

Apuntes para una política educativa en los museos del INAH

Ana G. Bedolla Giles*



Maestro explica el mapa del valle a alumnos **Fotografía** © FN, Sinafo-INAH, Conaculta, México, inv. 276391

La primera condición para que una persona ejerza un acto comprometido consiste en que sea capaz de reflexionar y actuar.

PAULO FREIRE

Desde diciembre de 1915 don Jesús Galindo y Villa, profesor decano del Museo Nacional de Arqueología, Historia y Etnología, argumentaba la necesidad de distinguir entre la educación y la instrucción: atribuía a la primera la tarea de establecer los principios de perfeccionamiento del ser humano, mientras que la segunda tendría que dedicarse a formular los preceptos a practicarse con base en los fines de la enseñanza. Se refería al trabajo educativo como “la educación múltiple y simultánea de la atención, de la abstracción, de la

vista, de la percepción, del sentimiento estético, del raciocinio; en suma, de las facultades en general, de consuno con el desarrollo paralelo de la instrucción”.¹

A casi cien años de aquel discurso y 75 desde la fundación del INAH, vale la pena detenernos un momento a pensar acerca de la función educativa de los museos institucionales.² A primera vista encuentro dos campos problemáticos: la multiplicidad de significados que atribuimos al concepto de “educación” y, en segundo término, la ausencia de una

política educativa que oriente y articule las actividades dedicadas a diversos públicos. Este trabajo intenta al menos ampliar el marco de referencia de los dos problemas señalados.

HACIA UN CONCEPTO DE EDUCACIÓN PARA LOS MUSEOS

Sin la pretensión de exponer aquí la historia de la educación en México, y en especial en los museos, creo que podemos establecer, aunque de manera provisional, algunas aseveraciones para problematizar el asunto. Una de ellas consiste en que la educación ha sido el compromiso y la preocupación del Estado mexicano y por supuesto de los museos, por decirlo así, “oficiales”, aunque en la práctica las acciones educativas han respondido por lo general tanto al enfoque adoptado por la instancia formadora –Escuela Normal, Universidad Pedagógica, Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, entre otras– como a la institución rectora, en este caso la Secretaría de Educación Pública (SEP).

De modo consecuente, y en especial desde 1950 hasta 1994,³ el trabajo educativo en estos recintos estuvo a cargo de profesores comisionados por la SEP que, fieles a su formación, desarrollaron un trabajo con acento en la enseñanza, sobre todo de la historia y según la tendencia prevaeciente, en su mayoría conductista.⁴ Hacia 1993 la SEP adoptó un enfoque constructivista en sus planes y programas, con el que se pretendía privilegiar los procesos de aprendizaje al crear situaciones favorables para el efecto y otorgar un buen grado de libertad a los maestros mediante la propuesta de contenidos sugeridos, es decir, sin carácter obligatorio. Este enfoque resulta de particular relevancia para el trabajo educativo de los museos del INAH, en virtud de que deplora la imposición cultural en los contenidos educativos y postula el peso específico del lenguaje y del contexto cultural.

Uno de sus principales representantes, Lev Vigotsky, postuló que en la medida en que internalizamos la cultura se revoluciona y reorganiza la actividad psicológica del sujeto social en dirección a la autorregulación y el dominio de sí mismo; es decir, en la medida en que posee una claridad metacognitiva, es capaz de asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje. Esto es posible gracias al desarrollo de la conciencia, que según Vigotsky “tiene una estructura semántica y un origen histórico-cultural” (Cortés, 2013). De aquí se desprende que el constructivismo trasciende el ámbito de la instrucción, del aprendizaje, y se extiende hacia el desarrollo humano como propósito central.

Antes de que esta propuesta para el docente arraigara en las aulas, otra clase de fenómenos de carácter global modificaron esa tendencia. Entre otros factores me refiero a uno decisivo: las transformaciones en la división internacional del trabajo, el surgimiento de la OCDE y, a partir del año 2000, el sometimiento de la educación escolarizada a los estándares y certificaciones que privan en las 65 economías supuestamente más poderosas

del mundo. De este modo se anuncia de manera formal la adopción del enfoque de “educación para el desarrollo de competencias”,⁵ en cierta medida en respuesta a las necesidades presentes y futuras de la “sociedad del conocimiento”. Al parecer, entre los defensores de la propuesta se encuentra Jacques Delors (1996: 95), editor de *La educación encierra un tesoro*, publicación auspiciada por la UNESCO en cuyo cuarto capítulo se habla de los cuatro pilares de la educación:

- a. Aprender a conocer.
- b. Aprender a hacer.
- c. Aprender a vivir con los demás.
- d. Aprender a ser (lo cual integraría a los anteriores).

