presentan debilidad visual; se dan así los primeros pasos para la inclusión de las minorías. Otro dato histórico es que estas actividades se replicaron, dado que las personas encargadas de los departamentos de servicios educativos cambiaron sus lugares de trabajo dentro de los distintos museos de la ciudad, lo que implicó que los distintos modos de trabajo se reprodujeran. La institución que hace la conexión de trabajo entre docentes y curadores, es el Munal, a partir de dos proyectos: Programas de Verano y Pasaporte al Arte. Por otro lado, la Galería José María Velasco realiza un trabajo comunitario y vincula a los jóvenes de población marginada; el Museo Estudio Diego Rivera oficializa las exposiciones museo-pedagógicas y modifica el estilo de aprendizaje al crear espacios de mediación *in situ* para público infantil.

⁷ Información obtenida del Diario de campo, Septiembre 2009.

En cuanto a la inclusión de las nuevas tecnologías, el Munal integra a su forma de trabajo los espacios interactivos e hipertextuales en salas, chats, blogs, etc. De la misma forma se han integrado las nuevas metodologías tales como “Abriendo Puertas” (Proyect Zero), “Learning to the art” ,”Pensar en arte”, “Visual thinking” (de Isabela Gardner), entre otros proyectos como “La vaca independiente” (Desarrollo de la inteligencia a través del arte).

1.2 MUSEO, EDUCACIÓN Y APRENDIZAJE

Los museos tienen la capacidad de crear experiencias memorables, significativas y contextualizadas. Es en estas vivencias donde se detona en el público procesos de aprendizaje que permiten que el patrimonio sea resignificado, valorado y que el público se apropie de él. Actualmente, podemos diferenciar dos modelos de museos: el tradicional y el constructivista. He aquí algunas diferencias⁸:

MODELO TRADICIONAL	MODELO CONSTRUCTIVISTA
Brinda información y datos	Invita a observar, comparar y evaluar en la búsqueda del significado
El conocimiento existe independientemente del aprendiz y maestro	Percibe al conocimiento como una construcción sujeta a revisión, deconstrucción y reconstrucción.
Estandariza y clasifica a los públicos de forma general, no de forma individual	Inclusivo y respetuoso del punto de vista de cada visitante
Considera una sola verdad o respuesta correcta.	Permite la ambigüedad, la complejidad y otras perspectivas, motiva al visitante a comparar y evaluar. Fomenta el pensamiento crítico.

Con esta diferenciación se pretende sostener que el museo sitúa a la educación (en el más amplio sentido de la palabra), en el centro de sus funciones de servicio público, al reflejar la diversidad de nuestra sociedad. Para ello mantiene la más

⁸ Ponencia de Ricardo Rubiales llevada a cabo en el Munal.

amplia dimensión pública posible, así como la intención de sorprender, desarrollar, expandir y emplear las oportunidades de aprendizaje que ofrece a sus audiencias.

Aproximaciones teóricas

El Concilio Internacional de los Museos, a través de su comité de educación y acción cultural (CECA) tiene una propuesta teórica para aterrizar el quehacer educativo de los museos, una teoría educativa que explica cómo se trabaja y en qué se basa este mismo trabajo dentro del museo. Desde 1982 el CECA ha tenido un comité donde se desarrollan proyectos teóricos y en 1992 en la reunión del ICOM que se llevó a cabo en Jerusalén, se llegó a la conclusión de que los educadores de museos en su mayoría, trabajaban de manera empírica.

Para que un museo y su departamento de educación cuente con herramientas que acerquen al público a las obras destinadas al aprendizaje, ha de tener una colección sobre el conocimiento, es decir, aquello que el museo tiene como propiedades inherentes, debe tener una epistemología básica. Un referente teórico que sustente el ejercicio que le museo realiza, así como los fines educativos que persigue.

Hay un cúmulo de teorías que hablan sobre el conocimiento y explican que éste existe fuera del individuo. Esta propuesta tiene que ver con el realismo y expone que la ley de la gravedad (por ejemplo) existe más allá de nosotros, alcanzamos estas verdades, las observamos y registramos, accediendo a este conocimiento desde el cuerpo. La contraparte de esta propuesta son otro grupo de teorías que parten del idealismo. En el idealismo el conocimiento es construido por el individuo personal o socialmente

Concebimos al aprendizaje como un proceso humano, que toma lugar en todo momento de la vida; aproxima y permite nuevas reflexiones, miradas y pensamientos sobre la vida diaria. Los procesos de aprendizaje desarrollan habilidades sociales y cognitivas; comprenden aspectos emotivos y están inmersos en el contexto personal de cada ser humano.

Howard Gardner (2005) 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 la cultura. La teoría subraya que cada persona tiene una combinación única de inteligencias que determina la forma personal de acceder y asimilar la información y por tanto los diferentes estilos y preferencias de aprendizaje existentes. Estas inteligencias son: lógico-matemática, lingüística, musical, espacial, corporal-cenestésica, interpersonal, intrapersonal, naturalista y espiritual-existencial. Ahora bien, cada persona tiene estilos y preferencias de aprendizaje personales, no todos tenemos el mismo desarrollo mental, por lo que la educación actúa con más eficacia si considera las diferencias en lugar de negarlas e ignorarlas.

La teoría de la experiencia de aprendizaje mediado, fue desarrollada por el israelita Reuven Feurstein (1980) 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. Con base en este modelo, se pretende que el acercamiento del público con el arte vaya más allá de la información objetiva y cree en él nuevas herramientas de percepción hacia los diferentes lenguajes del objeto museal.

1.3 ENCUENTROS INTERNACIONALES: ESPACIOS DE PROPUESTAS Y ESTUDIO. LA FUNCIÓN EDUCATIVA DEL MUSEO

Dado que un museo es un recinto en donde se encuentran objetos de diversa índole agrupados en colecciones, abierto al público para ser visitado y orientado bajo propósitos definidos por la misma colección, con base en su difusión y conocimiento entre la sociedad a la que pertenece, ocasiona respuestas entre el mismo público que van desde el gozo hasta el aprendizaje, de ahí que posea implícitamente una función pedagógica.

La gran mayoría de museos, a nivel internacional, desde su fundación consideraron levemente las perspectivas educativas que por sí mismo implicaban; cuando un recinto era instituido como museo no contaba de antemano con un área

específica para atender las demandas educativas de la sociedad a la cual correspondía. Por lo que la función educativa del museo, se ha tornado un tema de discusión y debate entre los aspectos educativos, recreativos, científicos y culturales (entre otros) debido a las necesidades de la sociedad actual. Fue hasta mediados del siglo XX, que la educación se convirtió en una de las funciones de los museos, al punto de ser obligada en la actualidad. A lo largo de todo el siglo la difusión se hizo presente en los museos y es después de la segunda guerra mundial, que se contempla la comunicación como una de las actividades inherentes a dicha institución. Estados Unidos es el primer país en incorporar proyectos educativos alrededor de los años 20 y 30, debido al carácter privado de la mayoría de ellos que los orillaba a llevar a cabo programas pedagógicos, los cuales atraían a mayor y más variado público.

Sin embargo, como puede observarse, el concepto de educación manejado por los museos se ha relacionado íntimamente con la difusión y en consecuencia con la rentabilidad económica del mismo. En la gran mayoría de las instituciones, los ingresos y presupuestos económicos inciden directamente tanto en los programas como en los proyectos educativos dirigidos a todo público, puesto que mientras más atractivas sean las actividades ofrecidas dentro del museo, mayor es la difusión que obtiene entre la población y por ende, las retribuciones económicas.

Existen en la actualidad, diferentes encuentros a nivel internacional, en que se abordada la relación del museo con la educación y las funciones que en este campo desempeña. De estos encuentros, ha surgido una vasta fuente de información, que se compone de los resultados de diversas investigaciones realizadas por especialistas en educación y artes, entre estas preocupaciones destaca, la “educación de la mirada” ya que este es el propósito de procesos extendidos en el tiempo como son mirar y ver.

El papel educativo del museo se ha convertido en tema de estudio, que lleva a interrogar la relación entre éste y la escuela. Ejemplo de ello, son las investigaciones realizadas por Marta Dujovne y Silvia Calvo sobre las tensiones

que se han detectado entre estos dos ámbitos y que giran en torno a las miradas desdeñosas del especialista del museo hacia el visitante, a quien se identifica como “grupo escolar” debido a que “su” demanda proviene de intereses establecidos por el docente; las actividades que ofrece el museo para que los niños pasen de ser “alumnos” a ser “visitantes” y actúen como tales, la multiplicidad de culturas con que cuenta el público, así como las demandas de la escuela que no siempre son legitimadas por el museo.

Otra investigación se refiere a los desafíos de la formación de docentes que se desempeñarán en escuelas, ubicadas en contextos particulares y que tendrán que articular los diferentes espacios (museos) con que cuenta el contexto y la propia escuela, valorándolos como recursos didácticos a través de innovaciones y propuestas educativas. Con la inclusión de estos espacios, se pretende ampliar el bagaje cultural de los alumnos y que en un futuro cuenten con la oportunidad de ser agentes culturales críticos. Este aspecto está siendo trabajado por especialistas en escuelas de formación docente, las profesoras Ana Clara y Fernanda Hermida en Mar de Plata, Argentina.

Otros estudios abordan la posibilidad de que el museo sea concebido como un laboratorio artístico-pedagógico y social, al rescatar, conservar, difundir y documentar la producción plástica de niños y adolescentes. En Bogotá, Colombia, existe un programa llamado “Maletas didácticas” que consiste en pequeñas exposiciones que van directamente al aula de clase, acompañadas de sugerencias didácticas para que el profesor entable un diálogo creativo y placentero con sus alumnos. También en Uruguay, se han establecido acciones dentro y fuera del museo que han implicado diferentes prácticas que investigan distintos lenguajes y modalidades didácticas a través de actividades y talleres vivenciales, produciendo así espacios de encuentro, de sentido, de acción educativa, puesto que la cultura es una práctica de significación. Y por último, en Brasil, el Instituto de *Arte na Escola* incentiva y califica la enseñanza del arte mediante acciones de educación continua, biblioteca, medios, consultoría y comunicación, para mantener convenios con las universidades y sistemas públicos de enseñanza, y

aportar materiales sobre la base de la semiótica greimaciana, invitando al maestro a que actúe como investigador del arte y sea coautor de los contenidos que desarrolla en el aula.⁹

1.4 EL MUSEO Y SU INTERVENCIÓN EN EL CURRÍCULUM DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Si bien la visita a un museo (cualquiera que sea su temática) no está considerada como una de las actividades a realizar a lo largo del ciclo escolar y tampoco hay un contenido específico que la pudiera insinuar, como hemos podido observar, la SEP a lo largo del tiempo en el que se han dado transformaciones educativas, le da importancia a dicha acción, al punto de establecer acuerdos y decretos de carácter federal.

Debido a que la mayoría de estos acuerdos han dependido de las “voluntades políticas”, ha sido complicado recabar información al respecto, puesto que los actores me han compartido sus vivencias, las cuales poseen el toque de su propia perspectiva de la cual hay que realizar un análisis para encontrar los puntos de acuerdo.

El MPBA trata de apegarse a los planes y programas establecidos por la SEP, y considerar los propósitos y contenidos del mismo en la planeación y diseño de las visitas guiadas, así como de los talleres. Los encargados del departamento de Servicios Educativos se dan a la tarea de seleccionar las obras y desarrollar algún contenido de interés por parte del maestro (esto es, cuando el docente solicita con anticipación y establece su interés en particular).

Durante las exposiciones temporales, los guías suelen diseñar actividades relacionadas con la temática de la exposición y en función de lo que el programa indica, se seleccionan contenidos y propósitos con los que se realiza la correlación con el plan y programas. Así mismo, esta posibilidad da apertura a la

⁹ Las investigaciones hasta ahora mencionadas son extraídas de la revista *Novedades Educativas*, año 18, No.199, Julio de 2007.

interdisciplinaria, ya que los guías se valen de diferentes recursos ofrecidos por las diferentes manifestaciones artísticas, lo que se refleja también en las actividades que se llevan a cabo en los talleres que el museo ofrece a los niños posterior a la visita.

De esta manera, el Departamento de Servicios Educativos cumple una función mediadora entre la misión del museo, las obras contenidas en él y los Planes y Programas Educativos, siendo el personal que labora en el mismo departamento quien se involucra en el diseño, aplicación, dirección y evaluación de las actividades planeadas. De esta forma, quien finalmente destina cómo y que se ha de abordar durante las visitas, es el museo.

Sin embargo, el museo intenta relacionarse con los intereses de la escuela, planteando las actividades en función de lo que pudiera interesarle al maestro y a los niños durante el recorrido, es decir, el DSE trata de mantenerse al tanto de los avances programáticos anuales de las escuelas por medio de la consulta a los planes y programas de la SEP o libros de texto gratuitos donde pueden obtener nociones sobre lo que los niños ven en clase.

Por parte de la escuela, la mayoría de los maestros visitan los museos pues consideran que en ellos hay distintos saberes que pueden emplearse como ejemplos para abordar contenidos al respecto, pues se relacionan con las asignaturas de la escuela primaria. Pocos son los casos donde la VG se realiza por el interés hacia el arte en sí mismo.

Las demandas de la escuela hacia el museo son en función de lo que necesita conocer para reforzar los contenidos de las clases. Las demandas del museo hacia la escuela están enfocadas en la participación e interés que esta pueda tener hacia las actividades y propuestas del mismo.

1.5 EL MUSEO DEL PALACIO DE BELLAS ARTES.

Al iniciarse el siglo XX, Porfirio Díaz encargó al arquitecto italiano Adamo Boari proyectar como parte de las actividades de su gobierno un Teatro Nacional que formara parte de las celebraciones por el centenario de la Independencia. La construcción se inició siguiendo los principios del art nouveau. La construcción del edificio requirió demasiado tiempo y presupuesto y su inauguración pasó de cinco a diez años. El arquitecto que dirigía la obra regresó a Italia y la terminación se pospuso debido al conflicto revolucionario, y se reanudó hasta 1928. El arquitecto mexicano Federico Mariscal retomó la obra basándose en el *art d'co*.

El Palacio de Bellas Artes fue inaugurado el 29 de septiembre de 1934, y se le integraba un Museo Nacional de Artes, actualmente el Museo del Palacio de Bellas Artes. Este museo tiene una colección de 14 murales hechos por pintores mexicanos, tales como, Diego Rivera, David Alfaro Siqueiros, Rufino Tamayo, José Clemente Orozco, Manuel Rodríguez Lozano, Jorge González Camarena, y Roberto Montenegro. Estas obras son una oportunidad única para conocer mejor el legado del muralismo mexicano en el arte universal¹⁰.

Este museo, que se ha enfocado a exaltar los valores plásticos mexicanos, ha sido también sede de exposición de corrientes artísticas o colecciones del extranjero. Se propone hoy confrontar y cuestionar su propia labor artística y museológica para replantear su función educativa y difusora para generar un mayor conocimiento y una mayor conciencia en sus públicos.

El propósito principal del Museo del Palacio de Bellas Artes (MPBA) es dar a conocer al público una variedad de discursos visuales modernos y contemporáneos de importancia nacional e internacional, desde las perspectivas de diferentes disciplinas como la fotografía, la pintura, el arte objeto, la gráfica, la arquitectura y el urbanismo.

¹⁰ Fuente: http://www.bellasartes.gob.mx/INBA/Template12/index.jsp?secc_cve=111

El MPBA se presenta como un espacio para reflexionar sobre el arte, con exposiciones que contribuyen al cuestionamiento de los conceptos tradicionales y que invita a realizar aportaciones críticas, bajo el concepto de un museo actual¹¹

El MPBA cuenta con una colección permanente conformada por murales y que los distinguen de otros museos del país. Estos murales complementan el interior del edificio que los contiene y son el ejemplo del interés que mostró José Vasconcelos a partir de los años treinta por impulsar un arte nacionalista accesible a las masas.

El *Muralismo Mexicano* abarcó un periodo que va de 1921 a 1954. Este movimiento plástico se consolidó gracias a la Revolución y expresó la visión social de cada uno de sus autores acerca de la identidad nacional. El MPBA posee diversas salas para la presentación de exposiciones temporales, así como áreas donde exhibe permanentemente los murales¹².

En este contexto, el Museo ha albergado la obra de los máximos exponentes de la plástica mexicana, así como de importantes artistas extranjeros como Henry Moore, Auguste Rodin, los maestros del Impresionismo, Andy Warhol y Eduardo Chillida, Domenikos Theotokópoulos “El Greco”, René Magritte, por mencionar sólo algunos¹³.

El MPBA está ubicado en la avenida Miguel Hidalgo sin número, en la colonia centro del Distrito Federal. Está abierto al público en un horario de Martes a Viernes de 10:00 a 18:00 horas (el público exento de pago son estudiantes, maestros y adultos mayores). La entrada libre es los domingos de 10:00 a 18:00 horas.

¹¹ Consultado en http://www.bellasartes.gob.mx/INBA/Template12/index.jsp?secc_cve=21

¹² Consultado en <http://es.calameo.com/read/000263103dbd3b25534e9>

¹³ Visto en http://www.bellasartes.gob.mx/INBA/Template12/index.jsp?secc_cve=523

1.6 DEPARTAMENTO DE SERVICIOS EDUCATIVOS: ENLACE ENTRE LA OBRA Y EL VISITANTE.

En México, la creación de los DSE de los museos fue un proceso influido por los avances en el desarrollo de la difusión de los mismos. Algunos de los museos con mayor antigüedad son el Museo de Arte Moderno y el Museo de Antropología (1964), así como el Museo de San Carlos (1968). En la década de los ochenta, cobra fuerza el establecimiento de varios museos como el MUNAL, el Carrillo Gil, entre otros.

Los primeros departamentos de servicios educativos (en adelante SE), comienzan a integrarse por personal considerado “de sobra”. El museo de San Carlos es pionero en contar con una oferta de visitas guiadas y talleres para el público asistente¹⁴ Uno de los organismos que se involucra en la creación de estos servicios, es el Instituto Nacional de Bellas Artes (INBA), quien dictaminó que todos los museos de la Ciudad de México, debían contar con un Departamento de Servicios Educativos, para lo cual se fundó una subdirección de Artes Plásticas y Servicios Educativos, quien nombraba un funcionario dedicado a visitar los museos y supervisar las actividades que en ellos se realizaban.

En un principio, las personas que se encargaban del SE, no contaban con una formación especializada, se carecía de un perfil y métodos pedagógicos que respaldaran el desempeño de los “guías”; esto ocasionaba cierto desinterés hacia los niños de edad escolar, y se optaba por dirigir las VG a los “eruditos”, orientando la toma de decisiones referentes al público visitante, basadas en la conclusión de que los niños no visitaban el museo. Los funcionarios solían pedir visitas guiadas (VG) sin antes proporcionar presupuesto alguno al museo. Para solucionar estos problemas se comenzó a rescatar y seleccionar personal que tenía conocimientos valiosos sobre la colección, adquiridos a través de la propia experiencia, el tiempo y el trabajo en los recintos.

¹⁴ Información citada de una entrevista con Eduardo Ysita, guía del Munal, el 10 de Marzo de 2009.

Durante el sexenio de José López Portillo, el Secretario de Educación designado firma un acuerdo entre SEP-Museos, en el cual los padres de familia de las escuelas que asistían a las VG aportarían parte del presupuesto.

Inicia así una etapa en que los museos empiezan a desarrollar la oferta para los alumnos de educación básica, a través de la competencia entre ellos, dejan de lado en muchas ocasiones los fines educativos y los intereses de los alumnos; aún así, los museos de la ciudad lograron consolidarse y revolucionar la época con las diversas propuestas de actividades de retroalimentación sobre las actividades realizadas durante la visita.

