

La dimensión ideológico-identitaria en un proyecto multicultural de educación museal

The Ideological-Identity Dimension in a Multicultural Museum Education Project

Marcelo I. Dorfsman
Universidad Hebrea de Jerusalem
marcelo.dorfsman@mail.huji.ac.il

Gabriel Horenczyk
Universidad Hebrea de Jerusalem
gabriel.horenczyk@mail.huji.ac.il

Resumen

El proyecto de educación museal multicultural se inserta en el marco del modelo de educación asentado básicamente en dos ejes: en primer lugar, el mejoramiento de las relaciones interculturales (en particular, entre mayoría y minorías); en segundo lugar, el respeto, la valoración y legitimación de las culturas minoritarias. El Museo Interactivo Judío de Chile, en el que se basa este artículo, fue pensado como un proyecto que toma en cuenta estos dos ejes.

Este artículo da cuenta de una investigación en la cual nos proponemos relatar algunos aspectos del proceso de desarrollo de este modelo, desde las diferentes visiones y concepciones educativas de quienes formaron parte del mismo. A lo largo del mismo, daremos cuenta de los supuestos teóricos y metodológicos sobre los cuales se consolidó el desarrollo del proyecto del Museo Interactivo, así como de los primeros resultados derivados del análisis de las entrevistas en profundidad llevadas a cabo con algunos de sus actores.

En una primera aproximación al análisis de los datos, pudimos identificar tres perfiles museales en el desarrollo del modelo educativo: el perfil académico-educativo (PAE), el perfil artístico-multimedial (PAM) y el perfil etno-cultural (PEC). Nuestras conclusiones preliminares sugieren que, en el modelo de educación museal desarrollado así como en la concepción educativa del museo, la dimensión ideológico-identitaria juega un rol destacado.

Palabras clave

Multiculturalidad y educación, identidad y educación, educación museal, tecnología y educación.

Abstract

The Multicultural Museum Project addresses two major challenges of multicultural education: first, improving intercultural relations (particularly between the majority and minorities); second, the respect, appreciation and legitimization of minority cultures. The Interactive Jewish Museum of Chile, on which this article is based, was conceived as a project taking into consideration these two components.

This article contains an account of a research describing some aspects of this model's development process, as perceived from the perspectives of different educational visions and conceptions of those who took part in it. Throughout the article we describe the theoretical and methodological assumptions that formed the basis for the development and consolidation of the Interactive Museum project, as well as the first results of the analysis of in-depth interviews conducted with some of its actors.

A preliminary analysis of the data allowed us to identify three museal profiles in the development of the educational model: the academic-educational profile, the artistic-multimedial profile, and the ethno-cultural profile. Our findings suggest that, in both the developed museum education model and the educational concept of the museum, the ideological-identity dimension plays a prominent role.

Keywords

Multiculturalism and Education, Identity and Education, Museal Education, Technology and Education.

Introducción

En la Conferencia Internacional del Consejo de Museos, en Copenhague (1974) el museo fue definido como una *“institución sin fines de lucro, al servicio de la sociedad y cuya finalidad es adquirir, conservar, comunicar, exhibir e investigar - con objetivos educativos y de entretenimiento – pruebas materiales de los hombres y su medio ambiente”*(Singh, 2004).

El Museo Interactivo¹ se instala en el seno de la comunidad judía, grupo minoritario dentro de la sociedad chilena. Sus objetivos en términos de educación multicultural, se orientan al mejoramiento de las relaciones interculturales por un lado, y al respeto de las culturas minoritarias, por el otro. En el museo, se relatan aspectos salientes de la historia judía, a fin de darlas a conocer en la sociedad civil chilena, especialmente su población no judía.

Este Museo es una propuesta didáctica, cuyo propósito es constituirse en un espacio educativo que contribuya a la generación de una experiencia de aprendizaje en sus visitantes. En tal espacio se desarrollan diferentes tipos de actividades individuales y grupales. Esta propuesta fue supervisada académicamente por el Centro Melton de la Universidad Hebrea de Jerusalem.

A diferencia de los museos tradicionales, el museo no presenta objetos auténticos y desde una perspectiva educativa, está pensado para una diversidad de públicos que interactúen en el mismo.