Cuando se desarrolla el segmento correspondiente a “aprender a hacer”, éste se maneja con mucha sutileza, del mismo modo que lo hace el documento de la OCDE, al colocar en primer plano la importancia del acceso al mercado laboral en un contexto global mediante las siguientes afirmaciones:

El dominio de las dimensiones cognoscitiva e informativa en los sistemas de producción industrial vuelve algo caduca la noción de calificación profesional, entre otros en el caso de los operarios y los técnicos, y tiende a privilegiar la de competencia personal [...] Cada vez con más frecuencia, los empleadores ya no exigen una calificación determinada, que consideran demasiado unida todavía a la idea de pericia material, y piden, en cambio, un conjunto de competencias específicas a cada persona, que combina la calificación propiamente dicha, adquirida mediante la formación técnica y profesional, el comportamiento social, la aptitud para trabajar en equipo, la capacidad de iniciativa y la de asumir riesgos.⁶

Los que se oponen a esta propuesta educativa aducen las siguientes razones:

- a. Que existe una falsa analogía entre la educación escolarizada y los requerimientos de una empresa de calidad.
- b. Que primero se concibió el desarrollo de competencias y después se buscó el fundamento teórico (Torres, 2003: 34).
- c. Que elimina la educación humanista, indispensable para la construcción de una democracia y la búsqueda de la justicia y la equidad.⁷
- d. Que se aplica de manera estandarizada, con independencia de la asimetría de los contextos (*ibidem*: 42), situación en particular grave para países con una notable desigualdad y gran diversidad cultural.

Con este conjunto de ideas es posible plantear el problema: ¿en qué consiste el trabajo educativo en los museos del INAH,

que en lo fundamental desarrollan temas de arqueología, historia y etnología? No sólo nos distinguimos de la escuela por el hecho de que se da un tipo de educación formal: la escuela se ve obligada a impartir contenidos cada vez más dirigidos a elevar los resultados en las pruebas Enlace y PISA,⁸ las cuales evalúan de manera principal competencias en matemáticas, ciencias y comprensión de lectura. Otros contenidos menos privilegiados como la historia y la formación cívica y ética reciben un porcentaje menor de tiempo y atención, pero de alguna manera tienen una relación clara y evidente con los contenidos de nuestros museos.

El problema no consiste en diseñar estrategias y materiales para cubrir contenidos y desarrollar competencias en estos recintos. La cuestión es reconocer con fuerza y claridad la materia de trabajo: nosotros trabajamos con la cultura y con el patrimonio. De ahí que la pregunta medular sea: ¿cómo contribuir a que los niños, jóvenes y adultos que nos visitan reflexionen sobre sí mismos, frente a la extraordinaria riqueza humana que mostramos en los museos?

Por medio de esta veloz revisión hemos anotado que la labor educativa se ha caracterizado por hacer énfasis en la enseñanza y más adelante al menos con la tendencia en busca del aprendizaje; pero también hemos visto que podemos dedicar nuestras actividades a diseñar situaciones que alienten el desarrollo de nuestros visitantes en el mejor sentido de la palabra. Matthew Lipman (2002) expresó que educar consistía en contribuir a que los niños sean capaces de participar en forma activa en la construcción del proyecto personal al que aspiran, así como en el proyecto de sociedad en la que desean vivir.

Desde su trinchera, pero en consonancia, Paulo Freire (2013: 28 y ss.), que consideraba la educación como una necesidad ontológica de humanización, subrayaba la importancia de educar para transformar, a fin de transitar hacia una democracia cada vez más radical, emancipatoria y justa. Es difícil negar que en cierto sentido los museos son depositarios de modelos tanto de personas como de sociedades. De modo implícito en estos recintos hay respuestas a muchas preguntas, búsquedas, utopías, convicciones, experiencias. Existe una gran posibilidad en trascender los objetos y explorar otras formas de abordar las salas de nuestros museos si tenemos claro el propósito que deseamos alcanzar.