La iniciativa de crear un sinnúmero de eventos “educativos” nació del Departamento de Artes Plásticas del INBA, por lo cual convocaba a las instituciones para encuentros e intercambios sobre formas de trabajo. En estos encuentros por primera vez se tomó en cuenta al Guía como un personaje fundamental en la función educativa del museo, al mismo nivel que el curador o el restaurador. En uno de estos encuentros, en que la SEP envió a los mejores maestros del país, se llegó a la conclusión de que para realizar una VG, se necesitaba una previsita por parte del docente para conocer la colección y que él mismo debía generar un material didáctico para sus alumnos el día de la VG, al mismo tiempo el Museo debía conocer e involucrarse con los planes y programas vigentes para la educación de manera que se posibilitara la vinculación curricular del arte con las asignaturas de la escuela; surge así el trabajo integral. Los museos se vieron en la necesidad de cambiar su forma de trabajo y contratar personal que contara con el perfil adecuado, dejando atrás la improvisación: historiadores, sociólogos, docentes, artistas que transmitieran el “sentir” de la obra a través de lenguajes sencillos y accesibles a los alumnos. Todas estas actividades, sin embargo, variaban según los presupuestos asignados y las propuestas ofrecidas durante las administraciones de los directores de SE.

Todo lo anterior se desarrolló a finales de la década de los 80. A principios de 1990, surge la propuesta de “espacios lúdicos”,¹⁵ que beneficiaban al público; se diseñaron talleres que implicaban actividades plásticas con la intención de aumentar los acercamientos al arte. La concepción de una VG se fue transformando con el tiempo y de acuerdo con las demandas del público; nacieron así las promociones de verano, el “pasaporte a la cultura”,* los eventos intermuseos, festivales y principalmente, el reconocimiento de la necesidad de cada museo de contar con departamento de SE y profesionalización de los guías y el desarrollo de la capacidad de atender a los alumnos de los diferentes niveles educativos, así como pensionados, jubilados, entre otros grupos vulnerables.

Se puede observar que a lo largo de todo el período del desarrollo de los museos en México, se vivieron grandes conflictos, ya que al principio las experiencias que se proporcionaban a los asistentes quedaban en último lugar, y se daba mayor importancia a la competencia entre museos, a las influencias políticas, a los factores económicos, así como a las modas de cada época. En cuanto al proceso educativo que se vive durante la VG, se había desarrollado y definido una metodología con carencias, (falta de conocimiento hacia el sustento teórico, guión para realizar un VG) en el que la profesionalización del personal no era importante, por consecuencia, la experiencia de los visitantes también se veía opacada. La situación se ha transformado indudablemente, aunque aún se repiten ciertas similitudes de aquél entonces.

¹⁵ Ponencia en VII Congreso Nacional de Recreación-II ELAREL, Vicepresidencia de la República / Coldeportes / FUNLIBRE
28 al 30 de Julio de 2002. Cartagena de Indias, COLOMBIA.

* El pasaporte a la cultura, es un documento personalizado para el niño muy parecido a un documento oficial, donde se registran los museos visitados por además de que otorga privilegios tales como descuentos en las admisiones o entradas gratuitas.

1.6.1 Departamento de Servicios Educativos del MPBA¹⁶.

El departamento de servicios educativos (DSE) es el enlace directo entre el Museo y su público. Constituye un medio ideal para difundir las obras que integran la colección permanente y la exposición temporal, estableciendo un vínculo de comunicación entre el público, la obra artística y el museo.

Los servicios que ofrece son orientar y brindar información al público sobre las distintas actividades que se realizan dentro del marco de cada una de las exposiciones que el Museo Palacio de Bellas Artes alberga en sus salas, así como diversos programas educativos para atender a la gran diversidad de personas que lo visitan, tomando en cuenta a los niños, adultos, familias, escuelas y también para personas y grupos con necesidades educativas y capacidades diferentes. El departamento de Servicios Educativos por medio de visitas guiadas y talleres pretende dar a conocer nuevos aspectos artísticos de cada una de las exposiciones temporales y de su colección permanente.

Así mismo, realiza actividades de pedagogía de las artes dirigidas a maestros y alumnos, como un proceso de colaboración y construcción de la apreciación estética, fomentando un ambiente de aprendizaje activo donde se rescaten las experiencias de los participantes. Diseña estrategias pedagógicas para que el público disfrute y pueda apreciar, imagine y reconstruya imágenes y objetos que lo acerquen al conocimiento de la obra de arte. Realiza visitas guiadas y talleres diseñados para los grupos con capacidades diferentes.

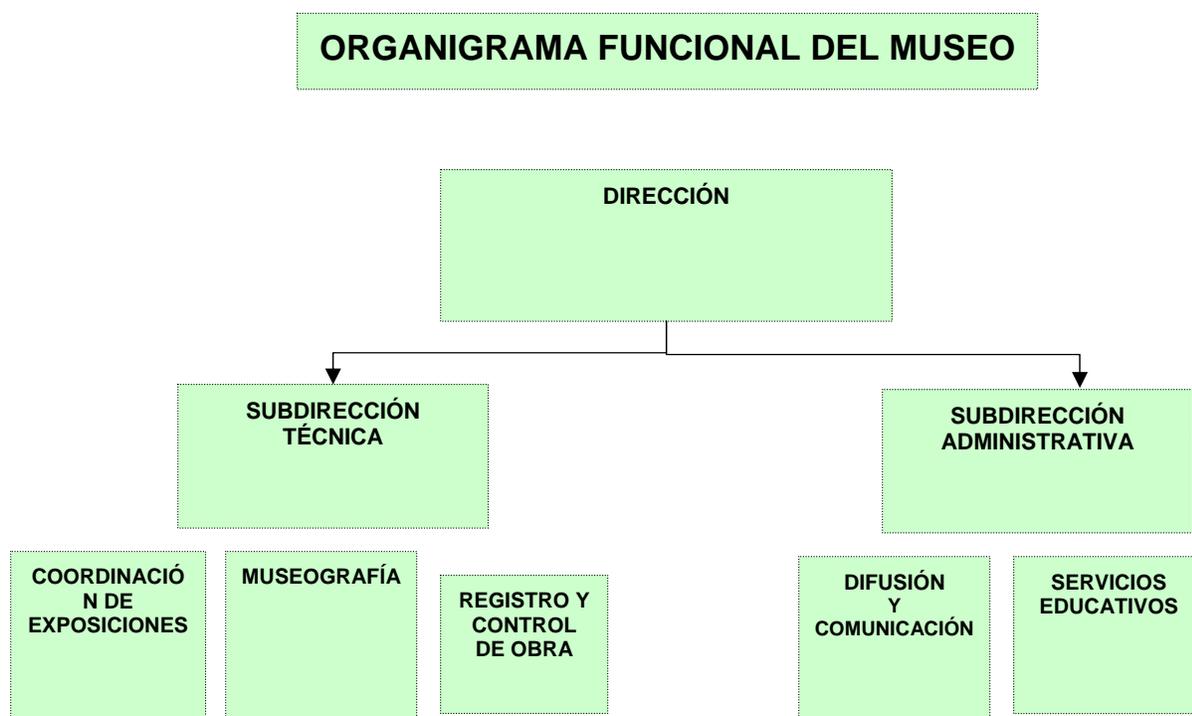
Cuenta con un programa de visitas y talleres para las familias que asisten al museo, las visitas para invitados especiales están enfocadas a organismos, instituciones, que así lo soliciten y se destina un horario especial para ello, que es a partir de las 18:00 horas, cuando el acceso al público está cerrado.

¹⁶ Fuente: reportes operativos 2002-2007, documento elaborado por Jeri Lyn Hollen.

Para mantener la colaboración con otras instituciones, forma parte de una red de Museos que ofrece programas de educación artística a un gran número de maestros SEP, así como a los estudiantes universitarios de Historia del Arte, Pedagogía, Artes plásticas, Universidad Pedagógica Nacional y de la Benemérita Escuela Normal para maestros sobre apreciación y educación artística. participa en los programas Festival del Centro Histórico, Promoción Cultural de Verano, Paseando por los Museos, Pasaporte del Arte y la Feria de Museos.

Organización

Dentro del organigrama del museo el DSE ocupa la siguiente posición dependiendo de estas áreas:



El organigrama del departamento de servicios educativos es el siguiente:

PUESTO	ESCOLARIDAD
Director del DSE	Lic. Artes Visuales - Especialidad en Pedagogía de las Artes
Investigador adjunto	Dra. Psicología y Ciencias de la Educación
Guía	Lic. Artes Visuales
Guía	Lic. Artes Visuales
Guía	Lic. Artes Visuales
Guía	Educación media superior
Guía	Lic. Historia
Guía	4to semestre en Lic.

Los marcos teóricos que ha manejado el DSE son:

- Las ventanas del conocimiento.
- Abriendo puertas. (adaptación a México de las ventanas del conocimiento realizada por CONACULTA)
- Mediación, Piensa en Arte de la Fundación Cisneros
- La enseñanza dialogante.

El personal ha asistido a los siguientes cursos:

- Curso introductorio para Contar Cuentos
- Taller Día para museos. La vaca Independiente/Museo Nacional de Historia (tres horas)
- Abriendo Puertas del Conocimiento, impartido por CONACULTA
- I Encuentro Nacional de Interpretación en el MUCA, UNAM.
- II Encuentro Nacional de Interpretación en el MUCA, UNAM.

Actualmente se impulsa la capacitación interna con un programa informativo y formativo permanente a cargo de la Doctora María Esperanza Arenas Fuentes. Este programa se implementará durante dos años considerando las siguientes etapas:

- Diagnóstico de las necesidades grupales e individuales de los miembros del equipo con relación a las funciones que cada uno de ellos desempeña o

debería de desempeñar de acuerdo con los objetivos y funciones del departamento de Servicios Educativos.

- Formación y Desarrollo de competencias profesionales de cada uno de los miembros del equipo y del grupo en general.
- Evaluación de la capacitación.

El Departamento considera marcos de referencia teórico-metodológicos asociados tanto a los procesos de aprendizaje como a los procesos de enseñanza. Entre ellos pueden citarse tanto teorías del aprendizaje por asociación como por reestructuración,¹⁷ en estas últimas se enfatiza el aprendizaje por reestructuración o “aprendizaje significativo” por tres vías:

- El acercamiento a la estructura disciplinaria del objeto de aprendizaje (obra artística),
- El acercamiento al contexto sociocultural de la obra considerando a esta como un instrumento del desarrollo humano en tanto producto de la cultura y del lenguaje.
- Aprendizaje por reestructuración, la del acercamiento a los aspectos emotivos o afectivos presentes en la obra.

Existen así tres formas o marcos de referencia no excluyentes, teóricos y metodológicos para lograr la reestructuración del conocimiento que el público en general tiene sobre las obras de arte.

Sin embargo, a pesar de que estas teorías consideran aspectos metodológicos específicos asociados a ellas, la aplicación que se hace de las mismas, tanto en el diseño de programas, en los procesos de mediación, en las visitas guiadas, en los talleres y otras actividades prácticas, sigue siendo de carácter vivencial e intuitivo por parte de los talleristas y depende más de sus propio perfil afectivo cognitivo que de sus conocimientos sobre procesos de aprendizaje. Esto dificulta la consolidación de una metodología apoyada en las tres teorías del aprendizaje por

¹⁷ Véase J. I Pozo (2003). Teorías cognitivas del aprendizaje. Madrid, España: Morata, que es la bibliografía consultada por el DSE.

reestructuración. De ahí la necesidad de fomentar la capacitación especializada del personal en el modelo basado en competencias.

En cuanto a qué tipo de teorías de arte maneja, se contempla: Percepción Visual, Desarrollo Cognitivo, Estética o Ideas Estéticas, Historia del Arte, para tener una base común sobre Conceptos Generales de Arte aplicables a los programas culturales que proponga el departamento. Se apoyan en la teoría del programa del Lincoln Center: "Disciplina Basada en la Educación Estética". Algunos teóricos de Arte que se consideran son: Rudolf Arheim, Ernest Gombrich, Michael J. Parson, Elliot Eisner y Maxine Greene. Es importante señalar que se requiere hacer lecturas específicas en torno a las temáticas de arte referidas a las exposiciones que se realicen.

El sentido educativo que debe tener el museo es, que el público que asiste tenga la oportunidad de conocer el código (símbolos y significados) que utilizan las Artes Plásticas, para enriquecer su educación visual. Estas estrategias están enfocadas a estimular en el público procesos perceptivos, cognoscitivos y afectivos.

El DSE es considerado un área sustantiva ya que los museos son un instrumento de divulgación de la cultura, de la formación y educación de un país. Por ello es natural que el área educativa de un museo sea uno de sus pilares fundamentales. La fórmula en que el DSE integra los diferentes niveles de percepción, los valores cognitivos, afectivos y de interpretación en sus proyectos es:

Percepción + Conocimiento + Significado Vivencial + Interpretación = Guías Didácticas.

Visión y misión

La misión del MPBA se basa en el propósito principal del Museo del Palacio de Bellas Artes el cual es acercar al público a una variedad de discursos visuales modernos y contemporáneos de relevancia nacional e internacional, que integran

desde la fotografía, la pintura, el arte objeto, la gráfica y la escultura hasta la arquitectura y el urbanismo¹⁸.

La visión consiste en enriquecer la vida cultural e intelectual del país, promover el conocimiento, disfrute e interpretación del arte, por medio de los programas de preservación, colección, exhibición y difusión de las artes visuales con el objetivo de influir en la formación de la apreciación estética del público que lo visita.

Voluntariado

El MPBA no cuenta con un programa oficial de voluntariado. El DSE está evaluando la conveniencia de estrechar vínculos con la Sociedad de Amigos del Museo del Palacio de Bellas Artes, A.C. Se aprovecha a los estudiantes que prestan su servicio social; además con 12 prestadores con un perfil en las carreras de artes visuales, diseño gráfico, historia y turismo. Su labor es auxiliar en las visitas guiadas, en los talleres de expresión plástica y en la investigación de los materiales relacionados con las exposiciones. El perfil para ingresar al servicio social es ser alumno universitario, contar con el 70% de los créditos cubiertos y que pertenezcan a las carreras de Artes Visuales, Diseño Gráfico, Pedagogía, Psicología Educativa, Filosofía, Letras, Historia y/o Turismo. Los requisitos son:

- Entrevista personal
- Carta de presentación de la Universidad
- Carta de créditos cubiertos
- Realizar el trámite de inscripción ante INBA

El DSE se relaciona con otros departamentos de la siguiente manera:

- Manejo de Personal.
- Ejercicio del presupuesto asignado al área.
- Gastos de viaje y viáticos
- Vacaciones, licencias, permisos, etc.

¹⁸ Tomado de Reportes Operativos 2002-2007 elaborado por Jeri Lyn Hollen.

Con la Subdirección Técnica en:

- Elaboración de material didáctico como.
- Selección de temas y contenidos relacionados con las exposiciones que se llevan a cabo en el museo.
- Procedimientos de acercamiento al público en las visitas guiadas.

Con el Departamento de Comunicación y Difusión:

- Se realiza intercambio de información acerca de las actividades a efectuar en torno a programas culturales y educativos para su divulgación en medios.

Con el Departamento de Coordinación de Exposiciones:

- Acceso a la información creada por ese departamento para la curaduría de las exposiciones, guión museológico.
- Proporciona material bibliohemerográfico sobre las exposiciones.

También se relaciona con otras instituciones homólogas como otros museos del INBA, CONACULTA, instituciones públicas y privadas.

Actividades Temporales

Se realizan talleres de expresión plástica y visitas guiadas en torno a las exposiciones temporales, eventos culturales durante los intercambios interinstitucionales como el “Día Internacional de los Museos ICOM”, “Festival de México en el Centro Histórico”, cursos para maestros y estudiantes normalistas y espacios lúdicos.

El tipo de visitas guiadas que ofrece se clasifican según horarios y tipo de público atendido.

A.-Visitas guiadas programadas por SEP: dirigidas al público escolarizado de los niveles de preescolar, primaria, educación media y educación especial, con el siguiente programa:

Nivel Educativo Preescolar: Construye tu propio Palacio y El taller del pintor

Nivel Educativo Primaria: Acércate y mira detenidamente, Dibujando exploremos el Museo.

Nivel Educativo Secundaria: Rally enigmático, Devela los grandes secretos de los maestros muralistas y Narrando murales.

Nivel Educación Especial: Visita – Taller.

B.- Visitas guiadas calendarizadas: A escuelas privadas o públicas (distintas a SEP), asociaciones públicas o privadas, grupos particulares.

C.-Visitas Guiadas no Programadas:

Se reciben grupos que acuden al museo sin reservación y al momento solicitan un guía. Esto depende del tamaño del grupo y de la disponibilidad de guías.

Los requisitos para solicitar una visita guiada son:

- Conformar un grupo mínimo de 10 personas y máximo de 40.
- Reservar con 15 días naturales de anticipación, vía telefónica o vía correo electrónico.
- Confirmar la asistencia del grupo.

Para la colección permanente

El MPBA cuenta con una colección permanente de 13 obras del Movimiento Muralista Mexicano pintadas al interior del Palacio de Bellas Artes entre 1928 y 1960 por Diego Rivera, Rufino Tamayo, Manuel Rodríguez Lozano, Jorge González Camarena, Roberto Montenegro, David Alfaro Siqueiros, y José Clemente Orozco.

Actualmente no existen guiones de visita guiada que tome en cuenta los diversos públicos para esta colección. Están en proceso de elaboración los guiones destinados exclusivamente al público escolar. Se da prioridad a tres aspectos de la obra muralista: el lenguaje plástico, el significado connotativo social y el significado interpretativo de los murales. Para las exposiciones temporales se elaboran guiones considerando los diferentes públicos: guiones familiares, guión de visita nocturna y guión escolar.

Los talleres, cursos, actividades paralelas, académicas, etcétera, no tienen costo para el público, se imparten por el personal del DSE o especialistas comisionados por CONACULTA dedicando el 60% a Exposición temporal y 40% Colección Permanente. Cuando no hay exposición temporal 100% a la colección permanente. La planeación de estas actividades se realiza por parte de la Subdirección del Museo y el Departamento de Servicios Educativos:

Actividad	No. de Asistentes	Tipo de Público	Material didáctico	Frecuencia/promedio
Talleres Colección Permanente	20 a 40	Escolar Maestros	No	Según se solicite en periodo escolar.
Talleres Exposición Temporal	40	Infantil	Si	DIARIO promedio 2 al día.
		Juvenil		
	20	Discapacidad		1 semanal.
Espacio Lúdico	20	Infantil	Si	Sábados 2 talleres.
		Juvenil		Domingos 3 talleres.
		Adultos		
Curso de capacitación para maestros.	30	Adultos	Sí	2 cursos a principio y fin de año.

Las visitas son reforzadas con un taller de expresión plástica que puede llevarse a cabo antes o después de la visita.

Capacitación

La capacitación tiene un propósito informativo y formativo a nivel básico. Esta se ofrece en forma de visitas guiadas y en forma de actividades paralelas. La capacidad de asistentes es de aproximadamente 30 personas por grupo, está dirigido principalmente a maestros, se ofrece gratuitamente según convenio con la SEP y se imparte por la Titular del Departamento de Servicios Educativos. El material didáctico utilizado son presentaciones en powerpoint, guiones preparados específicamente para cada evento. Se tiene instrumentado el espacio lúdico, con los propósitos siguientes:

- Servir de enlace lúdico-experiencial con la obra o colección temporal para el que fue diseñado.
- Servir de facilitador pedagógico para acercar al público infantil y familiar al conocimiento y apreciación de aquellos aspectos que se quieran resaltar en una obra o exposición temporal.

Los espacios lúdicos se diseñan e implementan conjuntamente con la Subdirección y los departamentos de Museografía y Servicios Educativo, son sometidos a una evaluación de proceso y de resultados por parte del propio departamento. Para la colección permanente se tienen Audio Guías sobre los elementos del lenguaje plástico de Los Murales del Palacio de Bellas Artes.

Publicaciones

El DSE participa también en publicaciones informativas o de divulgación (folletos). En ésta, la participación del departamento es de carácter técnico y aporta elementos puntuales como son: hora, lugares, público a atender, temas a tratar, etcétera. En las publicaciones formativas o educativas elabora guías didácticas o familiares y en estas la participación del DSE consiste en la selección de información.

Públicos

Por referencia a un estudio de público realizado durante el año 2002 por el MPBA pueden indicarse las siguientes características del público visitante:

Proceden en su mayoría del Distrito Federal. El 40% lo visita por primera vez, el otro 60% lo visita con una frecuencia de aproximadamente 1 vez cada 6 meses. En un 75 % son estudiantes y el otro 25 % está distribuido entre maestros, amas de casa y profesionistas. Por género se distribuyen en un 51 % hombres y 49 % mujeres; los estudiantes normalmente van acompañados por amigos. Un 8% de los estudiantes va solo, en un 90 % la visita es organizada por la escuela, el otro 10 % se realiza por iniciativa personal o particular. La mayor afluencia (90%) de público es motivada por las exposiciones, el otro 10 % viene al museo debido a diversos motivos como; conocer el Palacio y hacer un recorrido por el Centro Histórico.