Durante el desarrollo del museo, tomaron parte diferentes actores: consejeros académicos, expertos en contenidos, guionistas, diseñadores gráficos, creadores artísticos en multimedia, arquitectos, personal técnico de apoyo, director de proyecto y director de obra. Asimismo la familia que encomendó el museo, así como la dirección ejecutiva y el equipo local de arquitectura, tuvieron una activa participación en el mismo, tanto en el desarrollo de la visión, como en su implementación.

A lo largo del trabajo, describiremos en primer lugar los fundamentos teóricos y metodológicos que sirvieron de base al desarrollo de la propuesta de educación museal que se plasmó a lo largo del proceso; en segundo lugar, daremos cuenta de la metodología de investigación que sirve de base a este trabajo de investigación; en tercer lugar, mostraremos algunos avances en el proceso de análisis de los datos; por último,

¹ El Museo Interactivo Judío es iniciativa de una familia chilena, la familia Pollak, que propuso y financió el proyecto cuyo propósito original es homenajear la memoria y la obra del padre, y honrar la obra y la trayectoria de la madre.

propondremos diferentes líneas de investigación en el área de la educación museal, y sus implicancias para la educación museal hacia la multiculturalidad.

Las preguntas centrales que nos formulamos son las siguientes:

¿Cuáles son las concepciones educativas de los actores del proyecto de educación museal? y ¿De qué manera estas concepciones impactan en la creación de un espacio educativo multicultural?

Marco Teórico

Sobre el museo como entorno educativo

Talboys (2010) define al museo como una institución o espacio abierto, destinado a la exposición de objetos auténticos, sean éstos del campo del arte, la arqueología, la historia u otros. Tradicionalmente, el rol del museo ha sido la preservación de objetos auténticos, su organización, catalogación y representación al público amplio. El museo es una institución destinada a la preservación de la memoria cultural y nacional, en la cual los visitantes pueden apreciar, recibir inspiración, estudiar y disfrutar de su legado cultural o de otras culturas, en síntesis, del legado cultural de la humanidad (Talboys, 2010). Por lo tanto, el rol original del museo es la preservación de objetos, su organización y catalogación de acuerdo a criterios predeterminados. No obstante, el hecho de que estas muestras deben ser expuestas al público, da cuenta de cierto rol educativo que esta institución asumió desde su origen (Roberts, 1997).

Pérez y Molini (2004) presentan cuatro definiciones posibles para el museo:

- Un espacio en el cual se guardan objetos y colecciones artísticas, históricas, arqueológicas, y similares, con el propósito de preservarlas.
- Una institución sin fines de lucro, abierta al público, cuyo propósito es adquirir, preservar, investigar y exponer los objetos y colecciones relevantes de la cultura humana.
- Un lugar en el cual se exponen objetos particulares que se supone interesarán al público amplio, cuyo propósito es turístico.
- Un edificio o lugar destinado a la investigación de las ciencias, la literatura y la cultura (Pérez & Molini, 2004)

Desde el siglo XVII, la institución museal atraviesa un proceso de “popularización”. Los primeros museos de los siglos XVII-XVIII fueron destinados a las élites sociales y culturales en Europa y en EEUU. Hacia finales del siglo XIX y a comienzos del siglo XX, los museos se fueron tornando populares, en tanto decidieron darse a conocer de manera masiva entre el público amplio, a la vez que produjeron materiales destinados a facilitar el acceso del público visitante a las exposiciones (Roberts, 1997).

Mucho se escribió acerca del rol del museo y de las antinomias que se pueden encontrar entre el museo como un foco de conocimiento académico-elitista, y el museo como difusor de conocimientos, tomando de este modo un rol central en la educación del

ciudadano en los valores culturales y sociales de su comunidad. La función del museo se modificó gradualmente, de un “museo elitista” a un “museo popular”, a fin de responder a las necesidades y a los intereses de la sociedad. En los EEUU por ejemplo, los museos fueron creados con el propósito de educar al ciudadano y contribuir al mejoramiento de aspectos morales y culturales en su educación. Así, en los últimos tiempos y a pesar que la tendencia a convertir al museo en un lugar comercial y de diversión, el público aún lo considera en su función educativa y recreativa (Hanquinet & Savage, 2012)

Sobre el modelo de experiencia museal

En la literatura de investigación se menciona en forma reiterada el concepto de “experiencia del visitante” a los museos (Anderson & Williams, 2013; Eberle, 2008; Talboys, 2010; Wolf & Wood, 2012). La experiencia del visitante abarca desde la decisión de asistir al museo, hasta finalizada la visita y, en ocasiones, se considera también una etapa posterior (la post-visita). Sugerimos entonces considerar la experiencia del visitante como “una experiencia museal-educativa que experimenta el visitante en todo el proceso de visita del museo, sea en forma inducida desde el museo mismo, como así espontánea, a partir de sus propias decisiones durante la visita”².