BASES PARA UNA POLÍTICA EDUCATIVA

En México es posible distinguir una gran variedad de tradiciones urbanas, regionales, locales y comunitarias, las cuales coexisten con las tendencias recientes a la incorporación de la más sofisticada tecnología disponible. Como se sabe, éste es uno de los países con mayor diversidad cultural y natural en el mundo, y a pesar de la ostensible desigualdad social contamos con una gran cantidad y variedad de museos

que dan cuenta de procesos históricos y culturales, profundos, complejos y diversos. Fortalecer la función educativa en los museos exige la creación de una política que propicie el encuentro, muchas veces difícil, de la multiplicidad de voces y expresiones que constituyen el mosaico cultural –tanto el históricamente acumulado como el contemporáneo– con que contamos para enfrentar los desafíos de este nuevo milenio.

Para nuestros fines, la cuestión principal reside en convertir el museo en un espacio de diálogo, abrirlo a la participación reflexiva y a la construcción de consensos y prácticas democráticas sobre preguntas esenciales, individuales y colectivas: ¿quiénes somos?, ¿qué es importante conservar y por qué?, entre muchas otras, tal como lo postulaban los representantes de la nueva museología.⁹

Para someterlos a la consideración de los lectores, proponemos varios lineamientos centrales que formarían parte de una política dedicada a los museos desde la perspectiva educativa delineada arriba.

El derecho a la cultura

Independientemente de su vocación específica, un museo es una institución cultural. Pero si atendemos los aspectos éticos que supone todo derecho, el museo puede alentar el respeto a la diversidad; extender las posibilidades de acceso a la cultura en la medida en que genere espacios, condiciones y mecanismos que propicien el desenvolvimiento cultural autogestivo, al tiempo que garantice la pluralidad. Esta concepción incluye, además de lo señalado formalmente en el artículo 4º de la Constitución,¹⁰ el ejercicio del derecho a la información, a la creación y al disfrute, así como a participar en la definición de proyectos.

El compromiso con el patrimonio de toda índole

El museo ya no se puede limitar en términos de una “vocación” establecida con frecuencia por factores externos y coyunturales ni se puede sostener una división del patrimonio en términos positivistas. Hoy se discute la diferencia entre cultura y patrimonio, y cada vez hay un mayor consenso para reconocer la necesidad de la participación de las comunidades en la adjudicación y el reconocimiento del valor patrimonial de los objetos, monumentos y tradiciones. En otras palabras, esto ya no es sólo un asunto de la academia. Para abundar un poco más, el museo debe asumir que los procesos naturales no sólo poseen valor intrínseco para la vida. El patrimonio natural es además un referente de identidad y pertenencia, y a la vez un límite y posibilidad para el desarrollo de las diversas culturas (Pantoja, 2004). Ahora se habla de “geosímbolos”, “territorio” y “patrimonio biocultural” como categorías que extienden la comprensibilidad de los fenómenos culturales.¹¹



Visita guiada en el Museo Nacional de Antropología hacia la década de 1960 **Fotografía** © FN, Sinafo-INAH, Conaculta, México, inv. 228793

Fortalecer la función educación sobre los patrones que tradicionalmente exige la escolaridad

No es necesario insistir en las diferencias entre la escuela y el museo en términos de propósitos, contenidos y naturaleza del trabajo. Sólo importa destacar que, a diferencia de los profesores que cuentan con sus alumnos más de 200 días cada año escolar, al museo lo visitan uno solo, y por lo general el personal recibe la consigna de cubrir ciertos contenidos establecidos en los programas escolares. En esa única jornada debemos lograr algo tan significativo con nuestros visitan-

tes para que se motiven, se asombren, se despierte su interés y su curiosidad, así como su afición por investigar. Tenemos que transformar la visita guiada informativa y exhaustiva, que si bien suele responder a las expectativas de la mayoría de los docentes, a los escolares no les presenta una mayor posibilidad de acción con lo que ofrece el museo que no sea la escucha pasiva y silenciosa. Hay que insistir: la explicación de un guía no basta para imprimir un tinte didáctico al recorrido, sino todos los lenguajes –espacio, color, iluminación, gráfica y texto–, al proponer de manera concertada un mensaje, un



Museo Regional Potosino **Fotografía** © Gliserio Castañeda, Conaculta-INAH, Fototeca CNME

vínculo con el significado de la propia experiencia y de la ajena, un ensayo, una interpretación, a fin de sugerir y compartir de manera reflexiva.