El 90 % del público desconoce tanto el servicio de vistas guiadas como el apoyo didáctico de audio guías para exposiciones, así como las cédulas de información de las salas temporales. Los pocos visitantes que conocen estas cédulas las consideran “buenas”¹⁹.

El departamento de servicios educativos realiza diferentes estudios de público y evalúa las actividades siguiendo un proyecto general de evaluación de actividades cuya finalidad es mejorar permanentemente cada actividad en términos de contenido, de procedimientos y resultados. Como ejemplo se evaluó el curso “Museos espacios para la creatividad y la enseñanza” y las visitas a escuelas públicas.

También evalúa el impacto formativo-educativo en el público infantil del Espacio Lúdico a través de cédulas de observación anecdótica y categorial en torno al proceso de interacción-aprendizaje que el público infantil experimentó en cada uno de los módulos del Espacio Lúdico. Se realizó el análisis en términos del cambio

¹⁹ Fuente: reportes operativos 2002-2007 elaborado por Jeri Lyn Hollen

de actitudes (impacto) que se dio durante la estancia del niño en el espacio-actividad lúdica, analizando como elementos causales de este impacto, a los materiales didácticos, a los talleristas y al proceso mismo de la mediación.

El registro que corresponde al año 2006 señala una atención a 19,348 personas. Para el año 2007 el registro especificó el tipo de servicio ofrecido. Las actividades del DSE se vincula con la oferta de las exhibiciones y su productividad es significativa debido a el impacto favorable que tiene en el ámbito cognoscitivo del público asistente. Los alcances cuantitativos y cualitativos del trabajo de este departamento pueden especificarse de la manera siguiente²⁰:

- Brindar programas que transmiten al público el gusto por el arte y sus diversas expresiones.
- Ofrecer programas lúdicos que pongan en contacto directo a los visitantes con las diversas experiencias plásticas, con los acervos y actividades realizadas en el Museo.
- Instrumentar un programa de capacitación interno para desarrollar en el personal del DSE y en los prestadores de servicio social competencias (conocimientos habilidades y actitudes) para brindar una atención de calidad al público.

El Departamento de Difusión y Comunicación es el área responsable de la difusión de los programas del Museo. El DSE colabora con esta al proporcionar la información necesaria según la estrategia de divulgación que determine el área responsable.

El DSE no cuenta con una evaluación para determinar el porcentaje de difusión de las actividades del Departamento con respecto a la totalidad del Museo y tampoco posee una perspectiva de mercadeo dentro de los proyectos ya que el área especializada en este rubro es el Departamento de Difusión y Comunicación.

²⁰ Fuente: reportes operativos 2002-2007, documento elaborado por Jeri Lyn Hollen

1.6.2 Historia del departamento de servicios educativos del MPBA

Antes de la fundación oficial del DSE se tenía un carácter empírico y se atendían grupos que solicitaban una visita guiada en el área de informes del museo. El DSE dentro del museo se fundó en 1993. A continuación se detalla y comenta la cronología del DSE²¹:

AÑO	ASPECTOS RELEVANTES
1993-2001	Se integra al Museo la Lic. Magdalena Zavala. Propone la creación del Departamento de Servicios Educativos y Relaciones Públicas. Las funciones de Servicios Educativos se enfocan a visitas guiadas y las de Relaciones Públicas a la atención a periodistas y difusión de exposiciones. Posteriormente, durante esta misma administración, el Departamento de Servicios Educativos y Relaciones Públicas se divide; separándose las actividades de Servicios Educativos y las de Relaciones Públicas.
2001-2002	Asume la titularidad Clementina Corzo. Se dan visitas guiadas escolares y algunos talleres de actividades plásticas relacionadas con exposiciones temporales.
2002	Silvia Velásquez Peredo recibe el encargo y es responsable de las actividades durante las exposiciones ABC DF. Palabras de Ciudad realizada del 20 de marzo al 9 de junio del 2002. Se realizan talleres de juguete popular, fotografía, arquitectura, diseño gráfico, cuenta-cuentos, mesas redondas, ciclo de cine y eventos de danza y música. Durante la exposición: Eduardo Chillida (17 de julio al 6 de octubre) se ofrecieron visitas guiadas para público invidente, talleres de fin de semana, el Curso: juguemos a crear (Un verano en el Palacio de Bellas Artes) un Cuenta-cuentos y el programa Paseando por los museos.
2003-2007	La Maestra Teresita de Jesús García Hidalgo ocupa el cargo a finales del año 2002. Se continúa el programa de visitas guiadas ampliando la oferta

²¹ Tomado de Reportes operativos 2002-2007 elaborado por Jeri Lyn Hollen.

a grupos de nivel preescolar SEP. Se dan visitas a las exposiciones temporales, el Programa de Servicio Social se oferto a mayor número de universidades públicas. Se trabajó un taller de “Dibujo y Pintura” para niñas en riesgo y situación de calle con “Ayuda y Solidaridad para las niñas de la Calle” I.A.P.

Para la exposición “Quimera de los Murales” se realizó un espacio lúdico en la sala Paul Westheim un taller de “Apreciación Visual” para estudiantes de la Benemérita Escuela Nacional para Maestros.

Para la exposición temporal “Eternidad Fugitiva” se realizó un taller de fotografía para jóvenes y un espacio lúdico en la sala Paul Westheim.

Se realizó el taller de verano “La otra opción en el verano” en 2003, 2004, 2005 y 2006; en 2005, 2006 y 2007, se realizó el Curso para maestros “Los Museos, espacios de creatividad y aprendizaje” y en el 2006 y 2007 el Curso para estudiantes “Los Museos, espacios de RE-creación”, Taller para educadoras y personal administrativo de la Dirección de Educación Preescolar “Una nueva mirada a los museos” y en 2007 junto con la Fundación Cisneros se impartieron los Cursos para maestros “Piensa en Arte” y “Cruce de Miradas”.

En cuanto a capacitación del personal se ofrece el Curso “DIA para museos”, con una duración de tres horas y se asisten al Programa Nacional de Interpretación en los años 2005 y 2006. Se participa en:

RED NAM. Red de niños amigos de los museos.

Pasaporte del Arte.

Paseando por los Museos.

Promoción Nacional Cultural de Verano

	<p>Cursos para maestros</p> <p>Festival del Centro Histórico.</p>
--	---

El departamento se ha transformado cualitativa y cuantitativamente. Dos cambios cualitativos importantes son la participación del área de servicios educativos en actividades artísticas culturales y la preocupación por parte de su administración en mejorar los servicios educativos mediante un programa de evaluación y de capacitación interna especializada. Dos cambios cuantitativos importantes son, el aumento del número de personal con el que actualmente cuenta el departamento así como el aumento de las vistas guiadas que se ofrecen.

El DSE no cuenta con un archivo formal de publicaciones o materiales didácticos. Se cuenta con un acervo de libros, carpetas de trabajo y folletos, mismos que a continuación se listan:

Libros

El DSE cuenta con su propio acervo bibliográfico que está compuesto por:

- Catálogo de la Exposición La pintura de los Estados Unidos de Museos en la ciudad de Washington, (1981). INBA: México
- Ramírez Antonio, (1991). La mujer y sus animales. INBA: México
- Nava Alejandro, (2002). Terremotos. Fondo de Cultura Económica, Colección la ciencia para todos. México.
- Villanueva Moisés, (2001). Mayo entre voces. Ed. Instituto Oaxaqueño de las culturas: Oaxaca, México
- Los murales del Palacio de Bellas Artes, (1995). INBA. Ed. Americo Arte Editores: México.
- Walther Ingo, Editor (2001). Arte del siglo XX primera parte. Ed. Taschen: España.
- Ramírez Rafael, (2004). La Mara. Ed. Alfaguara
- Aridjis Homero, (2003). La santa muerte. Ed. Alfaguara

- Diálogos. Arte Latinoamericano desde la colección Cisneros (2005). Fundación Cisneros/Museo de Arte Moderno de Bogotá.
- Memoria 2002, (2003). Fundación Gala-Salvador Dalí
- Memoria 10 años. Los sentimientos de la nación. Museo Legislativo (2004). LIX Legislatura de la Cámara de Diputados. México
- Carl Milles. Esculturas, (1995). CONCULTA/INBA: México
- Schuab Gustav, (2003). Dioses y héroes de la Grecia antigua. Ed. Juventud/SEP, Libros del rincón: México
- La selva de Chajal. Un espacio natural, (2001). Espacios Naturales y Desarrollo Sustentable, A.C.: México
- Lara Magali, (2004). Mi versión de los hechos. UNAM: México.
- Guía de actividades y espacios para apoyar los Planes y programas de las escuelas del DF. SEP/ASEDF.
- Lugo José, (2003). La superficie de la tierra II. Procesos catastróficos, mapas, el relieve mexicano. Fondo de Cultura Económica, Colección la ciencia para todos. México.
- Taracena Berta, (2005). Monumentalidad y movimiento en el arte de Leopoldo Flores. Gobierno del Estado de México/ Instituto Mexiquense de Cultura. Centro Editorial Versal: México.
- Problemas agrícolas e industriales de México, (1955). Núm. 1, Vol. VII. México.
- Miró a l'abast. Quaderns pedagògics 2. 9 –11 anys, (1993). Fundación Joan Miró. Barcelona.
- García Ponce Juan, (1976). Felguerez. UNAM. Dirección general de publicaciones: México.
- Códigos y signos, (2006). Colección pago en especie. Ed. Taller de impresión de Estampillas y Valores. México
- O'anna de Bruno, (200). Cuentos de pegasos para niños. Ed. Selector. México.
- Guía para maestros, (2001). Museo Nacional de Historia. Castillo de Chapultepec. El Alcázar. CONACULTA/INHA: México

- Aventura del Ingenioso Don Quijote de la Mancha. Miguel de Cervantes Saavedra(1993). Consejo de la Comunicación, A.C. Ed. Larousse: Bélgica
- Programa Nacional de Educación 2001-2006. SEP. Banco de México.
- El pequeño David Siqueiros, (2001). CONACULTA. Alas y raíces. México.
- Obras maestras del expresionismo de los museos de Berlín. El Benedict-press
- VII Tiennale India 1991. Ed. Lalit Kala Akadem, New Delhi
- Vive el arte diferente. Programa 2001. CONACULTA
- Montes de Oca Marco Antonio. Tierra y tiempo. CONACULTA
- México en el Arte, (1986). INBA/SEP
- Libro para maestros, (2000). SEP
- Como elaborar un proyecto curricular de centro. Plantillas de trabajo. Ed Escuela Española.
- Ferreira Linda, (1984). Transitions1. Ed. Uptown (Versión en idioma inglés).

Guía infantil del:

- XII Festival de México en el Centro Histórico 1996
- XVI Festival de México en el Centro Histórico 2000
- XVIII Festival de México en el Centro Histórico 2002
- XIX Festival de México en el Centro Histórico 2003
- XX Festival de México en el Centro Histórico 2004
- XXI Festival de México en el Centro Histórico 2005
- XXII Festival de México en el Centro Histórico 2006
- XXIII Festival de México en el Centro Histórico 2007

Cuadernillos de la Promoción Nacional Cultural de Verano:

- Los guardianes de la historia 2000
- Imaginate 2001
- Encaminarte 2002
- Comunicarte 2003
- Maravillarte 2004

CAPITULO 2

TRES ACTORES FUNDAMENTALES: EL GUÍA, LOS ALUMNOS, EL DOCENTE.

En el transcurso de una visita guiada tres son los personajes fundamentales que principalmente interactúan. El *guía*, es quien dirige a los alumnos y al docente durante el recorrido en el museo. Los guías cuentan con perfiles y herramientas muy diversas entre sí; el papel que desarrollan durante la VG es más activo ya que son los encargados de orientar y ordenar las interacciones, así como la relación que establece con los alumnos y el mismo docente. *El docente*, quien realiza un intercambio de roles con el guía y establece relaciones con los alumnos que son matizadas por las características del instante en que interactúan. *Los niños* quienes muestran reacciones y comportamientos derivados de lo que sucede a su alrededor en la visita y durante la explicación del guía.

Para enfatizar sobre la interacción entre estos actores, cabe señalar que no son independientes unos de otros, sino que logran articularse de tal forma que funcionan a favor del grupo y sus posibilidades de aprendizaje. Además de que el profesor cede el grupo para el guía, los alumnos complementan esta sesión de control posicionándose de tal manera, que se “dejan llevar” por el mismo; lo ven como si fuera “el maestro”, pues durante el recorrido se convierte en el centro del conocimiento.

Ante esta cesión del control entre el guía y el docente, los alumnos responden con naturalidad, es decir, no cuestionan el cambio sino que en ese momento se conducen bajo la dirección del dueño de la voz. El guía, al adueñarse de esta voz, y por ello del discurso, es quien puede influir directamente en las asimilaciones y experiencias que los alumnos atraviesan. Es decir, los alumnos responden ante la evidente cesión de control del maestro hacia el guía.

Si bien cada uno asume un rol desde el instante en que llegan al museo, esto les permite interactuar en función de permitir que la VG llegue a su cumplimiento. Para abordar en el tema, recurriré a Alfred Schutz durante este capítulo para explicar bajo sus conceptos lo que entiendo sobre lo anterior y cómo sucede durante la VG.

Schütz (1974) refiere que en el mundo de la vida las personas llevan a cabo acciones caracterizadas a su vez por intenciones, lo cuál le da forma a un proyecto. Podríamos decir que el guía posee un proyecto elaborado que en este caso es la VG y se compone de diversas acciones intencionadas. Estas acciones intencionadas, producen reacciones o respuestas en los niños y maestro, lo que en su conjunto hace que los actores asuman un comportamiento.

De igual manera, el maestro y los niños poseen un proyecto en función de lo que quieren lograr durante la VG; esto repercute en el guía ya que según sean los comportamientos de los visitantes, modifica durante la VG los propios. Por lo que entiendo que interactuar durante la VG, implica provocar de manera recíproca entre los actores reacciones que influyen en los comportamientos.

Cabe mencionar que en mi estudio me refiero a la VG como el proyecto entorno al cual giran las acciones intencionadas, sin embargo, tal como expone Schütz a lo largo de su trabajo, las experiencias que los alumnos adquieren durante la visita se integran al *proyecto de vida* de cada uno de los actores. En este sentido, tanto las visitas al museo pueden verse como las bases para que el alumno incluya en su proyecto de vida, al arte.

En resumen, las acciones, reacciones o respuestas de los actores construyen comportamientos en función del proyecto, que es la VG. De ello podemos entender la cesión de poder entre maestro y guía, así como el rol del alumno que es ser visitante guiado, lo que no se modifica durante la interacción.

2.1 El guía

En este apartado resaltaré cuatro aspectos relevantes y característicos de los guías: su formación, discurso, modo de ser y niveles de lenguaje. Estos rasgos observables y presentes a lo largo de la investigación singularizan las visitas guiadas, así como a los guías y muestran una diversidad de posibilidades de alcanzar el objetivo: acercar al público a la gran variedad de discursos que ofrecen las obras de arte.

Formación e intereses del guía

Los perfiles de ingreso para el voluntariado que realiza la mayoría de los guías, se distinguen por pertenecer al campo de las artes visuales, pero principalmente por contar con el interés hacia las artes e incluso por un tema en especial. La formación que adquiere el guía en el transcurso de sus estudios profesionales y durante su capacitación y puesta en práctica de la visita guiada, es un factor de influencia para la caracterización del recorrido que realiza. Esto, puede observarse durante las explicaciones de las obras, o los intentos por contextualizar el alumno en el contenido de la misma.

¿Cuál es el interés del voluntario para fungir como guía en el museo? Algunas de las razones son interés y gusto por el arte principalmente y de manera particular, la necesidad de un espacio para que los estudiantes de las carreras afines al tema, realicen su servicio social y obtengan el documento requerido para la titulación. Es decir, el museo es el lugar donde algunos de los voluntarios encuentran la posibilidad de realizar una investigación que les permitirá concluir sus estudios. Este es el caso de un guía a quien entrevisté informalmente y expresó su interés en tal sentido²²:

“Comenté con la asistente que estaba ahí para realizar una observación de una visita guiada a las 4 de la tarde. Ella me dijo que los niños aún no llegaban. Le

²² Conversación tomada del diario de campo :Octubre de 2009.

pregunté sobre los guías y me dijo que ya estaban ahí y uno de ellos era el joven que la acompañaba. Me hizo pasar al módulo y entablé una conversación con el guía cuyo nombre es Edson; nos presentamos y me comentó que se le hacía muy “padre” que alguien se interesara por ir a ver cómo estaba este “rollo”. Le pedí que me hablara de él, a qué se dedicaba y me explicó que se encuentra haciendo su servicio social, pues está estudiando en la ENAP y su tesis aborda el tema de cómo acercar a los niños a la comprensión de la técnica del fresco”.

Hay otros casos, en los que esta situación se presenta a la inversa, es decir, hay quien es estudiante y en su tiempo libre decide asistir al museo por estar interesado en el arte y a partir de esto surge un cuestionamiento, como el caso de un guía que estudiaba pedagogía:

“Pues decidí ser guía por que estudiaba por las mañanas y me sobraba tiempo, entonces vine al museo y me gustó tener el trato con los turistas y las escuelas. Después me dí cuenta que hace falta mucho trabajo con la Educación Artística, a veces en las escuelas no es importante y los maestros no saben nada. Entonces, por eso voy a hacer mi tesis sobre la educación artística...sobre los materiales que existen para trabajarla en la escuela”²³.

Otra razón para ser guía en el museo, es la posibilidad de adquirir experiencias relacionadas con el trabajo con las personas, con el público, pensando en los beneficios que esto le pueda añadir a lo que algunos de los chicos están estudiando, en cuanto a las futuras necesidades reales de trabajo:²⁴

E: ... ¿cuál es tu formación?

G: filosofía

E: ¿cómo llegaste aquí al DSE?

G: Por medio del servicio social.

E: estás haciendo tu servicio social ahorita

G: así, es

E: ¿cuánto tiempo te falta?

G: eh... aproximadamente cuatro meses

²³ Entrevista Octubre de 2009.

²⁴E: entrevistador, G: guía .

E: ¿cuándo llegaste aquí a servicios educativos?
G: eh...llegué en octubre
E: de este año...
G: de este año
E: y ¿qué tenías pensado hacer aquí en el palacio?
G: principalmente dar visitas guiadas
E: ¿lo estás relacionando con tu tesis o algo?
G: no, alternando en un sentido...sí, pero como algo relacionado con el tema de mi tesis, no.
E: ¿cómo fue que te interesaste en dar visitas?
G: lo que pasa es que mi carrera es como...también lo que me interesa es exponer lo que yo pueda, sobre mi conocimiento, pero también aprender de las personas o de lo que ellos me tengan que decir sobre su propia experiencia, lo que viven, piensan y sienten desde su punto de vista²⁵.

También hay guías, que se encuentran desempeñando o desempeñaron tales funciones debido a cuestiones institucionales, e incluso casi por azar:

“Pues cuando yo era joven, la verdad no sabía de que iba a trabajar. Pero siempre pasaba por aquí y se me hacía muy bonito el palacio. Un día una amiga me llamó y me dijo que estaban solicitando gente, no me dijo para qué, pero bueno...yo me presenté me entrevistaron y al poco tiempo me llamaron y me dijeron que me habían aceptado, que el trabajo era para estar en el INBA y que me presentara inmediatamente. Entonces pues, ya vine y me sorprendí pues me dijeron que el trabajo era en el Museo del Palacio, donde iba a hacer cosas administrativas, asistir al director, etc...pero en aquellos tiempos y por falta de personal, pues me tuve que aprender todo lo de los murales, por que a veces no había quien diera información a la gente. Y así, como si nada, me pusieron a dar visitas a los turistas y fue bueno, por que aprendí muchas cosas”²⁶.