Nos podemos referir a la experiencia museal desde dos perspectivas: por un lado, la experiencia educativa-personal del visitante, es decir, los componentes internos de la experiencia educativo-museal; por el otro, el entorno de la visita como causante de dicha experiencia, es decir, los componentes externos de la experiencia educativo-museal. Los componentes internos de la experiencia del visitante están íntimamente relacionados con la dimensión individual de autenticidad que experimenta el visitante en su contacto con el entorno. En este sentido, el concepto de autenticidad es un concepto existencial, en términos de la tradición filosófica heideggeriana, y refiere a la vivencia genuina del visitante (Steiner & Reisinger, 2006). Los componentes externos de dicha experiencia refieren a la autenticidad del entorno museal, considerado por Chhabra (2008) en un continuo, que va desde una concepción epistemológica esencialista, pasando por una concepción negociadora, y finalizando en una concepción constructivista. La autenticidad será, según este autor, la resultante de un proceso de negociación producto de la globalización y mercantilización del museo en tanto oferta cultural (Chhabra, 2008).

A fin de referirnos a la “experiencia museal”, citaremos el modelo propuesto por Dierking y Falk (1992). Este modelo se basa en una concepción centrada en el visitante, que considera que toda experiencia de aprendizaje se desarrolla en un contexto determinado³ (Dierking & Falk, 1992).

El modelo de la experiencia museal está compuesto por tres contextos interrelacionados entre sí: el *contexto personal*, que el visitante trae consigo y que incluye su particular constitución psicológica, conocimientos previos, experiencias, concepciones personales, etc.; el *contexto físico*, que incluye objetos del museo, su arquitectura, diseño, etc.; el

² Esta definición es provisoria y de nuestra autoría.

³ Contextualized learning

contexto social, que incluye encuentros con otros visitantes y-o con otras personas del museo (guías, trabajadores del negocio de recuerdos, cafetería) charlas informales, etc.

Craig (2012) indaga en sus trabajos acerca de la experiencia museal de familias que visitan museos. La autora se refiere a cada uno de estos contextos como a “desafíos”. Entre sus hallazgos, podemos destacar que, en el contexto personal, los conocimientos previos pueden influir sobre la experiencia museal en forma positiva – al favorecer la articulación entre los conocimientos previos y los nuevos – o bien en forma negativa – cuando estos conocimientos pueden causar una percepción errada de la visita. Craig indaga cuestiones vinculadas a la identidad personal, y sostiene que ésta también influye en la experiencia de aprendizaje de la visita en el museo (Craig, 2012).

Falk et al.(1998) sostienen que existe una influencia notoria de las concepciones y de la preparación previa del visitante en la visita al museo, señalando dos dimensiones de análisis: por un lado, como dijimos anteriormente, la agenda del visitante, que incluye siete categorías: *ubicación, educación, círculo de vida, acontecimientos sociales, diversión y cuestiones prácticas* (Falk, Moussouri, & Coulson, 1998); por el otro, la estrategia del visitante en la elección de la visita. Existen tres niveles de estrategia, desde la estrategia “*no focalizada*”, hasta la estrategia “*muy focalizada*”. En el extremo de la estrategia no focalizada, se encuentran aquellos visitantes que no están interesados en “aprender” en el museo; en el extremo de la estrategia muy focalizada, están aquellos que se proponen aprender con seriedad, y saben exactamente qué. En el mismo trabajo, los autores discuten acerca de la motivación del visitante, y siendo que ésta es - o la intención de aprender o de divertirse - la conclusión a la que arriban es que ambas se complementan entre sí (Falk, et al., 1998).