Fortalecer la función educativa de los museos también implica el reconocimiento de que posee un lugar junto con la investigación, la conservación, la difusión y la formación de profesionales. Fortalecer la función educativa también implica un compromiso de apoyar con personal del área a un porcentaje significativo de los museos del INAH, que en la actualidad no lo tiene debido a múltiples razones y circunstancias, y por lo tanto experimenta extraordinarias dificultades para configurar una oferta de esta naturaleza.¹²

Impulso a la participación de varios segmentos de población en la planeación y ejecución de las actividades del museo con la intención de ampliar sus horizontes y compartir

Ya sea por cercanía o por afinidad, existen grupos que por lo menos tienden a establecer una relación natural con el museo. Desde la década de 1960, cuando se conformó la vertiente de la nueva museología con expresiones propias, adecuadas a diversos contextos culturales, en México se decidió establecer la prioridad de las personas como objetivo

central de toda su acción cultural, al alentar una relación orgánica con las comunidades y grupos a los que se ha determinado dar voz y abrir espacios de intervención.

Una asignatura pendiente: la interculturalidad

Los grandes museos se han adjudicado la facultad de representar a “los otros”, en particular aquellos surgidos como consecuencia de la expansión colonialista. En contraste, durante los últimos años se han abierto espacios para mostrar la versión propia. Un buen ejemplo son los museos y los centros comunitarios que se han propuesto consultar a las etnias y a las comunidades sobre la mejor manera de representarlas.

No obstante, en el reconocimiento de la diversidad no se encuentra implícito el de la desigualdad. Históricamente no lo ha estado. Por eso una premisa con valor axiomático consiste en que la educación intercultural es para todos, no sólo para los grupos indígenas. Sólo así es posible pensar al museo como un espacio para asumir la simetría en lugares, en derechos y en la posibilidad de que “el otro” interpele la cultura de “uno”. Implica participar en la creación de condiciones para formar sujetos competentes en dos o más culturas (Schmelkes, 2004), y supone en forma ineludible la toma de conciencia sobre la

existencia de minorías y mayorías, junto con sus diferencias y circunstancias, así como sobre la capacidad de intervenir en su propia transformación. Desde otra vertiente, el museo cuenta también con la posibilidad –y responsabilidad– de formar a sus públicos, en el sentido de generar estrategias para acercarse a los sectores que por distintas razones no llegan hasta allí. Para ello es pertinente traer a cuento el argumento de Rancière (1969), que demuestra cómo los museos excluyen a los públicos que carecen de los códigos para entender el arte y por tanto afirma que la educación artística es indispensable para la democratización de la cultura.

Los derechos de los niños

Desde 1989 la ONU impulsó la Convención sobre los Derechos del Niño (UNICEF), entre los que destacan, para fines del trabajo en los museos, el derecho a expresar sus puntos de vista con toda libertad (artículo 12), el de pedir, recibir e impartir información e ideas de toda clase (artículo 13), y el derecho a la libertad de pensamiento (artículo 14).

Sabemos que estas disposiciones no poseen un carácter vinculante en sentido estricto. No obstante, los niños no sólo deben ser protegidos, sino también respetados como personas y concebidos como participantes activos en las definiciones que afectan su vida. En esta dirección los derechos de los menores se pueden convertir en pautas para planear actividades en las que nuestros pequeños visitantes pongan en juego sus habilidades, su experiencia y alienten sus dispositivos para compartir una práctica dinámica y fecunda en el museo.

Una reflexión final se enfoca en reconocer el valor de aquellas recomendaciones de don Jesús Galindo y Villa con las que se inicia este escrito. Al parecer hoy sabemos mucho de educación gracias a las aportaciones y estudios de múltiples y destacados autores. Sin embargo, la fuerza del argumento de don Jesús resulta evidente: hagamos lo necesario en los museos para contribuir al perfeccionamiento de los seres humanos ❖.

* Centro Comunitario Culhuacán, INAH

Notas

¹ La cita es de un discurso pronunciado por Galindo y Villa ante la Sociedad Científica Antonio Alzate el 6 de diciembre de 1915, publicado unos años después con el título de “Los museos y su doble función educativa e instructiva” (Galindo, 1921: 415-473).