En estos casos, las personas que cumplen funciones de guías, se ven orilladas a estudiar todo lo relacionado con la historia del Palacio y los murales, así como realizar investigaciones sobre arte bajo propia iniciativa e interés, de recabar información proveniente de otros trabajadores que se encuentran en el museo y de tomar los cursos que ofrece el Departamento de Servicios Educativos. Sin

²⁵ Entrevista realizada en Noviembre de 2009.

²⁶ Conversación tomada del diario de campo: Enero 2010

embargo, los guías que poseen formación relacionada con las artes plásticas cuentan con más elementos para proporcionar ciertos conocimientos específicos a los visitantes, información más detallada sobre cómo se hacen los murales, por ejemplo. En ambos casos, lo que llega a ser de gran valor para el guía es el contacto con los visitantes, las experiencias que obtienen al realizar las explicaciones, así como aspectos de orgullo institucional puesto que algunos guías consideran relevante el lugar donde se desempeñan. En una plática informal con una de las orientadoras del módulo de información, resalta esta motivación:

“Hoy entregaron uniformes a las señoritas del módulo de información. Una de ellas me comentó que es con la finalidad de dar una buena imagen a los turistas, pues el trabajar en el MPBA no es cualquier cosa. Me comentó que así como se apoyan unos a otros en el museo para dar información y promover los murales, la dirección del museo les da recursos para estar presentables y cumplir adecuadamente estas funciones”²⁷.

Aun que los motivos de los guías para iniciarse en el recorrido dentro del museo son diversos, así como la formación académica que poseen, la mayoría convergen en el interés hacia las artes y el compartir conocimientos y experiencias con los visitantes. Por otro lado, SE se encarga de preparar a los guías para dar VG proporcionándoles información, referentes bibliográficos, que los mantengan actualizados en cuanto a temas de arte y el trato con el público.

También, al estar en contacto con las escuelas públicas, deben informarse sobre los planes de estudio vigentes y las relaciones que se pueden establecer entre los currícula y los murales. El Departamento de Servicios Educativos (DSE) cuenta con su propio acervo bibliográfico, donde se puede encontrar información sobre estos campos. Indudablemente, la práctica es determinante para la formación del guía al comprender la importancia y dificultad de enfrentar al público; algunas de las actividades de introducción para los guías novatos es el acompañamiento. Con acompañamiento me refiero a la realización de una VG por parte de dos guías,

²⁷ *Idem.*

uno con cierta experiencia y preparación al respecto y otro que apenas inicia, como se deja ver en esta entrevista²⁸:

E: en esta ocasión vi que dabas la visita junto con tu compañero...¿cómo se organizaron para darla así?

G: bueno, lo que pasa es que mi compañero, quería tener la experiencia de participar con los niños en la guía y pues yo antes de que llegara el grupo pues, le dije que si quería dar murales, y ya como el grupo si estaba participando pues decidimos darles tres murales...y ya le dije pues, escoge el que más te agrada y con el que te sientas más seguro y pues ya él los escogió en ese momento.

Durante este acompañamiento, los guías que están aprendiendo sobre las VG pueden lograr seguridad en el trato con público, pues observan cómo el guía principal conduce la VG, la respuesta del público, así como los imprevistos y la manera en que pueden solucionarlos. También, dentro de los aprendizajes compartidos está la manera en que se establece comunicación con los diferentes públicos, principalmente niños y adultos ya que no todos los guías se encuentran en contacto directo con los visitantes durante su vida cotidiana.

Destaca también el hecho de que los guías tienen algunas consideraciones entre sí; el acompañamiento implica proporcionar un ambiente de confianza y respeto hacia el trabajo del guía principiante para que éste fortalezca sus habilidades durante la visita. Se convierte en un espacio de oportunidad para que el guía se introduzca con el público, respaldado por el apoyo de otro compañero, sin olvidar las necesidades inmediatas de los visitantes.

Modo de ser

Los guías, conservan parte esencial de sus modos de ser, de su personalidad, carácter, apariencia, etc. Como docente tenía la impresión de que, al ser el guía quien conduce al grupo de niños dentro del museo, compartiría características de la identidad docente. Pero los guías conservan su fachada personal durante todo el tiempo, no es algo de lo cuál se desprendan para dar la VG. De alguna manera

²⁸ Entrevista realizada en Mayo 2010.

imaginaba a una persona con actitud formal y ceremoniosa (como sucede en la docencia):

“Llegué al Palacio de Bellas Artes a las 3:55 pm. No se veía ningún grupo escolar (niños uniformados o en grupo) sobre la explanada principal del palacio. Mi intención era comenzar a filmar desde que llegaran. Entré, dejé mis cosas en el guardarropa y subí al módulo de información. En el módulo estaba una asistente y un joven (vestido de “hippie”). Comenté con la asistente que estaba ahí para realizar una observación de una visita guiada a las 4 de la tarde. Ella me dijo que los niños aún no llegaban. Le pregunté sobre los guías y me dijo que ya estaban ahí y uno de ellos era el joven que la acompañaba”²⁹

Los guías no cuentan con una imagen institucionalizada como sucede en la docencia, o en cualquier otra ocupación. Conservan su modo de ser y lo reflejan por medio de su vestir, expresiones y comportamiento, lo cual no se alejan de lo que son en la vida cotidiana. Poseen lo que Goffman llama “fachada personal”: “los otros elementos...que debemos identificar con el actuante mismo y que, como es natural esperamos que lo sigan a donde quiera que vaya...las insignias del rango, el vestido, el sexo, la edad y las características raciales, el tamaño y aspecto, el porte, las pautas de lenguaje, las expresiones faciales, los gestos corporales y otras características semejantes” (1997:35)

Línea del guía

Desde el primer contacto con los visitantes, el guía marca una línea para generar una VG, a partir de la cual los niños puedan desenvolverse o no con confianza. Esta línea consiste en la manera de dirigirse y mantener contacto verbal y no verbal con los niños está estrechamente relacionada con la fachada personal, comprendiendo: movimientos corporales, gestos, tono de voz e instrucciones durante la visita, lo que Goffman denomina *línea*.

²⁹ Notas del diario de campo.

Expondré algunos ejemplos de la fachada personal que influyen directamente en la línea que los guías siguen para realizar las VG³⁰::

El mural que el guía comienza a explicar es “Víctimas de guerra”. Los niños comienza a hacer algunas preguntas y él les responde. (N: niño, G: guía)

N: ¿por qué no tiene los dos pies el...

G: aquí está el otro, (señalando el mural) este está recargado en un escalón, está así (levanta su pie, como si fuera a juntar la rodilla con el estómago) Entonces, este es su pie de acá, éste es el otro (levanta el otro pie)

N: yo pensé que era ...este...

G: vénganse para acá (les hace una señal con la mano para que lo sigan)

Los niños se levantan rápidamente y lo siguen al próximo mural. La maestra camina junto al guía.

En este caso, el guía recurre a su propio cuerpo para explicar y ejemplificar a los niños lo que se ve en el mural; es decir, lo emplea como un recurso didáctico durante la exposición ya que no cuenta con materiales de otra índole para que cada niño trabaje y acceda al contenido del mural. En la mayoría de los casos, el guía también utiliza sus movimientos para dirigir la atención de los alumnos, para enfocar las partes de los murales que quiere resaltar:

Al estar frente al mural, “El hombre que controla el universo”, el guía realiza comentarios con los niños, a través de los cuáles analizan los aspectos de los personajes.

G: por que ellos son las personas ricas (el guía se agacha para acercarse al rostro de los niños que hablan) ¿mande?

N: tienen dinero

G: tienen dinero, muy bien, tienen mucho poder. De este lado vemos un cosa aquí, importante, hasta allá (señala y los niños dirigen la mirada) ¿ya vieron un señor de barba?

Ns: sí, sí

N: ¿cuál señor?

G: hasta allá (señala estirando el brazo)

N: sí...

Este es un momento importante y recurrente en todas las visitas. Dado que, como ya comenté, el guía no cuenta con recursos didácticos para la visita, solamente puede usar su cuerpo para explicar y dirigir la atención de los niños hacia lo que

³⁰ En lo posterior, me referiré a los actores usando las siguientes iniciales : G (guía), N (niño), Ns (niños), M (docente de grupo).

quiere lograr. En muchos casos, el guía, para condimentar su explicación, realiza una serie de movimientos corporales que resultan ser muy explícitos para los niños y que hacen referencia a las imágenes del mural. Cuando el guía se refiere a alguna parte del mural la señala con los dedos de su mano y los participantes dirigen hacia allá su mirada. En cada visita que observé, es un elemento primordial ya que el cuerpo del guía se convierte en su propio recurso y material didáctico para la VG.

También, con el cuerpo los guías logran transmitir y comunicar confianza a los niños, lo que puede influir en los comportamientos de los alumnos y puede matizar las características de la VG. Cuando el guía permanece cercano a los alumnos, se mezcla entre ellos, los mira directamente, propicia una línea de interacción rodeada de confianza y apertura hacia los niños, posibilita que expongan con mayor claridad sus dudas y comentarios. A esto le llamaré *Línea positiva de interacción*.

Lenguajes

Además de los movimientos corporales, también el uso de la voz influye en la línea de interacción. Algunos guías hablan de manera cariñosa, establecen contacto con los niños y se dirigen a ellos por su nombre, así les dan confianza al mismo tiempo que toman mayor control al identificarlos. De acuerdo con la situación, los guías regulan aspectos como tono y volumen.

Un niño está detrás del guía y acerca su mano al mural.

G: No vayas a tocar...porqué...fíjense que esta pintura... ¡jóvenes! (Voltea a ver 3 niños que se alejan del mural, por el lado izquierdo.

La maestra va tras ellos y los regresa ante el mural)

N: ¡ellos dos trataron de subir las escaleras!

G: ¿las escaleras? Fíjense que estas cosas se pintan con pintura para carros...vengan para acá...esto que están viendo ustedes aquí cerquita...¡No lo toques! (aumenta el volumen de su voz)Te dije que no los podías tocar.

En un primer momento, el guía cambia el volumen y tono de voz como advertencia ante las acciones del niño, para corregirlo. Finalmente se ve obligado a levantar la voz para que el niño no toque el mural. Cambiar el volumen y tono de voz, no sólo

se emplea para reprender y corregir a los niños, también para enfatizar un aspecto considerado importante por el guía y para llamar la atención de los alumnos.

G: Ahora vean a los personajes de atrás... ¡hey chicos, presten atención! ¡acá!, acá, acá, acá ¡chicos!

La otra parte del grupo se aproxima y pasa cerca del que estoy observando. Los niños voltean a ver a sus compañeros, algunos saludan de lejos.

En esta situación, el guía levanta la voz para atraer de nuevo la atención de los niños hacia la conversación. Dentro de esto hay ciertas similitudes con el trabajo que los docentes realizan, puesto que durante el transcurso de la VG los niños presentan comportamientos y reacciones diferentes, ante las cuales el guía ha de regular la dirección y el rumbo que la VG está tomando, puesto que de ello depende en cierta medida el éxito de la visita. Cuando los niños se encuentran distraídos, o se ven interrumpidos por algún agente externo, cuando sus propios comentarios rebasan el volumen de la voz del guía, se presenta esta regulación de la voz que modifica la línea de interacción. Y esto es una necesidad recurrente:

La VG ha terminado. El guía se dirige a mí (G: guía, O: observador).

G: pues cada grupo es diferente, me han tocado unos grupos maravillosos, unos así que tienen una percepción, así, heee... buenos, buenos días...

G: lo que pasa es que es como... difícil. No sé, si traes un grupo así inquieto... este tienes que imponerte y eso por ejemplo se complica un poco cuando... ¡gracias!

Elevadorista: no de nada... bye

G: (salimos del elevador, caminamos hacia el módulo) tienes la necesidad de, este... de... de hacer que te pongan atención, pues tienes que, prácticamente... amenazarlos... nosotros en un momento dado, sí los chicos no entienden, tenemos así como... la libertad de poder... acabar la visita.

G: este... umm, no por que estuvieras tú, sino... yo pude haber dicho, "sabes qué, pues, no los voy a consentir", pero... no por que osea mira... en el rollo de la investigación que estás haciendo pues eso te va a servir

O: sí, tal cual pasa, ¿no?

G: como controlas un grupo, ¿no?, cómo les haces que haya atención. ¡Hola! (saluda a otros guías que están en el módulo)

El guía adquiere experiencia sobre la manera de guiar a los grupos. En esta conversación destaca la importancia de mantener la supervisión del grupo al dar la VG, lo cual manifiesta con su pregunta "¿cómo controlas a un grupo? También, en

cuanto a las características de la voz y las actitudes que ha de mostrar, menciona que hay grupos a los cuales incluso “hay que amenazarlos”, para poder seguir el rumbo de la VG. Todo esto, se manifiesta en las modificaciones sobre la línea de interacción, las cuales se regulan según las características del grupo escolar.

Otra forma de regular la línea de interacción es cuando el guía da instrucciones a los niños sobre el cómo comportarse o cómo y cuándo participar en la construcción del diálogo sobre la obra:

El guía ha terminado la presentación de la historia del palacio y se dispone a llevar a los niños hacia la zona de murales.

G:Vamos a subir a la parte de acá del Palacio para que veamos otros detalles que no podemos ver desde acá bajo, ya vieron que acá está la bandera, entonces ahorita vamos a ver otras cosas, vente mano (se dirige al niño que está cerca de él) para arriba. No podemos tocar ninguna pintura con la mano ni nos podemos recargar de los barandales que protegen los murales, por favor.

En este caso, a los niños se les indica que no pueden tocar directamente los murales, como consigna previa a la explicación. Este comentario marca una pauta de comportamiento que implica para los niños mantener una distancia apropiada entre ellos y el mural. Las otras instrucciones que el guía establece son para construir el diálogo sobre la obra, en el momento en que los niños pueden realizar las preguntas.

Caminan hacia el mural de la izquierda (Carnaval de Huejotzingo de Diego Rivera)

G: para esta pieza de aquí, les voy a pedir un favor. Escuchen...Edgar, deja que se sienten todos tus compañeros (el niño estaba ocupando más espacio extendiendo los pies sobre la banca. La maestra está detrás, mirando). ¡Miren! (levanta un poco la voz) ¿Bety?...¿quién es Bety? O no hay nadie

N: no hay nadie

G: bueno...

N: ¿tú quien eres?

G: yo soy Edson. Les voy a pedir un favor, les voy a contar una historia que tiene que ver con estos murales de aquí. Cuando yo termine de contarles la historia ustedes me van a hacer las preguntas que quieran. Pero primero van a escuchar lo que yo les voy a platicar, ¿ok?. Primero van a escuchar lo que les voy a decir. Esta figura está hecha también al fresco, por ahí está escondido Diego Rivera que fue el que la hizo, por ahí, por ahí está escondido. Fijense lo que está pasando, esta es una historia que nos está contando...

De nuevo, al dar instrucciones objetivas y precisas, el guía define la línea de interacción a seguir durante la construcción del diálogo.

Además de las instrucciones, hay frases que los guías también usan como recurso para atraer el interés del niño, así como para regular la línea de interacción. El “¿ya vieron?”, son palabras a las que el guía recurre en determinados momentos para asegurarse que los niños están siguiendo el curso de la explicación y que en ocasiones denota cierta preocupación por mantener la línea positiva de interacción.

En este momento, la conversación está dirigida hacia lo que hace el personaje principal del mural.

G: ¿qué está haciendo? Está como controlando, como presiona unos botones, ¿ya vieron?

Ns: siii

G: bueno, ahí está el nombre del mural ahí en el centro, ¿por qué? Ya vieron todas estas cosas que tenemos aquí...¿qué es eso? ¿qué significa?

N: una bóveda

G:¿qué es esto que tiene atrás?

N: el espacio

G: el espacio, muy bien

N: ahí tiene lo del cuerpo

G: ¿ ya vieron esta parte? esta parte significa el organismo...muy bien

N: ahí hay microbios

G: ahí hay microbios, bacterias, virus, ¿ya los vieron acá? También allá hay partes micro orgánicas, miren, allá hay más partes, ¿vieron?

Ns: siiií

El “¿ya vieron?”, es un recurso que el guía utiliza para atraer a los niños hacia lo que quiere destacar, así como para comprobar que está logrando acercarlos a lo que se propone en su recorrido.

Estos elementos, con los que el guía define una línea de interacción, se relacionan con sus experiencias al tratar con los diferentes públicos. Y depende, fundamentalmente del guía, que la línea de interacción genere un ambiente agradable, en el cual los niños puedan construir sus propios significados.

El Discurso

Innegablemente, las explicaciones de los guías están atravesadas por sus propias interpretaciones y opiniones al respecto de los murales. En muchas de las ocasiones, los guías tratan de explicar los conceptos de los murales, mediante el uso de metáforas y la contextualización de las obras para que los niños accedan a estos conceptos.

Los murales tratan diversos temas relacionados con la historia de México y algunos momentos de relevancia internacional, por lo que los conceptos de nacionalidad, capitalismo, comunismo, fascismo, entre otros, son el eje principal de las obras. Lo que hace el guía para explicarle a los niños lo abordaré más adelante. Ahora, me referiré a sus propios discursos.

Cuando surge el intercambio de comentarios durante la VG, el guía trata de explicar de la mejor manera algunas representaciones de los murales, de establecer una relación entre la imagen y el significado que pretenden transmitir. Para tal efecto, además de valerse de los diversos recursos del lenguaje mencionados, recurre a sus propias experiencias y sobre todo a sus opiniones personales.

Uno de los niños pregunta algo al guía sobre el mural anterior (inaudible).

G: aaah, ¿la escultura?, bueno porque esa escultura representa un sistema político que es bastante malo. ¿Recuerdan el fascismo?

N: siiiif

G: ven que era un sistema malo, donde intentaban matar personas...bueno lo que representa esa escultura es ese sistema, el fascismo. Entonces tiene la cabeza cortada, porque intentan derribar ese sistema.

N: ¿por qué el niño no tiene...en la cara?

G: haaa, bueno, ese chico lo que representa es como...como el sistema comunista, el sistema comunista y el fascismo siempre iban como en contra, ¿no? Entonces el que está ahí, la escultura significa que fracturaron ese sistema. El que el niño esté sin cara, quiere representar que, ese sistema, tiene como muchas, muchas facetas y no solo es un personaje, ¿ok?

El guía al tratar de explicar y comentar sobre la pregunta del niño, impregna sus explicaciones de sus ideas propias respecto al tema e incluso transmite una interpretación propia, por ejemplo al decir que el fascismo “es bastante malo”. En otras ocasiones y también en el intento de clarificar para los niños los significados de las imágenes, los guías recurren a su propia ideología.

El guía está hablando sobre un personaje de la historia de México, al abordar el Mural “México folclórico y turístico” de Diego Rivera. Se refiere a Plutarco Elías Calles.

G:...Entonces puso de moda el golf y es por eso que trae sus zapatos de golf, su pantalón de golf y su palo de golf y hay unos burritos que están atrás de él, que están escribiendo, uno de ellos está escribiendo un libro, pero no trae nada escrito y el libro es grandísimo, grandísimo, grandísimo pero no hay una hoja escrita, eso quiere decir que es una persona que viene de otro país, por que ¿ya vieron que trae sus ojitos, no son como los nuestros? La mayoría de nosotros tiene oscuros o cafecitos. Estos no,(señala el mural) estos son gringos, son extranjeros, por lo regular son más como gringos, por que los gringos casi no tienen mucha cultura, no todos, hay muchos de ellos que son muy buenas personas, la mayoría de ellos, por eso se matan en Estados Unidos, por que su cultura es de armas. Ellos cuando llegaron de Estados Unidos llegaron a pelearse aquí, acabaron con los búfalos y acabaron con todos los indígenas que vivían en Estados Unidos, esos, los que vivían, los apaches, los que veíamos en esas películas de vaqueros y indios y todo eso, entonces los que llegaron a Estados Unidos que son ingleses, mataron a toda esa gente. Osea, esa gente no tiene cultura (el guía mueve sus manos frente a sí mismo a la altura de su estómago, extendiéndolas) su cultura son las armas. Entonces, por eso Diego Rivera nos presenta esas personas como gente ignorante, gente que no tiene cultura; nosotros sí tenemos raíces, nosotros sí tenemos cultura...