La experiencia museal está compuesta, entonces, por una variada gama de hechos y vivencias que le acontecen al visitante durante todo el proceso de la visita, proceso en el cual, y de acuerdo con este modelo, están involucrados el contexto personal, social y físico, siendo que cada uno expresa un tipo particular de involucramiento y de interacción. El visitante construye, en el marco de esa interacción, una variada gama de significados que son parte de su propio proceso educativo. Valsiner (2007) se refiere a este proceso como proceso de construcción de un sistema personal de significados⁴ en el cual el sujeto lee textos (de todo tipo) en el proceso de desarrollo de una identidad personal adecuada al contexto cultural (Valsiner, 2007).

Esta caracterización del proceso nos exige una referencia a otro concepto, que es el de alfabetización como concepto básico en todo proceso de aprendizaje, y que a diferencia de las primeras definiciones, hoy se concibe como una *práctica social*.

La UNESCO define la alfabetización como “la capacidad de identificar, comprender, interpretar, crear, comunicarse, utilizar ordenadores, a través de material impreso, escrito para diferentes contextos. La alfabetización supone un proceso continuado de aprendizaje que posibilitará al sujeto acceder a sus objetivos, desarrollar sus conocimientos y participar en forma activa en la sociedad”⁵.

⁴ Personal meaning system

⁵ Definición de la UNESCO, año 2004, pág 13.

Schachter y Galili-Schachter (2012) indagan en su trabajo los diferentes tipos de alfabetización, y discriminan entre la alfabetización cultural y la alfabetización crítica, en relación con los estilos de enseñanza y con concepciones educativas vinculadas con cada una de ellas. La *alfabetización cultural* refiere al conocimiento que acumuló una persona a lo largo de toda su vida y que le posibilita comprender la información y continuar adquiriendo conocimiento; la *alfabetización crítica* refiere a la capacidad de comprender que el conocimiento no es neutral y que es necesario leer “entrelíneas” para comprender las fuentes de poder que existen detrás del mismo. A esta estructura, los autores agregan una tercera dimensión, que es la *alfabetización identitaria*; con esta dimensión refieren a la capacidad y a la voluntad del sujeto de convertir un texto en parte del proceso de conformación de su propia identidad, de la manera particular en que la construye y en referencia con su propio contexto social y cultural (Schachter & Galili-Schachter, 2012).

Nosotros sugerimos que el proceso de alfabetización identitaria es un componente teórico que puede asumir un rol relevante en la conformación del modelo de educación museal multicultural del Museo Interactivo.

Sobre el modelo de experiencia museal en el marco de una propuesta de educación multicultural

El Museo Judío Interactivo posibilita una práctica educativa multicultural, considerando su mandato y la visión de sus fundadores. Este museo, cuyo objeto de exposición es la historia del pueblo judío y su legado cultural, está destinado a públicos judíos como a no judíos. Asimismo, el museo está destinado a diferentes edades y niveles de población.

La educación multicultural propone básicamente la generación de un espacio de diálogo entre diferentes grupos identitarios. En el caso del museo, el diálogo se desarrolla en diferentes espacios: a través de las actividades interactivas, los videos, las muestras gráficas y bajo la moderación de los guías que acompañan la visita y dirigen parte de sus actividades. En estos espacios se desarrollan diálogos entre el visitante y los referentes tecnológicos, entre el visitante y otros visitantes, y entre el visitante consigo mismo.

Banks (1993) propone cinco categorías para comprender y analizar la enseñanza multicultural: *la integración de contenidos, la construcción del conocimiento, la reducción de las ideas previas, la pedagogía de la igualdad y el fortalecimiento de la institución escolar* (Banks, 1993).

La primera categoría refiere al nivel más básico de la educación multicultural, que es el de la necesidad de integrar y articular conocimientos, que puedan dar respuesta a diferencias poblaciones y grupos culturales. La categoría de construcción del conocimiento parte del supuesto de que, todo conocimiento es construido tomando en cuenta la perspectiva cultural e identitaria del estudiante. Las preguntas que surgen en el contexto de su proceso de aprendizaje son: ¿quién es el sujeto que aprende? ¿cómo aprende?, y ¿de qué manera el entorno – museal - impacta en su proceso de aprendizaje? La tercera categoría refiere a la necesidad de trabajar con las ideas previas y con los

prejuicios de los sujetos que aprenden, en contextos diversos y en propuestas multiculturales. La cuarta categoría da cuenta de la necesidad de establecer de manera activa estrategias de enseñanza adecuadas a poblaciones diversas. El sentido de la pedagogía de la igualdad es paradójicamente establecer estrategias diferenciadas, que den cuenta de las diferencias existentes y estén destinadas a trabajar sobre las mismas. La quinta categoría reconoce que el marco del aula es necesario pero no suficiente para encarar una práctica multicultural y sostiene que es la propia institución la que tiene que estar preparada para sostener una propuesta de esta naturaleza.