² En aras de la brevedad, y por tratarse de un número especial de aniversario, este trabajo sólo hace referencia en general a los museos del INAH, que son 129, de acuerdo con la página oficial del instituto.

³ A finales de 1994, con motivo del cambio sexenal, la SEP retiró a todos los profesores comisionados. De manera paralela, en el interior del INAH surgía, con el apoyo sindical, un grupo de asesores educativos que entró en conflicto con los profesores por la materia de trabajo.

⁴ Vallejo *et al.* (2009-2010) consignan que en 1953 el recién creado Departamento de Acción Educativa del instituto contaba con dos maestras comisionadas. Para 1954 este número ascendió a 15, y en 1958 era de 25. En ese trabajo también se afirma que el enfoque era conductista.

⁵ Entre 2001 y 2002 se inició el proceso de cambio.

⁶ Véase www.oecd.org/piaac/elementosprincipalesdeevaluacionpiaac.htm.

⁷ Nussbaum (2012) documenta que es un fenómeno prácticamente mundial, porque se privilegia todo conocimiento dirigido a mejorar la eficiencia de las empresas y a aumentar la generación de dinero.

⁸ Se trata de la prueba de la OCDE, llevada a cabo cada tres años entre jóvenes de 15 años: en 2012 obtuvimos el lugar 52 entre 65 países.

⁹ Felipe Lacouture (1989) hablaba del museo como “un acto pedagógico para el desarrollo”.

¹⁰ Véase el *Diario Oficial de la Federación* del 30 de abril de 2009. En el noveno párrafo del citado artículo se lee: “Toda persona tiene derecho al acceso a la cultura y al disfrute de los bienes y servicios que presta el Estado en la materia, así como el ejercicio de sus derechos culturales. El Estado promoverá los medios para la difusión y desarrollo de la cultura, atendiendo a la diversidad cultural en todas sus manifestaciones y expresiones con pleno respeto a la libertad creativa. La Ley establecerá los mecanismos para el acceso y participación a cualquier manifestación y expresión cultural”.

¹¹ Autores como Gilberto Giménez, Eckart Boege y Aída Castilleja, que coordinan líneas de investigación en la ENAH y en otras instancias del INAH.

¹² Poco más de 50 museos no cuentan con personal del área.

Bibliografía

- Cortés, Raúl, conferencia impartida en el seminario “Reflexión sobre la función educativa de los museos”, México, CNIME-INAH, 25 de noviembre de 2013.
- Delors, Jacques, *La educación encierra un tesoro*, Madrid, Santillana/UNESCO, 1996.
- Diario Oficial de la Federación*, 30 de abril de 2009.
- Freire, Paulo, *El grito manso*, México, Siglo XXI, 2013.
- Galindo y Villa, Jesús, “Los museos y su doble función educativa e instructiva”, en *Memorias de la Sociedad Científica Antonio Alzate*, vol. 39, pp. 415-473.
- Lacouture, Felipe, “La nueva museología: conceptos básicos y declaraciones”, en *Artes Plásticas*, vol. 2, núm. 8, 1989.
- Lipman, Matthew, discurso con motivo del XXX aniversario del Programa de Filosofía para Niños en la Montclair State University, Nueva Jersey, 2002.
- Nussbaum, Martha, *Sin fines de lucro: por qué la democracia necesita de las humanidades*, Madrid, Katz, 2012.
- Pantoja, José, *Historia 5º Grado*, México, SM (Ser y saber), 2004.
- Rancière, Jacques, *El espectador emancipado*, Pontevedra, Ellago, 1969.
- Schmelkes, Sylvia, “Educación Intercultural. Reflexiones a la luz de experiencias recientes”, en *Sinéctica*, núm. 23, 2004.
- Torres, José Alfredo, “Filosofía por competencias: un comentario crítico”, en *Coloquio sobre la situación de la filosofía en la educación media superior*, México, IIF-UNAM/Observatorio Filosófico de México, 2003.
- UNICEF, Convención sobre los Derechos del Niño, en línea [www.unicef.org/mexico/spanish/mx_resources_textocdn.pdf].
- Vallejo, María Engracia, Patricia Torres y Diego Martín, “Del Departamento de Acción Educativa a la Subdirección de Comunicación Educativa”, en *Gaceta de Museos*, núms. 47-48, junio de 2009-enero de 2010.