En esta parte de la visita, el guía es quien dirige totalmente el discurso ya que los niños no participan, sino que escuchan al guía, quien hace hincapié en que algunos extranjeros “no tienen cultura”, que asesinaron a otra comunidad y que el pintor los presenta como “ignorantes”. Por el momento no construye en conjunto con los alumnos la lectura de la obra, se la entrega ya digerida, por decirlo de alguna manera.

Al mismo tiempo, esto repercute en los aprendizajes del niño, puesto que el guía expone su propia visión sobre los contenidos y significados de la obra que trascienden en la interpretación del mundo que ha construido, alrededor de hechos que tiene trascendencia inminente en la cultura: políticos, económicos, sociales,

etcétera. En el museo, durante la VG, el alumno aprende sobre la ideología de otros y los conocimientos que adquiere pueden verse influidos por ello.

Durante sus discursos, los guías no sólo transmiten sus ideas sobre los murales, también emplean las metáforas y en ocasiones analogías, para rescatar algunos conceptos del arte que pudieran resultar en cierta medida, abstractos para los niños. Al realizar un análisis de los diálogos de las VG puedo identificar ejemplos y evidencias, es decir:

“Sobre la base de la evidencia lingüística ante todo, hemos descubierto que la mayor parte de nuestro sistema conceptual ordinario es de naturaleza metafórica...un concepto metafórico...estructura (al menos en parte) lo que hacemos y la manera en que entendemos lo que hacemos cuando discutimos. La esencia de la metáfora es entender y experimentar un tipo de cosa en términos de otra.” (Lakoff y Johnson, 1980:87)

El uso de las metáforas puede verse, contundentemente en los diálogos que el guía y el alumno construyen durante la VG. Esto resalta la posibilidad de traducir los conceptos abundantes en el mural, a la cotidianeidad del niño, para otorgarle un sentido coherente y accesibilidad al mismo.

Al entrar al palacio, una de las primeras partes de la estructura que se explica a los alumnos son las columnas y las figuras que hacen referencia a Tláloc, el dios de la lluvia y los cristales que hacen alusión a una cascada.

G:si se dan cuenta por ejemplo las esculturas no están como redondas, ovaladas, si no que son así como, como en cuadrado, ¿no? (hace la figura de un cuadro en el aire con la mano) entonces ellos utilizan el arte que se llama cubismo. EL cubismo obviamente utiliza muchas figuras así como cuadradas, por eso es que las estructuras son de esta forma, igual allá arriba si se dan cuenta las coronas también se ven así como que, con muchos cuadros, ¿verdad? ¿Tienen alguna pregunta hasta aquí? (mira a los niños) ¿no, ninguna?...

En este intento por acercar a los niños hacia un concepto complejo y sobre el cual probablemente no cuentan con información previa, el guía hace referencia a las figuras cuadradas para que los niños puedan entender que es una de las características del cubismo. Realiza una analogía al tomar la figura de un cuadrado, que incluso dibuja en el aire con sus manos, para explicar el concepto “cubismo”. Otro ejemplo más:

Uno de los niños pregunta algo al guía sobre el mural, refiriéndose a la escultura que presenta la cabeza rota (Diego Rivera).

G: haaa, ¿la escultura?, bueno porque esa escultura representa un sistema político que es bastante malo. ¿Recuerdan el fascismo?

N: siiiif

G: ven que era un sistema malo, donde intentaban matar personas...bueno lo que representa esa escultura es ese sistema, el fascismo. Entonces tiene la cabeza cortada, porque intentan derribar ese sistema.

N: ¿por qué el niño no tiene...en la cara?

G: aaa, bueno, ese chico lo que representa es como...como el sistema comunista, el sistema comunista y el fascismo siempre iban como en contra, ¿no? Entonces el que está ahí, la escultura significa que fracturaron ese sistema. EL que el niño esté sin cara, quiere representar que, ese sistema, tiene como muchas, muchas facetas y no solo es un personaje, ¿ok?

El guía muestra a los niños las propias metáforas que están en el mural. Aunque posiblemente en esta explicación, el guía pudiera haber profundizado más, o buscar otro ejemplo, sí realiza una comparación de la derrota del fascismo en función de la escultura que está derrumbada.

Cuando la metáfora esta acompañada de una contextualización hacia los conocimientos previos de los niños, entonces ocurre lo que Lakoff y Johnson señalan:

[...]no sólo es una cuestión del lenguaje, es una cuestión de estructura conceptual y la estructura conceptual no es sólo una cuestión intelectual; implica todas las dimensiones naturales de nuestra experiencia, incluidos aspectos de nuestras experiencias sensoriales...estas dimensiones estructuran no sólo la experiencia mundana sino también la experiencia estética...las obras de arte proporcionan nuevas maneras de estructurar nuestra experiencia en términos de esas dimensiones naturales...nuevas coherencias...el arte en general es una cuestión de racionalidad imaginativa y un medio de crear nuevas realidades." (Lakoff y Johnson, 1980:280)

En el ejemplo siguiente, el guía ha conversado con los alumnos sobre la importancia de las tortillas en nuestra cotidianeidad, por lo que ya había explorado los conocimientos previos de los niños. Ahora se encuentra explicando la técnica del fresco, en función de los ingredientes que posee la tortilla:

G:Diego Rivera nos presenta esas personas como gente ignorante, gente que no tiene cultura; nosotros sí tenemos raíces, nosotros sí tenemos cultura y es por eso que es tan importante por ejemplo cuando nosotros comemos una tortilla, que

sepamos que la misma tortilla, viene con cal adentro y la cal es lo que se usa para pintar estas piezas que están hechas en la técnica del fresco (se acerca a los niños y realiza una expresión facial alzando las cejas y abriendo más los ojos, las manos al frente, abiertas, sonriente) ¿El fresco se pinta con?

N: con la cal (a coro contestan 2 o 3 niños)

G. y la cal sirve para nutrir nuestros huesos

N: y los dientes

G: hay una relación (coloca las manos a la altura de la cadera, las extiende al frente y mueve una hacia arriba y otra hacia abajo con la palma abierta y extendida) entre la pintura y todos los días que caminamos en el metro y en el metro están los caracolitos metidos en las piedras. Ustedes han visto los caracoles que están adentro del metro?

N: sí, yo sí

G: entonces, los mosaicos de mármol de la Cd, de México se ven millones y millones de caracoles y de conchas y eso es con lo que se hace la pintura mural al fresco. Vamos acá para que vean, veamos otras cosas.

Además de incluir la información sobre algo tan cercano y familiar para los niños, en cuanto a forma, color, olor, sabor, como la tortilla, recurre a sus experiencias en los medios de transporte, después a materiales de estructuras y edificios de la ciudad, donde están los caracoles. Recurre a las experiencias sensoriales de los alumnos para clarificar un concepto abstracto, está partiendo de una metáfora.

2.2 El docente

Como hemos observado, la figura que destaca en una VG es la del guía, así como la interacción de éste con los alumnos. ¿Qué rol desempeña el docente durante la VG? En mis registros de observación noté que su participación es mínima, salvo en algunos momentos a los que me enfocaré.

El maestro es una figura que tradicionalmente ejerce el control del grupo. Es quien se hace responsable de cuidar y velar por las necesidades de sus alumnos, así como de las consecuencias de sus comportamientos, los que siempre está dispuesto a regular. También podría pensarse como un promotor de las visitas al museo. Eso sería lo ideal, que generara un propósito e interés por la VG en sí misma. Este personaje primordial para los alumnos, asume una presencia sigilosa cuando entra al museo y contacta al guía para iniciar el recorrido.

Es una reacción natural del docente, que al iniciar el recorrido ceda el control del grupo al guía, esto a fin de otorgar el lugar de honor al experto, al especialista, que en este caso es el guía. Se establece una relación particular entre estos dos personajes como se muestra a continuación:

G: Pepe. A ver Pepe, ahorita tu maestra ya no es tu maestra, ahora el que va a ser el que los va a cuidar soy yo. Ella va a estar sentada también con ustedes y va a ser una niña igual como ustedes (la maestra toma asiento en las escaleras a un lado de los niños). Olvídense que, olvídense que ella viene a cuidarlos, me va a ayudar, es su maestra pero la visita también es para ella, así que les voy a pedir que me pongan atención.

Con este comentario que el guía realiza al iniciar la VG, confirma ante los niños el nuevo lugar que debe tomar: convertirse en espectador. Así, el guía toma el control del grupo “oficialmente”.

Entonces, el docente no desaparece de la escena, sino más bien toma otro papel, el de espectador, pues realiza el mismo recorrido dentro del museo con los niños y aunque sus actitudes y respuestas son reservadas, sin duda también vive una serie de experiencias durante la VG.

En tal situación, donde el inmediato cambio de roles implica también, el ejercicio y conservación del control sobre los alumnos, Dewey declara algo que puede apoyar la revelación de esta circunstancia:

El control es social, pero los individuos son parte de una comunidad, no están fuera de ella...la autoridad...no es una manifestación de la voluntad meramente personal; el padre o el maestro [o el guía] la ejercen como representantes o agentes de los interesados del grupo como un todo. (Dewey, 1967:62).

El guía al reclamar su *cara* (Goffman, 1970), se convierte en la autoridad inmediata y por lo tanto el docente cede su lugar con la finalidad de que los intereses del grupo se vean satisfechos, bajo el principio de que el guía, es quien posee el conocimiento. Esto revela también que los docentes recurren a las VG para que el “especialista” sea quien proporcione los conocimientos en función del bien común, en función que los niños adquieran nuevos aprendizajes.

Algunos momentos de la VG denotan el cambio de las funciones del docente durante la VG. A esto le he denominado “el ovejeo” y sucede cuando el maestro atiende de manera personal algunas necesidades de los alumnos tienen durante la VG; necesidades que los alumnos manifiestan al docente dado que el guía es quien da el conocimiento y no puede interrumpir el recorrido para “ovejear” al grupo.

Tomo la palabra ovejear, dado que el guía durante la VG se coloca al frente del grupo para dirigirlo y el maestro suele permanecer detrás de ellos, creando una especie de círculo del cual los alumnos no podrán escapar. Así los alumnos son como las ovejitas que se dejan conducir y agrupar por quien los rodea. Un ejemplo de esta función es cuando el guía se encuentra dialogando con los niños y ellos se distraen, o intentan dirigirse hacia otros lugares fuera del foco de atención; es ahí cuando el docente realiza su nueva función, pues habla directamente con los alumnos, los regaña e incluso va tras ellos o los llama y reintegra al grupo para estar frente a lo murales.

La mayor parte del tiempo, el docente suele guardar silencio y permanecer de manera discreta, aún cuando el guía realice cambios en su línea de interacción para reprender a algunos niños. De esta forma, el maestro reconoce ante los alumnos su autoridad y la toma de su nuevo papel a desempeñar.

Al reconocer la autoridad del guía, el docente también mantiene la línea de trabajo (marcada por el guía) para no interrumpir la explicación; de igual forma se integra a la explicación y en algunos momentos, aunque escasos la maestra participa.

En otras ocasiones observé que los docentes asisten a los alumnos para indicarles cómo llegar a los sanitarios, cuando requieren asistencia médica, para responder asuntos relacionados con la logística de la visita y en ocasiones mantiene también el lazo maestro-alumno con algunos niños que se acercan y le manifiestan cercanía y afecto. Este contacto cercano con los niños sirve para corregirlos discretamente. El docente trata en todo momento que su presencia sea

discreta. Regula, aprueba o desaprueba, las reacciones de los niños que afectan la continuidad de la visita.

Dado que el docente se convierte en visitante, registra información que le parece importante. Esto me deja la impresión de que podría retomarlo como dato interesante o importante para su trabajo con los niños al regreso a la escuela y también como parte de la adquisición de bagaje cultural que realiza al participar en la VG.

2.3 Los alumnos

El otro actor fundamental a quien está dirigida la VG es el alumno. Toda la gestión realizada entorno a la visita, la preparación del guía para el recorrido, la iniciativa del maestro, de las escuelas para promover el arte, tienen como finalidad contribuir a la formación y aprendizajes del alumno. Y durante la VG, los niños muestran reacciones y comportamientos particulares.

En cuanto llegan al museo, siguen la línea marcada por el guía y el docente. Como mencioné anteriormente, el cambio de roles entre el docente y el guía es percibido por parte de los niños, quienes asumen que el guía es quién los dirige a partir de ese momento. Aunque los guías comienzan la VG presentándose y preguntando a los niños por sus nombres, algunos de ellos permanecen tímidos aunque atentos. La línea de interacción que marca el guía permite a los niños entrar o no en un ambiente de confianza.

Entrar al museo implica un cambio de actitud y comportamiento en los alumnos, quienes identifican que se encuentran rodeados de un contexto diferente al habitual, al del aula. Una de las señales distintivas de su cambio de comportamiento es cómo se comunican entre sí al llegar al museo. Durante el trabajo de campo, me percaté que los niños suelen conversar en voz alta mientras están fuera del museo o cuando el guía no ha tomado el grupo. Hay ocasiones en que los niños incluso aumentan el volumen de su voz y se gritan unos a otros.

Hay momentos durante las VG en que los niños suelen dispersarse, incluso correr. No podemos olvidar su naturaleza inquieta y curiosa, que los induce a moverse constantemente, a mirar hacia otros lados, a reír, distraerse, etcétera. En ejemplos como éste, cuando el guía los traslada de un mural a otro, es cuando los niños suelen inquietarse y aprovechar el lapso de tiempo entre un lugar y otro para platicar, bromear rápidamente e incluso jugar. Mientras están frente al mural los alumnos permanecen sentados en línea, aunque en algunas ocasiones forman subgrupos, donde comentan en voz baja lo que el guía está explicando.

El niño mira hacia el mural y mueve la cabeza de izquierda a derecha, la mantiene un poco baja. Estaba platicando con su compañero. Los niños están sentados en el piso, frente al mural, formando una hilera. La maestra está de pie al final de la hilera, a su lado hay una señora que también escucha la explicación.

G: ¿ya ves por qué es importante poner atención?

N: es que no escuché

G: noo, es que no escuchaste por que estas muy distraído y fíjate que tú estás distraído por que me haces una pregunta y cuando yo te empiezo a responder tú ya estas cotorreando allá, tatatá ta tá. Por eso es muy importante poner atención y cuando hagas una pregunta pues esperar una respuesta para que te resuelvan tu duda.

También suelen expresar su curiosidad por medio de preguntas directas al guía.

Como uno de los niños cuestiona a continuación:

G: mi nombre es Luis (aumenta el volumen de su voz), el que quiera preguntarme lo que sea, hacemos el esfuerzo, ¿va?. Pues vamos a empezar...

N: oye, ¿a poco sabes todo lo que está ahí?

G: bueno, poquito, no todo... Bueno vamos a empezar, ¿va? ,¿De este lado que tenemos? Hasta arriba, de este lado...

Tal vez momentos como éste podrían tomarse como impertinencias por parte de los alumnos, pero los docentes sabemos que los niños son espontáneos y suelen preguntar directamente sobre lo que les inquieta. Aquí otro ejemplo.

El mural que ven ahora es "Víctimas del fascismo". El diálogo sobre el mismo ha terminado pero uno de los niños pregunta directamente al guía, que lo oye con dificultad debido al ruido del ambiente. La pregunta hace referencia a la desnudez de los personajes.

G: ¿por qué qué?
N: ¿por qué esta enseñando las “nachas”?
G: aah, pues por que está encuerado
El niño y el guía ríen.

Aquí el guía sorteja con naturalidad una pregunta que el niño realiza y responde utilizando el mismo lenguaje coloquial, lo que elimina alguna incomodidad que pudiera surgir. Cabe señalar que esta situación se ha convertido en una “naturalidad”, ya que los momentos donde la capacidad del guía para proporcionar información se ve en duda, se repiten frecuentemente y pueden ser relacionados estrechamente con la falta de profesionalización del mismo. En otros casos, cuando la VG se vuelve monótona y un monólogo, los alumnos lo manifiestan a través de posturas y gestos corporales.

Durante esta visita el guía ha realizado el mismo procedimiento para comentar las partes de los murales que quiere resaltar. Se encuentran comentando el segundo mural “Liberación”. La guía pregunta a cada uno de los niños y sus acompañantes que es lo que ven.

La guía sigue el mismo procedimiento para preguntar por cada una de las partes del mural. Mientras lo hace, los demás niños platican en voz baja, miran hacia otros lados, mueven sus pies, se tocan unos a otros, miran hacia otros lados; algunos tienen la cabeza baja, otros están volteados mirando hacia otros lados. Algunos tienen las manos cruzados detrás de la espalda. Los padres, que permanecen de pie, se alejan un poco del mural, toman fotografías de los demás murales, le dan la espalda al guía, hablan por sus teléfonos celulares.

Este patrón de análisis que reproduce el guía, al ser constante y repetitivo, provoca que los niños se aburran y se distraigan. Incluso estas reacciones son manifestadas también por los padres de familia que los acompañan. Es fácil notar que los niños manifiestan sus estados de ánimo, lo que resultaría una herramienta útil para el guía o el docente, al considerar el ritmo o fluidez que la VG requiere en ciertos momentos.

Las actitudes que los niños muestran durante las VG, tienden a ser resultados de estímulos tales como lo que sucede en el ambiente inmediato, las líneas y caras del guía y docente, la fluidez de las explicaciones, el lenguaje del guía, el contenido de los murales, etcétera. Todo lo que compone la VG influye en sus respuestas y en la forma de permanecer dentro del museo, ya sea interesados, aburridos o animados.

CAPITULO III

FRENTE AL MURO. CONSTRUYENDO SIGNIFICADOS.

Un momento destacado durante la VG es la construcción del diálogo que conduce a los alumnos hacia el aprendizaje sobre el mural. De la misma manera, en este momento es cuando el guía realiza la conducción de una posible lectura de la obra artística, en la que trata de incluir a los participantes y detonar experiencias variadas.

Anteriormente en la perspectiva teórica mencioné a Jauss y Dewey para referirme a la experiencia estética y la reflexión. De la misma manera, Arthur C. Danto, propone un discurso que me permite pensar en esta *reflexión* que se genera, en este caso ante el mural. Danto afirma que la manera en que se ve actualmente al museo genera dos tipos de conocimiento:

Una es el conocimiento del arte en sí, donde las obras de arte son tratadas como objetos con una organización interna no muy distinta a las de las moléculas complejas. La otra es el conocimiento del arte como producto cultural, donde visitamos al museo para descubrir en que se relaciona el arte de las diferentes culturas con las vidas de aquellos cuyas formas de vida definieron (Danto,2005:182).

Teniendo en cuenta lo expresado por Danto y las coincidencias entre Dewey y Jauss al respecto de que toda experiencia está completa cuando orilla al pensamiento hacia una reflexión, veamos ejemplos de algunas VG durante los momentos en que los guías entablan un diálogo que pretende propiciar la reflexión en los niños.

Como es costumbre en el ritmo de vida del museo, hay personas que realizan visitas: turistas, otros grupos escolares; también hay guardias y diversos trabajadores. Los participantes se encuentran ya sentados frente a uno de los murales ("El hombre controlador del universo), donde el guía comienza a entablar un diálogo con los niños. (G :guía, N: niño, Ns: niños)

Me quedo a distancia del grupo, detrás de ellos para no distraerlos. El guía me dirige algunas miradas, la maestra también.

G: ...Bueno vamos a empezar, ¿va? ,¿de este lado que tenemos? Hasta arriba, de este lado...

N: señores

G: hasta allá, hasta allá, hasta allá

N: unos soldados

G: soldados, que más se ve, que esos soldados (se agacha para ver de frente a algunos de los niños que están sentado)

N: una máscara para respirar

G: una máscara para respirar, ¿los de acá están de acuerdo?, ¿lo escuchan, lo que están diciendo?

Ns: nooooo

N: no por que no, no gritó

G: haber, dilo otra vez (se dirige al niño que habló) duro, duro...

El guía introduce a los niños hacia la interacción con la obra realizando una serie de preguntas-respuesta donde los alumnos expresan lo que ven y aquello que empiezan a interpretar. Sin embargo, aún falta dialogar más para orientar a los niños hacia la reflexión. Ahora abordemos un adelanto del diálogo:

El guía continua con el dialogo sobre las máscaras que traen puestas los soldados:

N: dos soldados, con máscaras

G: antiguas...