Sin dudas, el desarrollo de una propuesta de educación museal en el Museo Interactivo Judío de Santiago, deberá enfrentar desafíos interesantes en cuanto al impacto que tal museo tendrá en la construcción del conocimiento y en los componentes etno-identitarios de los visitantes, tal como lo sostienen Schachter y Galili-Schachter (2012).

Volviendo al modelo de Dierking y Falk (1992), y tomando en cuenta los contextos explorados, proponemos la existencia de un cuarto contexto, que es el contexto *etno-identitario*. En tanto que el contexto personal da cuenta de los aspectos subjetivos correspondientes a la historia personal, preconcepciones, ideas previas; el contexto social da cuenta de las relaciones estructurales y eventuales que se desarrollan a lo largo de la visita; el contexto físico da cuenta de las mutuas relaciones que se establecen entre el visitante y el entorno; el contexto etno-identitario da cuenta de las mutuas relaciones que se establecen entre el entorno museal y la identidad personal y cultural del visitante, las relaciones inter e intraculturales, la articulación de la identidad del visitante con el entorno, las relaciones entre los grupos culturales, o cualquier otra pertenencia que impacten de manera significativa en la naturaleza y la calidad de la experiencia museal.

Tomando en cuenta la motivación del visitante, Trainer et al (2012), proponen la existencia de cinco identidades posibles para el visitante al museo: el *investigador*, es decir, aquel que está ávido de conocimientos y saberes; el *facilitador*, es decir, aquel cuyos incentivos se encuentran en el orden de lo social; el profesional / aficionado, es decir, aquel cuya motivación se focaliza en los contenidos del museo; el que busca la *experiencia*, y ve en el museo una fuente de inspiración, su destino; y el que busca *recargarse*, y ve en el museo un espacio de ascenso espiritual (Trainer, Steele-Inama, & Christopher, 2012). La posibilidad de identificar la “identidad museal” del visitante, derivada de su motivación, permite diseñar mejor su experiencia museal.

Bonn y otros (2007) indagan acerca de aspectos identitarios de los visitantes de museos cuyo objeto es el legado cultural, y definen las siguientes categorías de análisis: el *entorno físico-material*, el programa de *diseño y de funcionamiento*, el *entorno social*. Cada una de estas categorías permitirá indagar y medir la impresión general del visitante acerca del museo (positiva-negativa), su disposición a regresar al mismo y el impacto experimentado acerca del objeto central del museo (Bonn, Joseph-Mathews, Dai, Hayes, & Cave, 2007).

En síntesis, el modelo de Dierking y Falk parece ser el más adecuado para indagar acerca de la experiencia educativa museal del visitante. No obstante, el mismo adolece de algunos componentes que se derivan de una concepción educativa multicultural por un lado; y un entorno interactivo con una fuerte base tecnológica, por el otro. Este último aspecto será tratado en la próxima sección.

Sobre el entorno tecnológico del modelo educativo de educación museal

Sin lugar a dudas, la revolución tecnológica y digital ha impactado de manera profunda en todos los campos de la vida humana. La educación, y también la educación museal, son parte de este proceso transformativo.

Para fundamentar nuestro análisis, nos referiremos a los cambios sucedidos en la evolución de Internet. A los efectos de los propósitos de este trabajo, nos focalizaremos en la transformación de la Web 1.0 a la Web 2.0.

En poco menos de diez años, la red ha evolucionado desde la pasividad del usuario hacia su protagonismo, desde la rigidez de los contenidos hacia su flexibilidad. Ha dejado de ser una “autopista”, y se ha convertido en un entorno multimedial.