N: son para respirar

G: trae una máscara antiguas...por que estaban en guerra, entonces había muchas armas, traen las máscaras y eran soldados. Ahora vamos a ver todas las personas que están de este lado...todas estas personas...(inaudible) ¿ven una persona que trae gorrita? Que trae esta boinita (camina y señala hacia el lado izquierdo del mural, los niños dirigen al mirada hacia allá)

N: por que son franceses

G: puede ser, ¿quién más? Alguna otra idea

N: por que son italianos

G: italianos, miren, en realidad todos estos son trabajadores, por eso traen esa boina

N: es la clase obrera

G: muy bien, puede ser, es la clase obrera, son los trabajadores, ¡exacto! De este lado tenemos, las personas que son de alta sociedad, ya ven que está jugando, se están divirtiendo y están bailando...

N: por que son los ricos

G: por que ellos son las personas ricas (el guía se agacha para acercarse al rostro de los niños que hablan) ¿mande?

N: tienen dinero

G: tienen dinero, muy bien, tienen mucho poder.

Durante esta parte del diálogo, el guía trata de orientar a los niños hacia una conclusión a partir de lo que ven. Por su parte, los niños realizan inferencias sobre la imagen con apoyo del diálogo con el guía y de lo que sus mismos compañeros dicen. El guía, al resaltar la apariencia de los personajes del mural, enfatiza en que la ropa y accesorios son señales de cierta posición social, lo que los niños logran deducir pues esto forma parte de la vida cotidiana de cada quien, es por ello que identifican a los “pobres” y a los “ricos”; de la misma manera, al decir que se divierten, uno de los alumnos destaca que los personajes que se divierten, juegan y bailan son los “ricos”.

Este ejemplo evidencia cómo a partir de lo que ven los niños, apoyados en el diálogo pueden relacionar la imagen del mural con escenas de la vida cotidiana. El guía se apoya en el diálogo y la observación, para que los niños puedan acceder al mural, lo que en palabras de Danto sería “el conocimiento del arte en sí” ya que hasta el momento el guía ha dirigido su presentación hacia cada una de las partes del mural. También, en otras partes del diálogo se refleja el otro tipo de conocimiento “el arte como producto cultural” ya que resaltan diversos elementos que se relacionan con el conocimiento de otras culturas y hechos importantes. El siguiente ejemplo, tomado de la misma visita lo muestra:

Ahora, la parte del mural observado es la que hace referencia a los obreros y sus manifestaciones, después a las olimpiadas, donde pueden verse las gimnastas.

G: (voltea hacia el mural) ahorita les explico por qué...vamos a verlo, ¿cómo que se te hace...no les recuerda algo? aquí en México hay muchas manifestaciones. ¿Sí han visto que...como se llena así (extiende sus manos al frente, las abre como si sostuviera una esfera entre ellas)...

N: como son las manifestaciones

G: ¡exacto!, es una manifestación, están todos marchando, no se ven con armas, tienen banderas, así como todos los días así, vemos que están pasando con sus banderines y que están, manifestándose, ¿sí los han visto no?

N: sí, sí,

N: como los de luz

G: ¡ándale! Así, como los de luz y fuerza, así...

N: (inaudible)

G: ándale, así, ja ja ...pero en esta ocasión, están, están marchando como sí fuera un... (se agacha para ver de frente la cara de los niños) como si fuera un primero de mayo, un día nacional del trabajo

N: ¡siiií!

G: Muy bien, pues ahí están un primero de mayo en la plaza roja de Moscú, por que creen que todos están así como, (inaudible), por que había algo que se llama comunismo, el comunismo es un sistema de gobierno, es como un poco capitalista pero...estamos viendo aquellas personas, ¿cómo son?, ¿cómo son?

N: blanca

G: tienen la piel blanca

N: negra

G: ¿cómo?

N: negra

G: bueno, no está negra, pero tiene la piel un poquito obscura (se agacha hacia otro niño)

N: amarillo

G: ¿amarillo?, bueno sería como mucho, ¿no?, ¿verdad?

N: blanca

G: bien, ¿qué más? Estos personajes de aquí, los blancos

N: güeras

G: güera, muy bien , pero fíjense que son muy delgadas, ¿porqué?, por que fueron competidoras de las olimpiadas. ¿Vieron las olimpiadas?

Ns: ¡siiií!

G: ¿vieron como eran las chicas que se hacen tan delgaditas y dieron las vueltas (hace que una mano rote alrededor de la otra)

N: siií, y ganaron dando vuelta...

N: ¡así! (un niño brinca y pisa fuerte al caer, la maestra lo voltea a ver)

M2: sshhh...

G: ¡exacto!, ¿por qué?, por que en esa época con tal de tener una convivencia sana y de unir a las naciones, pero que todas las naciones, fueran totalmente sanas. Ahora vean a los personajes de atrás...¡hey chicos, presten atención! ¡acá!, acá, acá, acá ¡chicos!

El guía acerca la explicación sobre las manifestaciones, contextualizándolas a partir de lo que saben los niños sobre las “marchas” en México, para después darles la información relevante sobre el país y el suceso plasmado en el mural. Posteriormente, realiza algo similar con las gimnastas, ya que acerca la información a los niños, quienes comentan lo que saben y han visto sobre el hecho y después el guía introduce la información sobre “todas las naciones”, es decir, sobre los otros países que guardan diversas similitudes con México.

Además de estos dos “tipos de conocimiento” que genera el museo, lo que se pretende actualmente es que el visitante realice su propia “lectura” de la obra. Este objetivo coincide con lo que Danto expresa como su *modelo de los significados encarnados*:

[...]es innegable que la transformación, o algo parecido a ella, es un efecto que el arte ejerce ocasionalmente en quienes con él se tropiezan[...] (2005:189)

[...]si ha de transformar a sus espectadores, éstos deberían ver en ella algo más que un ejemplo de la clase de cuadro con la que le gustaba rodearse a la clase aristocrática[...]el significado es, creo, filosófico y se relaciona internamente con sus espectadores. Pone sus vidas en perspectiva. Les está contando algo que, en realidad, ellos ya saben (2005:202).

Los niños están realizando la lectura del mural y adquiriendo los dos tipos de conocimiento ya mencionados, a la vez que ellos se suman a sus propias interpretaciones y realizan así su propia lectura de la obra, transformándola, dándole un nuevo significado.

En este momento me remito a lo que ha trabajado Dewey, Jauss y el propio Danto; basándome en sus textos es como le doy importancia a la reflexión que los alumnos pueden realizar durante la experiencia, consumando así su propia lectura del mural. Presento una tercera parte de la observación, donde la interacción de las experiencia previas, la reflexión y el ejercicio de una nueva lectura puede verse:

EL guía está explicando la parte central del mural, donde puede verse al hombre controlando el universo. Les pregunta que está haciendo el hombre:

N: le está...dando vuelta a la esfera

N: rescatando a los perdidos

G: los perdidos, ¿que más?

N: como si fuera una mariposa él...

N: moviendo una mano

G: no, (inaudible)

N: moviendo una mano

G: ¿qué está haciendo? Está como controlando, como presiona unos botones, ¿ya vieron?

N: siiii

G: bueno, ahí está el nombre del mural ahí en el centro, ¿por qué? Ya vieron todas estas cosas que tenemos aquí...¿qué es eso? ¿qué significa?

N: una bóveda

G:¿qué es esto que tiene atrás?

N: el espacio

G: el espacio, muy bien

N: ahí tiene lo del cuerpo

G: ¿ ya vieron esta parte? esta parte significa el organismo...muy bien

N: ahí hay microbios

G: ahí hay microbios, bacterias, virus, ¿ ya los vieron acá? También allá hay partes microorgánicas, miren, allá hay más partes, ¿vieron?

Ns: siiii

G:Microscópicas. Bueno...¿cuál? (un niño señala un objeto en el mural) es una lonchera antigua, lo usaban los obreros y se llevaban su comida, para cuando tengan su tiempo y coman...

N: hay uno con...le cortaron la cabeza

G: sí, ahorita les explico por que le cortaron la cabeza. ¿ya vieron la parte de abajo?, ¿qué hay, díganme que hay?

Los niños contestan mencionando las frutas, verduras que se ven en el mural. El guía continúa:

G: manzanas...bueno, ¿por qué creen que...porqué creen que hay tanta comida?

N: ¡chile!

N: por que es nutritivo

G: nutritivo, muy bien...¿por qué? Por que les dije que el mural, que el hombre del mural estaba en el centro de ...¿dónde?

N: ¡del hombre!

G: cuál es el nombre del mural...

N: hay jitomate

N: Diego Riv...

G: nooo, el nombre del mural...

N: el hombre que para...el universo

G: ¡muy bien!, el hombre controlador del universo...entonces esto quiere decir que todos los pueblos de todo el mundo, ¿tienen derecho a alimentarse diario?

N: ¡siiiii!

G: todos tienen derecho a alimentarse y vemos que este hombre esta manejando, está controlando, entonces está controlando todo ¿el qué?

N: está como triste

G: ¿el qué?

N: el universo

N: está como triste

G: el universo...puede ser que esté cansado o se ve muy serio, que está como triste, ¿verdad?

N: inaudible

G: ¡exacto!...este mural lo pintó Diego Rivera en...1934...el que está allá atrás (señala el mural y los niños dirigen la mirada)

N: siiii...es muy famoso

G: está hecho en una técnica que se llama...fresco...vamos a pasar al siguiente mural...

Durante esta parte de la visita, se puede vislumbrar cómo los niños realizan interpretaciones propias a partir de lo que ven y de lo que podrían ser sus experiencias es decir, realizan una lectura de la obra de manera personal. Comentarios como “está triste” (refiriéndose al hombre del mural), dan un indicio de que el niño está “leyendo”, le está dando un significado a lo que ve, lo cual

puede verse también cuando hacen mención de que parece “una mariposa”. Sin embargo, otro punto a considerar es la atención que el guía destina a este momento del diálogo, pues al parecer estos comentarios reflejan la lectura personal que el alumno logra concretar, son tomados a la ligera por el guía ya que éste concluye dando información y detalles técnicos sobre el mural y no rescata lo expresado por el niño.

3.1 Integración de la lectura personal.

Retomando los modelos mencionados por Danto (formalista, comparativo y encarnado), y al establecer una relación con el desarrollo de las VG, identifiqué tres momentos que influyen en la integración de la lectura personal y que denotan algunas características de la misma VG que posibilitan a los visitantes consolidar la misma.

Presentación de la obra. La mayoría de los guías, realizan presentaciones de los murales donde mencionan algunos aspectos sobre la técnica con que están realizados, el autor, la historia del mural que considera el contexto dentro del cual se realizó y que influyó en él, así como algunas anécdotas al respecto.

Puentes contextuales. Hay diversos momentos, durante la explicación en que el guía destaca aspectos culturales e históricos importantes que están plasmados en el mural y la manera en que los vuelve asequibles a los niños es realizando una exploración y contextualización de sus conocimientos previos, es decir, intenta lograr que los visitantes establezcan “puentes”, conexiones entre lo que se dice sobre una cultura ajena y la propia sobre la cual ellos cuentan con diversas experiencias cercanas e incluso personales.

Mirada lectora. Son diversos momentos en donde los visitantes expresan lo que ellos “ven”, pero lo realizan al ir más allá de lo que puede verse físicamente; son

las interpretaciones de lo que les transmite el mural y que se relaciona con lo que sienten y sus vivencias, reflejando parte de su mundo experiencial.

Estos tres momentos, no siguen un orden predeterminado durante la VG, se pueden presentar en varias ocasiones durante las explicaciones y su aparición depende de lo que el guía considere necesario mencionar, así como del momento inmediato caracterizado por el grupo y sus reacciones.

Durante estos momentos, hay otro elemento de gran importancia que se hace presente como recurso para acercar a los niños hacia el contenido y valor del mural. La imaginación, es la principal fuente de asimilación para el alumno y el guía la retoma constantemente para “hacerse entender” entre los niños. Los tres momentos de la VG se conjugan de tal forma que propician en el niño la hilación de ideas y éstas a su vez una serie de similitudes entre objetos presentes o ausentes, entre el pasado y el presente. Esto es lo que Mary Warnock define como “imaginación”³¹.

En el caso de los diálogos presentados, podemos reconstruir la hilación de ideas y similitudes que los niños elaboran alrededor de lo que ven en el mural. El guía los dirige haciendo énfasis en ciertos elementos y los niños construyen un significado, una interpretación a partir de ellos. En el caso de “El hombre controlador del universo”, uno de los niños dice que parece una mariposa; esto es porque el guía los ha llevado a comentar parte por parte del mural y cuando se enfocó en el centro, la imagen que se visualiza en el centro del mural es el hombre sentado sobre la máquina, teniendo detrás los anillos que componen el átomo. Estos anillos están cruzados, y sobre la espalda del hombre, representando uno la vida en la tierra y el otro el espacio y los astros, por lo que efectivamente hacen parecer que tiene alas, como si fuera una mariposa. De este modo el niño llega a esta lectura en especial de esa parte del mural.

³¹ Ver cita en introducción página 23.

Después el guía comenta que el hombre está sentado, es decir, hace referencia al modo de estar del hombre, y esto lleva a los niños a observar sus características físicas y anímicas. El guía les ha preguntado el nombre del mural, y no retoma las lecturas de los alumnos; lo que hace a continuación es dar detalles técnicos del mural sin preguntar a los niños por qué llegaron a las conclusiones anteriores.

A mi parecer estos momentos, están impregnados de cierta fugacidad, debido a factores como el tiempo y ritmo de la VG, ya que el guía no se detiene lo suficiente como para indagar sobre las lecturas de los niños. Sin embargo, el docente puede retomar esta información como algo valioso a saber sobre sus alumnos, con la finalidad de observar y reflexionar sobre el desarrollo del pensamiento de los niños, sobre su forma de entender el mundo y manifestarlo, así como el nivel de apreciación e interpretación del arte y las posibilidades que tienen de hacer una lectura personal.

Esta información sólo le es de utilidad al guía durante la VG, para evaluar la dirección que le da al recorrido, tal vez por eso sólo lo retoma incipientemente.

Hay otro ejemplo del ejercicio de la imaginación durante la VG. Durante una de las visitas, el guía aborda de manera diferente el mural, iniciando con una pregunta hacia los niños: “¿ustedes qué nombre le pondrían a este mural?”. Este cuestionamiento fue dirigido para niños de sexto grado, quienes de inmediato dirigieron su mirada hacia la obra:

G1: bueno, primero que nada quiero que observen rápidamente el mural, que me digan que nombre le pondrían ustedes a este mural, ¿sale?... ¿ya? Bien acá el muchacho que comience... (Dirigiéndose a uno de los niños)

N: (el niño no contesta)

G1: bueno te dejo pensarlo... ¿tú? (señala a otro niño)

N: lo voy a pensar...

G1: ¿también lo piensas? Pero voy a volverles a preguntar hee... ¿tú que nombre le pondrías?

N: las máquinas...

N: máquina de sueños

G1: máquina de sueños... haber piénsenlo, no me pueden decir que no eeh

N: máquina del tiempo

G1: máquina del tiempo..., a ver...
N: vida fosilizada
G: vida fosilizada...
N: máquina de los sueños
G1: máquina de los sueños
N: máquina de ciencia
G1: máquina de ciencia... ¿lo mismo? (le dice a el niño siguiente) aah vienen conectados niños, haber...
N: máquina de mundos...
G1: máquina de muros...a ver
N: ¡de mundos!
G1: ¡haa de mundos! A ver...
La guía pregunta a los dos niños con los que inició la conversación. La maestra hasta ahora, ha permanecido detrás de los niños observando el mural.
N: la humanidad
G1: la humanidad, ¿a ver?
N: los telescopios
G1: los telescopios
G1: máquina fértil
N: ¡Yo! (el mismo niño y levanta la mano)
G1: a ver...
N: esta pintura representa todo aquí, el planeta tierra, como...ahí están los (inaudible).

Al abordar el mural de esta manera, el guía está dando la oportunidad a los niños de realizar inferencias y predicciones sobre lo que el mural representa. Los niños, al observar los elementos de la obra, realizan una conexión entre sus ideas para así dar un nombre al conjunto de cosas que observan, hacen uso de su imaginación. Así, los niños apoyados en su imaginación crean nuevas formas de nombrar las cosas, realizan una serie de significaciones nuevas que les permiten ampliar al mismo tiempo su perspectiva de la realidad.

Respecto a lo anterior, Warnock menciona que:

Así pues, el artista creador construye una forma externa que debe ser interpretada como significativa de algo que, en el mismo sentido, no existe. Tanto el artista como el espectador han de separarse del mundo para pensar en ciertos objetos del mundo de una manera nueva, como significativos de algo más...ésta es, a nuestro parecer, la función de la imaginación siempre que se ejercita.”(1993:341).

Este abordaje del mural permite que los niños, ejerciten claramente su imaginación, posibilitando también la lectura personal puesto que se le da importancia a lo que ellos piensan sobre el mural, a la manera en que tomando elementos del mural que resultan de su interés, agregan significados nuevos cada vez, ampliando las posibilidades de interpretación.

En cuanto a los nombres que los alumnos asignan al mural, resulta interesante intentar revelar cómo llegan hacia esas interpretaciones. Si observamos con atención el mural (Anexo 1), encontraremos las lógicas con que los alumnos establecen puentes hacia su bagaje de conocimientos. En el caso del niño que lo nombra “vida fosilizada”, es de hacer notar que relaciona las imágenes alusivas a la vida dentro del mural, tales como animales y plantas, aunque es muy claro que en la parte inferior del mural, la que corresponde al suelo y sus distintas capas, hay figuras que representan animales fosilizados. Tratándose de niños de sexto grado, con seguridad es un tema que ya ha sido abordado en la escuela primaria y sobre el cual los libros de texto contienen gran variedad de imágenes.

Después, otro de los alumnos nombra al mural “máquina de ciencia”, posiblemente por los instrumentos y aparatos que se ven en la obra y por los personajes mencionados por el guía, personajes que son científicos, sin dejar de lado que la figura central es el hombre sentado en una máquina. La mayoría hace alusión a las máquinas, como en el caso de “telescopios”, o “maquina fértil”, donde fértil posiblemente esté relacionado con los dibujos de plantas, semillas, frutas y verduras. En el caso de la “humanidad”, la relación podría encontrarse en que la mayor cantidad de imágenes pertenece a seres humanos, que poseen características físicas diferentes, color de piel, cabello, actividad que realizan y dan una idea de la diversidad que existe en el mundo en cuanto a las personas, es decir, a la humanidad.

Por supuesto que estas son, al mismo tiempo mis interpretaciones basadas en la observación, y en los puentes, conexiones e hilación de ideas que realizo sobre

los niños y sus respuestas hacia el mural. Con seguridad, existen otras tantas formas de realizar una lectura de la situación.

Otro de los logros del guía al realizar este ejercicio de imaginación, es que los niños compartan y descubran las posibilidades infinitas de interpretación: que comprendan que es válida “la creencia en que en nuestra experiencia del mundo hay más de lo que posiblemente le parezca al ojo desprevenido, que nuestra experiencia es significativa para nosotros, y que vale la pena el intento de entenderla...este tipo de creencia puede ser llamada el sentimiento de infinitud. Es un sentido (más que una parte de un credo) de que siempre hay más que experimentar, y más en lo que experimentamos de lo que podemos predecir.” (Warnock, 1993:350)

Al participar, los alumnos pueden encontrar esta sensación de infinitud de experiencias y significados, ante una obra de arte y permitirse la posibilidad de adjudicar a la misma un valor y significado especiales. Aunque no siempre sean placenteras o satisfactorias.

Cuando se plantea la visita al museo de arte, el docente y los alumnos preparan la salida teniendo en cuenta un sin fin de expectativas. El sólo hecho de salir de la escuela, de la rutina cotidiana de asistir a ella, realizar tareas, jugar en el recreo, copiar la tarea al salir...sin duda representa un cambio, una oportunidad de ver el resto del mundo, lo que está afuera de la escuela, con sus compañeros y maestro.

3.2 La travesía: un acercamiento a las experiencias estéticas de los visitantes.

Es de mañana. El sol ilumina los pequeños caracoles que toman su forma en los mármoles de la explanada del MPBA. El edificio se transforma con los efectos de la luz, su color de merengue destella blanco y puro haciendo más esponjosas sus redondas cúpulas. Las figuras alegóricas a las artes y las cabezas de los caballeros águilas y jaguar permanecen estoicas y claras. Hay cierta cantidad de

gente sentada en las jardineras del palacio; algunos vendedores, turistas...visitantes tomando es sol y mirando de frente al palacio.

Hay algo de tráfico sobre la avenida Juárez, la calle principal que se encuentra justo frente al museo. De pronto un camión de personal de la Secretaría de Relaciones Exteriores, se detiene y se escucha a lo lejos la algarabía de un grupo de niños que descienden. Dos mujeres, las maestras supongo, también descienden del autobús. Rápidamente se forman en hilera y se disponen a cruzar la calle corriendo, pues el luz del semáforo marca el paso a los peatones. Se toman de las manos y cruzan la calle, esquivando algunos automóviles. Son las 9:48 a.m.

Al llegar a la explanada, una de las mujeres (M1) les ordena a los niños formar una "línea". La otra mujer (M2) es la que acompañó al grupo de la visita anterior, quien camina al final de la fila, detrás de los niños. M1, ordena formar una fila de niños y otra de niñas, camina al frente y se dirige a la entrada del MPBA. Los niños pasan frente a la cámara y saludan, van sonrientes, platicando.

M1: ¡Mauricio! (el niño se ha salido de la fila para hablarle a otro que está delante de él. Al oír a la maestra regresa a la formación)

M2: No se pueden atravesar, no pueden dejar espacios (entre la fila).

Al llegar el grupo a la entrada un guardia se acerca.

M1: buenos días

NS: ¡bueeeenos diiiiíaaas! (a coro)

Los observo desde la jardinera frontal del MPBA, pues pretendo que no se percaten aún, de que están siendo observados. El policía les dice algo. Camino hacia el grupo y me dirijo al guardia.

O: Buenos días, ¿abren hasta las diez en punto, verdad?

Guardia: Ya, ya, en siete minutos más y abren

O: ha bueno

Guardia: mmjum

O: gracias

Busco un lugar donde sentarme mientras abren el MPBA; encuentro uno al lado de la entrada, en el inicio de las escaleras y detrás de una de las columnas. Así puedo oír y ver al grupo sin que se de cuenta.

M1: una vez adentro del museo, no pueden gritar, no pueden correr, tampoco pueden jugar. La visita pasada fue suspendida por mala conducta, no quiero que eso vuelva a pasar (camina a lo largo de la fila).

M2: recuerden que adentro no pueden correr, no pueden gritar, no pueden jugar.

M1: esta es su última oportunidad, si no quieren que le diga a la directora y no va a haber más salidas. Tenemos cuatro salidas, nos faltan otras tres salidas, la próxima es a la granja de (inaudible). Si quieren que volvamos a salir, entonces tienen que quedarse callados y poner atención, escuchen bien lo que digan por que todo lo tienen que escribir después.

A las diez en punto, los guardias abren las puertas y el grupo entra. A las diez con tres minutos llegaron algunos guías. Me dispongo a guardar la cámara y a encontrarme con el guía que dará la visita.

En cuanto entro, el guía está dirigiendo a los niños hacia las escaleras, el grupo se ha reducido y solo una maestra los acompaña (M2). La otra parte del grupo también está subiendo acompañado por otro guía y M1. Debido a la forma en que ingresó el grupo, primero M1, quien fue recibida enseguida por un guía y después M2 conmigo en la retaguardia, decido observarla a ella y a los niños a su cargo. Caminan rápido por las escaleras del lado derecho, hacia el segundo piso donde están los murales. Los niños hablan en voz alta y M2 los calla "ssh". En el camino se atraviesan algunos guardias. Los niños toman asiento en la banca frente al mural "El hombre controlador del universo".

Me quedo a distancia del grupo, detrás de ellos. El guía me dirige algunas miradas, la maestra también.

Quiero pensar en el estado de ánimo con el que los niños descendieron del autobús. Incluso un paso más atrás: desde el momento en que los niños se reúnen afuera de la escuela esperando el autobús que los trasladará al museo. Despiertos, emocionados, esperando iniciar el día con el viaje, bajo la libertad de estar lejos de la escuela y su ambiente controlador. Los alumnos platican entre sí, ríen, juegan, gritan, presumen el refrigerio que la madre les preparó; los mejores amigos se sientan juntos, la maestra les da instrucciones y pide silencio, no hacen caso, lo único que importa es que van a salir.

Durante el camino, enfrentar el tráfico vehicular, tal vez cantar, jugar, de nuevo platicar y gritar. Algunos se marean, no faltará el que se sienta mal; los que pelean, se hacen bromas, saludan a la gente que ven en las calles, los maestros presionados por que van a llegar tarde a la cita. Los niños convierten el viaje en una travesía.

Después me remito a la descripción de la observación y surge mi inquietud: ¿cuáles son las expectativas con las que el niño inicia su travesía?, ¿cómo es que puede girar y convertirse en algo represivo inundado de lo que **no** se puede hacer en el museo?

Aún me sorprende lo horribles que podemos llegar a ser los docentes a favor de la búsqueda de cierto control sobre los alumnos para garantizar “que las cosas saldrán como las planeamos”. Haciendo un recorrido por algunos momentos de mi desempeño como maestra, me veo dando las mismas indicaciones que las protagonistas de la observación; momentos en los que mi actitud ante la situación que representa algo nuevo y por lo tanto impredecible, convierte algo en esencia divertido, en una situación triste y desalentadora.

Creo que la actitud del docente durante estos momentos cruciales de la VG, predispone los comportamientos de los niños y su disposición para con las actividades a realizar. Una actitud abierta y neutral, donde se tomen acuerdos en lugar de imponer reglas, favorecerá el interés del alumnos, mantendrá el sentido placentero de la visita y por supuesto, incentivará la iniciativa del alumnos por regresar al museo para vivir de nuevo una experiencia placentera.

3.3 ¿Es la visita guiada una experiencia educativa?

Retomemos los conceptos de John Dewey acerca de la experiencia: “tenemos *una* experiencia cuando el material experimentado sigue su curso hasta su cumplimiento” (2008:41). Es decir, vivimos una experiencia cuando algo que sucede en nuestro entorno inmediato inicia y termina de manera satisfactoria, es independiente, se basta a sí misma. Cuando los niños van al museo para una VG, inician y terminan el recorrido acompañados por las explicaciones y comentarios del guía, tienen una experiencia.

La experiencia posee dos principios que son la continuidad y la interacción. En la VG la continuidad está constituida por la sucesión de diferentes momentos que se ligan a las experiencias pasadas de los alumnos; el guía crea situaciones específicas para darle continuidad a esas experiencias y que puedan generar una base para las futuras. Durante la VG, el ambiente del museo, los murales, los visitantes, permiten que el alumno amplíe su interacción con lo que le rodea y en

ese momento representa su ambiente inmediato. Ambas cosas propician que la experiencia adquiera significado y valor para quien la vive.

En su libro *Experiencia y educación*, Dewey ofrece una definición de la experiencia en la que me apoyé para pensar los sucesos relatados en el párrafo anterior, que comprende los dos principios mencionados: “una personalidad plenamente integrada sólo existe cuando se integran unas con otras experiencias sucesivas. Aquéllas sólo pueden formarse cuando se edifica un mundo de objetos conexiónados. La continuidad y la interacción en su unión activa, recíproca, dan la medida de la significación y valor de una experiencia.” (1967:48). Hasta aquí la visión sobre la VG como una experiencia, que permite la integración la personalidad.

Tanto el docente y el guía, al ser quienes conducen a los niños, poseen propósitos particulares sobre lo que quieren lograr, así como conocimientos sobre las condiciones y requerimientos necesarios para alcanzarlos. Son quienes deben crear las condiciones para que se produzca una *experiencia educativa*, así como diferenciarla de aquella que no la es. “El proceso educativo puede ser identificado con el crecimiento”, dice Dewey (1967:52), y es aquí donde hago la conexión entre la experiencia educativa y la VG, por lo que pregunto, ¿qué cualidades debe poseer entonces una VG para convertirse en una *experiencia educativa*?

A lo largo de este capítulo he analizado momentos de las VG, sobre los cuales he podido destacar aquello que permite al niño acceder al conocimiento de tal forma que realice una lectura personal. En el capítulo dos clarifiqué los rasgos del docente y el guía que favorecen el contacto del niño con el mural, con la creación de un ambiente cordial en el que los alumnos pueden preguntar y exponer sus opiniones con seguridad, sin ser condicionados. Considerando las reflexiones previas, para que una VG pueda convertirse en una experiencia educativa, debe poseer los siguientes rasgos:

Línea positiva de interacción: el guía realiza una serie de actos y comportamientos que generan en el niño seguridad para participar en el diálogo, así como la conservación de una cercanía corpórea que manifieste confianza y naturalidad durante la interacción.

Construcción progresiva del diálogo: el guía incorpora a los niños en el diálogo por medio de la participación y la motivación a que expresen sus ideas y reflexiones sobre los murales, haciéndoles preguntas y comentarios que a su vez, poseen el propósito de conservar una *continuidad* que les permita a los niños alcanzar la comprensión y apreciación de la obra de arte.

Ejercicio de la imaginación: por medio del diálogo progresivo, el guía estimula la imaginación del niño, de modo que pueda establecer relaciones entre sus experiencias pasadas y presentes, favoreciendo el crecimiento de los aprendizajes del niño y su desarrollo.

Generación de la mirada lectora: el diálogo, la imaginación, la contextualización, la secuencia, la continuidad, permiten que los alumnos lleguen a la interpretación personal sobre el mural, a “leer el mural” de manera particular.

A continuación presento un ejemplo de una de las VG en que identifiqué los rasgos anteriores.

Registro de la VG	Rasgos
<p>El grupo ya había llegado y estaba en el vestíbulo principal con una maestra, la cuál ya los había en dos filas, una de niños y otra de niñas, y les hacía comentarios. Edson se acercó y le dijo que ya estaban listos para comenzar la visita.</p> <p>G: siéntense aquí (señalando las escaleras del lado izquierdo del vestíbulo principal), hombro con hombro, diente con diente. Todos aquí juntitos, otros arriba, arriba, ustedes acá, ustedes por acá, si quieren ustedes ahí, sentaditos todos aquí hechos bolita.</p> <p>G:... , hasta para acá mi amor (dirigiéndose a una niña que estaba sentada a la orilla del grupo), vente para acá,</p>	<p>Línea positiva de interacción</p>

<p>ándale vente, dame la mano (la toma de la mano y la sienta frente a él) vente chiquita siéntate acá. Aquí vente. Sale, para que estemos todos juntitos. Joven, joven, ven chaparrito, ¿cómo te llamas?</p> <p>N: Pepe</p> <p>G:... les voy a pedir que me pongan atención. ¿Cómo es mi nombre?</p> <p>Ns: Edson!!</p> <p>G: ¿tú como te llamas?</p> <p>N: Oswaldo</p> <p>G:¿Oswaldo? ¿en qué año van?</p> <p>Ns: en cuarto</p> <p>G: en cuarto año. ¿comen tortillas? ¿cuándo? ¿o comen pan?</p> <p>N: las dos</p> <p>G: ¿las dos? Les gustan las tortillas o les gusta el pan? ¿tú quién eres? ¿Oswaldo? (señalando al niño)</p> <p>N: las tortillas</p> <p>G: ¿las tortillas?, pues fíjense que yo les voy a contar una historia muy bonita de este lugar y ustedes van a decir, ¿por qué este nos pregunta de las tortillas?, ¿pues que tiene que ver las tortillas con esto que estamos viendo aquí?</p> <p>El guía se ha arrodillado frente a los niños y comienza su exposición.</p> <p>Al abordar el mural de Rufino Tamayo:</p> <p>G:...Qué más, qué más ven por ahí?</p> <p>N: también se ve un señor.</p> <p>G: ¡un señor! (el guías se sienta en el suelo al frente y en medio de los niños) El señor se está estirando y tiene agarrado con su mano algo, viene montado en el caballo.</p> <p>Luego de otros comentarios sobre Rufino Tamayo, el guía continua el recorrido y el siguiente mural es “Nacimiento de la nacionalidad”.Posteriormente, abordan “El tormento de Cuauhtémoc”. Sin embargo, donde se realizan algunas interpretaciones de los niños es antes “La catarsis”:</p> <p>N: ¿por qué esa señora así como que le enterraron un cuchillo?</p> <p>G: ¿ya viste que se lo enterraron? Entonces, ¿que está pasando aquí? Allá, allá mira como el enterraron un</p>	<p>Construcción progresiva del diálogo</p> <p>Línea positiva de interacción</p>
--	---

<p>cuchillo N: Edson, Edson...por que tiene un poco, la esa roja, como si...el humo G: ¿cuál? N: la montaña G: Aaa, es que no es una montaña, es un cuerpo de un hombre que está... N: está jorobado G: mira, aquí está su mano (señala las partes en el mural), del hombre, la cabeza es ésa, no le vemos más que el pelo. Este hombre que ustedes dicen que es una montaña, le está agarrando el brazo a este que está de blanco, ¿ya vieron? N: ¿por qué? G: por que le están clavando un cuchillo en la espalda. N: ¡ha, si es cierto! G: el que parece una montaña, el que ustedes decían, pues como jorobado, pero más bien se están peleando, se están peleando N: Edson, allá está un pie G: allá está un pie, que precisamente es de él</p> <p>N: mira, está...detrás hay una cabeza G: ¿esto? N: no G: ¿esto? (señala el mural) N: no, lo de...eso que parece que...eso negro G: es la rodilla, es la rodilla del señor que está ahí...es su rodilla y una caja fuerte, allá hay una caja fuerte N: Edson, Edson, ¿por qué ahí tiene un pie? G: el pie que está ahí...¿y por qué creen que está pasando eso? ¿Si ustedes fueran pintores como le pondrían a esta pieza? N: la masacre G: la masacre... está bueno ese tema</p>	<p>Ejercicio de la imaginación</p> <p>Generación de la mirada lectora</p>
---	---

Los rasgos que he establecido no se presentan de manera rígida a lo largo de las visitas, pueden estar ligados unos a otros y presentarse a todo lo largo de la VG. También, cada uno de estos rasgos tiene una característica especial, debido a la formación y modo de ser particulares del guía, por lo que entre una VG y otra pueden darse diferencias significativas.

3.4 El seguimiento de la Visita Guiada.

La VG está caracterizada por una continuidad que se manifiesta en su secuencia didáctica la que inicia y concluye dentro del museo. Sin embargo, cuando los alumnos realizan una VG han de regresar a su salón de clases. ¿Qué es lo que sucede al regreso a la escuela? ¿La continuidad de la VG llega sólo hasta donde termina la visita?

Responder estas preguntas ameritaría un estudio más amplio y rebasa los límites de este trabajo, por lo que sólo me limité a realizar algunas entrevistas a los maestros al final de las VG, en que les preguntaba cómo retomarían la VG al retornar al aula.

Estos momentos, el antes, durante y después de la VG, tienen relación con los tres conceptos fundamentales de la tradición estética que menciona Hans Robert Jauss,:

[...] *poiesis*, entendida como capacidad “poiética”, designa la experiencia estética fundamental de que el hombre, mediante la producción de arte, puede satisfacer su necesidad universal de encontrarse en el mundo como en casa... haciéndolo una obra propia... *Aisthesis* designa la experiencia estética fundamental de que una obra de arte puede renovar la percepción de las cosas... *catarsis* designa la experiencia estética fundamental de que el contemplador, en la recepción de arte, puede ser liberado de la parcialidad de los intereses vitales prácticos mediante la satisfacción estética y ser conducido asimismo hacia una identificación comunicativa u orientadora de la acción (Jauss, 2002:42).

Trasladaré estos tres conceptos fundamentales de la tradición estética, hacia los momentos de la VG. La *aisthesis*, puedo traducirla, durante la visita, como la generación de la mirada lectora, ya que se trata de renovar la percepción de las cosas. La *catarsis*, la observo cuando el guía dirige a los niños hacia el contenido de la obra y construye un diálogo con ellos para que puedan acceder al los conocimientos y al mismo tiempo comunicar lo que interpretan en ese momento, lo que sería “ser liberado de la parcialidad”. Y la *poiesis*, tendría que ser un momento, en que antes o después de haber realizado la visita, los alumnos

realizaran una producción con los “materiales crudos del arte”³² donde hicieran una obra propia que les generara también una experiencia estética.

Al final de las visitas, las entrevistas hacia el maestro me dieron una idea sobre la índole de los propósitos particulares que perseguían con la misma, o sino contaba con ellos. Algunos docentes expresaban concretamente lo que harían al regresar al salón de clases.

E: entrevistador M: maestra de grupo

E: ¿Qué propósito tiene la visita?

M: Que los niños se vayan desarrollando culturalmente con los museos que hay aquí y con...bueno es que primero pasamos al telégrafo...ahí está apegado a nuestros eje temáticos de la enseñanza.

E: ¿Cómo va a rescatar estos conocimientos después? ¿cómo los va a trabajar?

M: Bueno, dependiendo de allá, de lo que vimos primero, vamos a trabajar lo que son los telégrafos, la clave morse, para que ellos hagan su instrumento por que luego viene la feria de la ciencia en la escuela y ahí van a plasmar eso. Y aquí pues sería, como tenemos nosotros artísticas en la escuela, van a plasmar lo que son las pinturas, diferentes técnicas para pintar.

E: ¿Qué rescataría de esta visita?

M: Bueno, ellos van entusiasmados, sobre todo como ellos estaban preguntando y sí estaban contestando lo que imaginaban, pues les gusta mucho.

En esta entrevista, vemos que la maestra propone una forma de trabajo posterior a la visita, aunque posiblemente no lo realice bajo plena conciencia de que la continuidad de la experiencia en los niños se ve afectada por lo que realice. Ella refiere que “plasmarán lo que son las pinturas”, refiriéndose a los murales, y que lo harán con diversas técnicas. De acuerdo con mi experiencia docente y remitiéndome a lo que comúnmente hacemos los docentes en el aula, me imagino que la maestra pedirá a los niños que “dibujen aquello que más les gustó” y les

³² Maxine Green Green, Maxine. *Liberar la imaginación. Ensayos sobre educación, arte y cambio social*. Editorial Graó, España. 2005

dirá que lo pueden hacer como ellos quieran, usando colores, crayones, acuarela, etc. No intento devaluar el trabajo que esta docente pudiera realizar, ya que propone trabajar técnicas plásticas en el aula, con la intención de que los niños, además de que las aprendan y las experimenten. Sin embargo, enfatizo lo que puede ocurrir con los profesores que no cuentan con formación artística. Veamos otra entrevista:

E: ¿Cuál es el propósito de la visita?

M: Educativo

E: Los elementos que vieron en la visita, ¿van a retomarlos en clases posteriores?

M: Sí, sí para retomar

E: ¿Cómo lo va a trabajar?

M: Me van a hacer este, un escrito, una reseña y emm...lo vamos a trabajar para evaluación, para ver si pusieron atención o no.

E: ¿Qué elementos rescataría de la visita? ¿qué sería lo más importante?

M: Las expresiones artísticas que plasmó Diego Rivera y Alfaro Siqueiros, y la representación de México antiguo.

E: ¿Qué experiencias considera que tuvieron los niños?

M: Sí, estuvieron muy interesados.

E: ¿Y tiene un propósito específico?

M: Vuelvo a repetirle es parte de los temas que se manejan en el programa de educación básica.

En primer lugar sería interesante averiguar cuál es concepto de un “propósito educativo” para el docente. Sin embargo, su discurso permite obtener una noción sobre lo que esto significa, ya que el maestro hace énfasis en que cuando regresen al salón de clases los niños harán una reseña para ver “si pusieron atención o no”. Me pregunto atención ¿a qué? Y concluye diciendo que de esta manera los va a “evaluar”. Hago notar el interés del entrevistador en preguntar al docente si tiene un propósito definido o no, ya que lo cuestiona dos veces, a lo que el docente reitera que es para trabajar los planes y programas. Para confirmar esto, el docente también dice que lo rescatable de la visita son las expresiones de los muralistas, sin considerar que la finalidad del artista también es provocar algo en el espectador.

¿Dónde quedan las experiencias del niño? No es mi intención criticar destructivamente a los docentes, si no reflexionar entorno a lo que se hace cuando regresan a la escuela. ¿Dónde está la *poiesis*?

Me refiero a que el maestro promedio, que posee la concepción tradicional de “dibujen lo más les gustó” o “escriban un resumen o un cuento sobre lo que vieron” estaría realizando una actividad dirigida hacia la repetición y posiblemente no hacia la *poiesis*, hacia la producción artística de una obra propia para adueñarse del mundo, como propone Jauss. En este y muchos otros casos, ¿qué sucede con la continuidad de la experiencia educativa? ¿La experiencia inicia y concluye en el museo?

El rol del maestro retoma presencia, dado que cuando finaliza la VG y el grupo sale del museo para regresar al salón de clases, nuevamente se encuentran bajo el *control* del docente. De él dependen las acciones que se realicen para complementar, rescatar o incluso reorientar las actividades en función de la experiencia vivida, para darle un sentido educativo a la VG.

Este rol del maestro de educación primaria frente a la educación artística, tiene repercusiones sobre los alcances de la *poiesis* y las posibilidades de que se lleve a cabo. Cabe mencionar nuevamente las carencias, la falta de preparación, sensibilidad en el terreno del arte por parte del docente y otras que provienen del mismo sistema educativo tales como espacios, tiempos destinados a la educación artística, la capacitación del mismo docente, pero sobre todo, el interés y creencia en las artes como parte fundamental de la educación son sólo algunas de las cuestiones que obstaculizan o propician el logro de la *poiesis*.

Sería interesante adentrarse más en este tema, observar cómo es que los significados que los niños producen a partir de la VG, pueden ser trasladados a una experiencia artística; identificar el momento en que estas nuevas significaciones del mundo se reflejan en sus producciones y cómo las usan para reinterpretar el mundo que les rodea.

Este es otro aspecto que los docentes, con una actitud sensibilizadora, podrían abordar después de la VG. Realizar el rescate de la experiencia, darle continuidad en el salón de clases para que los alumnos encuentren sentido en el cúmulo de experiencias que han adquirido y las representaciones que pueden hacer del mundo. Finalmente, las VG también pretenden sensibilizar al espectador, relacionarlo con los murales de manera personal, relacionar su banco de experiencias con algo nuevo que al mismo tiempo puede estimular su propia traducción del mundo. Y esta traducción del mundo, sería cuando en el salón de clases el niño, abordara, sí, diversas técnicas plásticas, pero también que realizará sus propias interpretaciones y significaciones.

CONCLUSIONES

Cómo regresé al museo de arte.

Mi introducción al campo de los museos me hizo ver que como investigador me esperaba un arduo camino para delimitar el objeto de estudio. La indagación sobre la manera en que los museos se han establecido conlleva una reflexión hacia el desconocimiento que tenía, primero como docente alrededor de lo que el museo pretende dar a la escuela y lo que necesita de mí. Como investigador, la transformación de mi posicionamiento crítico me abrió los ojos hacia no permitir la obviedad en el discurso, ya que siempre hay algo sobre lo cual problematizar.

En este aspecto el DSE fue de gran importancia para mi trabajo, ya que su labor titánica a lo largo de varios años se ha constituido en una nueva visión sobre el museo, es decir, a contribuido a modificar el concepto del museo para presentarlo como un espacio educativo dónde el visitante puede ir a **mirar**, pero sobre todo a **aprender**. Y este sería el punto de encuentro entre museo y escuela, el aprendizaje y la educación.

Cuando empecé a mirar el museo como campo de estudio, construí preguntas respecto a lo que sucedía durante una visita guiada considerando quienes intervenían y cómo era la situación que se generaba para la consecución de un fin educativo. Ha llegado el momento de revelar los hallazgos logrados durante mi propia travesía.

Pero antes, quisiera hablar un poco más sobre la relación que construí con mi tesis durante estos dos años.

Observar los fenómenos que rodean una visita guiada, me hizo cuestionar las condiciones dentro de las que sucedía y quien las propiciaba. Las preguntas ¿qué? y ¿quién? rondaban mi análisis continuamente.

Los observables durante la investigación y el análisis que realicé sobre ellos, me conducen hacia algunas conclusiones, las cuáles ahora sé que son particulares de mi objeto y que cabe la posibilidad de que existan otras tantas, similares o muy diferentes.

La manera en que los museos en México han tratado de ganar un lugar dentro de la educación, como espacios educativos, donde no sólo se puede aprender sino también disfrutar y gozar, se caracteriza por la labor gigantesca de sus promotores. Sus contribuciones son heredadas a las nuevas generaciones de museo-pedagogos, museólogos, museógrafos, curadores, mediadores, etcétera, quienes también difunden e investigan cuanto a la preservación del arte.

En estas nuevas generaciones, el guía constituye el enlace entre la obra del museo y el alumno de educación primaria. El punto de encuentro entre el propósito del guía y el docente, es el niño y el desarrollo de sus aprendizajes. Por lo que docentes y guías de museo estamos necesariamente relacionados.

Cuando surgió mi proyecto de investigación, expuse que en la visita guiada sucedía algo más que salir de paseo o cumplir con un requisito ahora impuesto. Algo ocurría en la visita que la convertía en un fenómeno interesante alrededor del cual el docente guardaba silencio e incluso parecía desaparecer. Esto me permitió generar la noción de un cambio de roles entre el guía y el docente, que Dewey me ayudó a concebir como una cesión del control en función del bien común.

Al principio planteaba que los docentes poseen poco interés hacia el arte y que desconocían de ello. Durante las visitas guiadas descubrí que el docente también se convierte en visitante y que esta cesión de control la realiza en función del beneficio de sus alumnos. Es decir, reconoce la necesidad del apoyo de otro maestro, que posea el conocimiento y esté dispuesto a compartirlo con los niños.

Al considerar esta cesión del control, el *ovejeo* se puede ver como una acción que el docente realiza para que sus alumnos se integren a la visita, para provechar los conocimientos que el guía comparte con ellos; de esta manera las

funciones del guía y el maestro se complementan. Más tarde, descubrí también que el guía no sólo comparte sus conocimientos, sino que también propicia un ambiente que favorece el desarrollo de la lectura personal, de la *mirada*.

También, he reflexionado entorno al diálogo que construyen el guía y los alumnos durante la visita. Las preguntas de los niños realizan, sus comentarios y observaciones, denotan en gran parte sus ideas y formas de darle sentido al mundo. Pude ver que los niños necesitan ser escuchados para compartir lo que piensan y que esto propicia la confianza para que adquieran seguridad e interés entorno al arte. Sus comentarios tienen como fondo una seria reflexión sobre lo que ven y poseen una razón de ser.

Para satisfacer esta curiosidad hacia los comentarios de los niños y sus por qué, la mirada de Mary Warnock me ayudó a construir una idea entorno a la *imaginación* de niño, lo que me daba elementos para entender que la imaginación es una *hilación de una serie de similitudes entre ciertos aspectos de la percepción inteligente* (1993:340). Y eso es lo que los niños realizaban, una hilación de sus ideas sobre lo que veían.

El docente, el niño... me falta hablar sobre el guía. Este actor posee una identidad que influye en la caracterización de la situación que se genera durante la visita; de él depende el ambiente en el cual se desenvuelven los alumnos, para que logren cuestionar, reflexionar, *leer* y *mirar* la obra.

Es el guía, quien valiéndose de sí mismo como recurso principal en la generación de aprendizajes, propicia experiencias que en la mayoría de los casos logran ser educativas. Definitivamente su *línea, fachada y cara* en el sentido Goffman, influyen en el recorrido y la vivencia de las experiencias.

¿Qué rasgos posee una visita guiada para ser una experiencia educativa?

Mi pregunta se generó durante la investigación y me llevó a pensar de nuevo en Dewey, en su concepto de experiencia y el principio de continuidad. Repensando los hallazgos sobre la interacción de los actores para construir el conocimiento durante la apreciación de murales, los rasgos de una vista guiada que se convierte en una experiencia educativa son una *línea positiva de interacción, la construcción progresiva del diálogo, el ejercicio de la imaginación y la generación de una mirada lectora.*

Mis personajes juegan un papel muy importante. Me demostraron que ir al museo no sólo es un paseo, sino una experiencia rodeada de sucesos que definen los efectos de esta visita en la adquisición de experiencias. Y estas experiencias originaron la necesidad de buscar aquello que contribuye a la educación de los niños, a lo que estimula su capacidad de darle un nuevo sentido a las cosas, ya que “hay en todos los seres humanos una capacidad de ir más allá de lo que está inmediatamente frente a sus narices” (Warnock, 1993:348).

En cuánto a las experiencias que viven los alumnos durante la VG, sería aventurado describir qué fue lo que sintieron y cómo son los efectos de estas experiencias, o hablar en cuanto a las impresiones y vivencias que pudieran obtener como resultado de la VG, ya que puede resultar totalmente subjetivo. Sin embargo, basándome en mi actividad como docente y también como observadora, puedo agregar que las vivencias de los niños durante la VG se dejan entrever al observar y analizar sus expresiones; como maestros y educadores podemos interpretar los estados de ánimo de los alumnos durante el trabajo lo cual nos ayuda a mejorar la práctica docente continuamente.

Es así, que con base en lo anterior podría deducir cuales fueron momentos agradables durante la VG y cuales no; de la misma manera, tanto los guías como los lectores de este trabajo podrán establecer su propio juicio.

En algunos momentos de mi análisis hago referencia a mis observaciones las que me permiten interpretar que una VG desde su inicio hasta su término puede convertirse en una experiencia aburrida o novedosa, ser un momento donde la

curiosidad y la imaginación entren en juego y provoquen en el alumno la necesidad de comunicar al mundo, mediante representaciones de cualquier disciplina del arte aquello a lo que han otorgado una nueva lectura, su interpretación personal a partir de lo que viven en carne propia.

Esta interpretación personal contribuirá a la formación de los alumnos como seres capaces de transformar el entorno donde se desenvuelven, a participar desde su propio entendimiento del mundo y a reafirmar, al mismo tiempo, la identidad de cada uno.

¿Es la VG una experiencia educativa? Esta pregunta surgió y he intentado darle respuesta a lo largo del trabajo, describiendo las situaciones o rasgos observables donde se identifican las cualidades de una VG como experiencia educativa y sobre la que de acuerdo con mi juicio establezco las características fundamentales. En este momento, habiendo incursionado en el tema mi pregunta es: ¿cómo puede la VG ser una experiencia educativa?

Mi pregunta sufrió un cambio debido a que la VG es una experiencia pero, los elementos que la componen, sus características e interacción, pueden modificarla y construirla de una manera particular cada vez y son estos rasgos a manera de cualidades, los que confluyen para darle un sentido educativo

Tomando en consideración los elementos que constituyen mi objeto de estudio, en cuanto a la constitución de los roles del guía, el maestro, alumnos y las interacciones entre ellos, los comportamientos derivados de esta interacción, el papel del museo y su función, los murales y su contenido artístico, los elementos con que cuenta el guía para generar la mirada lectora, concluyo que una VG **puede ser** una experiencia educativa, un detonante para que el alumno de educación primaria acceda a una propuesta diferente de **mirar**, y en consecuencia de **crear**.

Con base en el trabajo realizado y las conclusiones expresadas puedo agregar algunas sugerencias, que podrían ayudar a que una VG se convierta en una

experiencia educativa y que fundamentalmente han de ser consideradas por el maestro y demás interesados.

Cuando exista la posibilidad de planear una VG al museo de arte durante el ciclo escolar, será necesario que el docente investigue cuál es la oferta de museos a su alrededor y que seleccione aquel que pueda satisfacer las necesidades de sus alumnos (pensando en edad, grado escolar, intereses, características, inquietudes, aquello que cada docente sabe sobre sus alumnos, etc.), lo que implica que la VG, tenga un propósito y surja de las necesidades del proceso educativo de los niños, es decir, que la propuesta provenga **de la escuela**, para lo cual el docente deberá darse a la tarea de orientar y buscar el sentido de la VG.

La búsqueda de este sentido en la VG, no está reñido con los propósitos y contenidos de los planes y programas; el que un docente “aproveche” la VG al MPBA para abordar contenidos de historia, ciencias naturales o matemáticas, por ejemplo, contribuye a la lógica de la visita, al propósito de ir a **mirar** los murales. Esto propicia que el docente atribuya la relevancia correspondiente a la VG, para que tenga un papel importante en el alcance de contenidos marcados en los programas escolares.

Esta idea, podría ser el planteamiento inicial y real por el que los maestros deciden visitar un museo; lo ideal sería visitar el museo de arte por el sólo hecho de **mirar**. Regularmente los docentes vemos al museo como un espacio de oportunidad para reafirmar contenidos que marca el plan y programas; ahora me permito sugerir la oportunidad de visitar el museo por iniciativa propia.

Una de las recomendaciones que hacen los educadores de museos es que el docente realice la visita personalmente, para darse la oportunidad de transitar la experiencia por sí mismos, conocer y planear aspectos desde la ubicación del museo, cómo llegar a él, tiempo de recorrido, (logística del evento) etcétera, así como lo más importante: plantear un por qué visitar el museo, explorar su contenido artístico y las posibilidades que ofrece para abordar una visita. Al llegar a este punto, el trabajo del maestro supone un proceso reflexivo: ¿qué vi en el

museo?, ¿qué aprendí/conocí? ¿cómo y en que consistió la experiencia vivida?, ¿qué me gustó?

Esta reflexión implica que el docente *personalice la experiencia*, asuma su papel también como espectador, como visitante que la transita y que también obtiene aprendizajes de ella.

Al mismo tiempo, realizar una visita previa permitirá que el docente se sienta seguro en cuanto a la información y respuestas que pueda ofrecer a sus alumnos durante la VG. Si bien, intercambia roles con los guías durante el recorrido debido a “que es él quien posee el conocimiento”, la visita previa puede dar herramientas al maestro para integrarse de mejor manera durante las explicaciones, acotando y complementando los comentarios de y para los niños, o cuando en el aula requiera rescatar las experiencias vividas.

El propósito de la VG podría ser compartido con los alumnos si es que el docente así lo cree necesario. En ocasiones algunos docentes indican previamente a los alumnos “que van a ver” o en que deben poner atención, lo que puede derivar en la entrega de ejercicios escritos (como cuestionarios) para resolver durante la VG. Esto puede distraer a los alumnos y limitar su campo de observación. Lo recomendable sería permitir que transiten la experiencia de **mirar**, y después en el salón de clases, comentar aquello que resultó de interés para cada quien puesto que las significaciones del mundo que se construyen son totalmente nuevas y diferentes.

Captar la atención de los alumnos durante el recorrido podría tener mejor efecto si se basa en comentarios o preguntas sobre lo que están viendo: **¿qué ves?**, **¿qué te gusta?**, **¿qué imaginas?**, al contrario de lo que resulta cuando el docente reprende a los niños inquietos o que realizan comentarios al margen de lo explicado por el guía. Mantener una actitud que propicie la curiosidad en los alumnos, estimulará su atención, en lugar de aquella que reprenda, señale o castigue a los alumnos. Recordemos que la Línea positiva de interacción es un elemento primordial en la emergencia de la experiencia educativa.

Esta Línea positiva de interacción podría trabajarse por parte del maestro, incluso antes de realizar la VG. Si bien es necesario permanecer atentos a los comportamientos de los alumnos y al orden durante la visita, se podría sugerir la manera de hacer preguntas al guía, incentivando principalmente, que los alumnos expresen sus ideas e inquietudes. Esto podría ser aprendido por los alumnos en la escuela, durante el abordaje de otros temas y fomentado por el maestro: que los alumnos expresen lo que piensan y sienten.

Pretendo contribuir a la valoración de la VG como una experiencia fundamentalmente educativa y además a la revaloración de la complejidad que posee el ejercicio de la mirada, de ver, admirar, contemplar. Ir al museo **es** una experiencia.

Considero, que algo sumamente trascendente es la contribución que como educadores pretendemos y deseamos lograr en sus vidas. Y retomo lo que Schütz desarrolla más ampliamente en su trabajo al referirse precisamente a eso, a un *proyecto de vida*. El planteamiento que surge en mi mente al término de mi estudio es: ¿hacia qué proyecto de vida pretendemos guiar a nuestros alumnos? ¿a un proyecto donde el arte se incluya por iniciativa y gusto del mismo alumno? Creo que como docente interesada en el arte y segura de los beneficios que consigo trae, esta es la tarea que nos une a la que realiza el museo: un proyecto de vida donde el arte se integra e influye en la significación del mundo, formando sujetos sensibles capaces de transformar lo que nos rodea.

Al término de mi investigación, descubro que he cambiado significativamente, pues el campo me ha sensibilizado hacia la travesía que es ir al museo. Cuando visite nuevamente el museo de arte, regresaré con otra visión, con otra mirada que me permitirá ir más allá, vislumbrar, como dice Greene, un nuevo comienzo.

BIBLIOGRAFÍA

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acha, Juan. (1992) *Introducción a la creatividad artística*. México: Trillas.

Arnheim, Rudolf. (1993) *Consideraciones sobre la educación artística*. Barcelona, España: Paidós Ibérica.

Danto, Arthur C. (2005). *El abuso de la belleza. La estética y el concepto del arte*. Barcelona, España: Paidós.

Dewey, John. (1967) *Experiencia y educación*. Buenos Aires: Losada Editores.

Dewey, John. (2008) *El arte como experiencia*. Barcelona, España: Paidós-Estética.

Eisner, Elliot W. (1972). *Educar la visión artística*. España : Paidós Educador.

Eisner, Elliot W. (1998) *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona, España: Paidós Educador

Gardner, Howard. (2005) *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. España: Paidós.

Goffman, Erving. (1997) *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores.

Goffman, Erving. (1970) *Ritual de interacción*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Tiempo Contemporáneo.

Greene, Maxine (2005). *Liberar la imaginación. Ensayos sobre educación, arte y cambio social*. Barcelona, España: Graó.

Hargreaves , David J. y Wolf Palmer Dennie. (1998) *Infancia y educación artística*. España: Morata.

Jauss, Hans Robert (2002). *Pequeña apología de la experiencia estética*. Barcelona-Buenos Aires-México: Paidós.

Johnson M. y Lakoff G.(1998) *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra.

Schütz, Alfred. (1974) *El problema de la realidad social*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores.

Warnock, Mary. (1993). *La imaginación*. México: Breviarios del FCE.

PUBLICACIONES PERIÓDICAS

(2007) *Novedades Educativas*, año 18, No.199.

MEDIOS ELECTRÓNICOS

<http://arte.laguia2000.com/museos/funciones-de-los-museos-la-educacion>

<http://www.icommexico.org/historia.htm>

<http://www.wikipedia.com>

http://www.bellasartes.gob.mx/INBA/Template12/index.jsp?secc_cve=111

http://www.bellasartes.gob.mx/INBA/Template12/index.jsp?secc_cve=21

http://www.bellasartes.gob.mx/INBA/Template12/index.jsp?secc_cve=522

http://www.bellasartes.gob.mx/INBA/Template12/index.jsp?secc_cve=523

[http:// www.icommexico.org](http://www.icommexico.org)

[http:// www.arte.laguía2000.com](http://www.arte.laguía2000.com)

http://www.bellasartes.gob.mx/INBA/Template12/index.jsp?secc_cve=111

http://www.bellasartes.gob.mx/INBA/Template12/index.jsp?secc_cve=21

<http://es.calameo.com/read/000263103dbd3b25534e9>

http://www.bellasartes.gob.mx/INBA/Template12/index.jsp?secc_cve=523

OTRAS REFERENCIAS

Hollen, Jeri Lyn. (2008). *Reportes operativos*. Documento no publicado. Departamento de Servicios Educativos, Museo del Palacio de Bellas Artes. México.

Rubiales, Ricardo. (2010, Abril) *Museos, educación y aprendizaje*. Trabajo presentado en el Museo Nacional de Arte, D.F. México.

Ponencia en VII Congreso Nacional de Recreación – (2002, Julio) Trabajo presentado en la Vicepresidencia de la República / Coldeportes / FUNLIBRE Cartagena de Indias, Colombia.

ANEXO 1



“El hombre en el cruce de caminos” o “El hombre controlador del universo”

Autor: Diego Rivera, 1934.

Museo del Palacio de Bellas Artes. Tomada de:

<http://www.google.com.mx/imgres?imgurl=http://carolina17.files.wordpress.com/2008/04/hombre-en-una-encrucijada.jpg&imgrefurl=http://carolina17.wordpress.com/&usg=>