Al pensar en un modelo de enseñanza que integre también el componente tecnológico, nos referiremos a dos planteos convergentes:

En primer lugar, el análisis llevado a cabo por Harris et al, (2009), que se instala en desarrollos previos de Shulman (1986), y nos propone la existencia de un triángulo conformado por los contenidos pedagógicos (PK), tecnológicos (TK) y disciplinarios del conocimiento (CK), y sus respectivas intersecciones – TCK, TPK y PCK – que finalmente derivan en el TPACK⁶, esto es, el conocimiento pedagógico y tecnológico de los contenidos, necesario según estos autores, para diseñar, implementar y evaluar la enseñanza (Harris, Mishra, & Koehler, 2009; Shulman, 1986).

El esquema propuesto nos permite comprender de una manera más exacta, los diferentes entrelazamientos entre contenidos, pedagogía y tecnología, favoreciendo el diseño de estrategias de enseñanza con inclusión de tecnologías, acorde con los diferentes contextos en los que nos encontramos.

En segundo lugar, los diferentes desarrollos que, a partir de la consolidación de la revolución digital, ha tenido el concepto de alfabetización y de alfabetización digital (Leu, Kinzer, Coiro, & Cammack, 2004; Lonsdale & McCurry, 2004; Marty, 2006). En diferentes trabajos, se da cuenta de la necesidad de integrar en el museo las nuevas destrezas derivadas de la alfabetización digital, tanto en el desarrollo de los profesionales a cargo del museo y en los trabajos de organización y catalogación de los materiales, como en el diseño de espacios interactivos diseñados para el visitante. Los nuevos modos de alfabetización incluyen destrezas, estrategias y disposiciones necesarias para adaptarse a los cambios que se suceden de manera permanente en las tecnologías de la información y de la comunicación, y que impactan en nuestras vidas personales y profesionales. Los nuevos modos de alfabetización nos permiten utilizar las tecnologías e internet a fin de identificar cuestiones relevantes, localizar información y evaluar críticamente su utilidad, y comunicarse efectivamente con los otros (Leu, et al., 2004).

En este sentido, Eshet-Alkalay (2004) sostienen que existen cinco aspectos en la alfabetización digital: La alfabetización *reproductiva*, la alfabetización *divergente*, la

⁶ Technological Pedagogical Content Knowledge

alfabetización de la *información*, la alfabetización *visual* y la alfabetización *socioemocional*. Cada una de ellas, que explicaremos a continuación, dan cuenta de destrezas específicas a desarrollar, en este caso, por el diseñador del modelo de educación museal así como del visitante, que será impactado por el entorno (Eshet-Alkalai, 2004).

La alfabetización reproductiva da cuenta de la destreza del sujeto de reproducir creativamente textos digitales, sean éstos planteados como textos escritos, imágenes, audio, videos, creando y recreando nuevas producciones; la alfabetización divergente es la destreza que desarrolla el sujeto de poder leer en múltiples direcciones y sentidos, y no solamente lineal-progresivo; la alfabetización de la información es la capacidad crítica de un sujeto, que puede leer entrelíneas, el mensaje o sentido de la información, detrás de la información; la alfabetización visual es la destreza que desarrolla el sujeto de comprender e interpretar el lenguaje no literal; por último, la alfabetización emocional da cuenta de la destreza que desarrolla que sujeto que produce mensajes multimodales y de múltiples modos, y aquél que los recibe, para poder comprender empáticamente al receptor o emisor del mismo.

El entorno tecnológico se torna cada vez más presente y significativo en los museos, y es central en la propuesta de educación museal del MIJ. En tal caso, propondremos en este punto la posibilidad de completar el modelo de Dierking y Falk con un quinto componente, que es su entorno tecno-digital.

Metodología

El propósito de nuestra investigación es indagar de qué manera las concepciones educativas de los actores del proyecto de educación del MIJ, y de qué manera las mismas impactan en el diseño de un espacio educativo multicultural. A tal efecto, las preguntas que nos formulamos son: ¿Cuáles son las concepciones educativas de los actores del proyecto de educación museal? y ¿De qué manera las mismas impactan en la creación de un espacio educativo multicultural?

El enfoque metodológico utilizado durante la investigación es cualitativo-interpretativo. Se realizaron un total de seis entrevistas en profundidad, a sujetos que han sido protagonistas en el desarrollo del proyecto del MIJ, desde diferentes roles y funciones.

Se entrevistó a personal del equipo académico de la Universidad Hebrea, del equipo de diseño gráfico y multimedial de la empresa contratada a tal efecto⁷.

El material recogido en las entrevistas, se contrastó con ejemplos y testimonios recuperados durante el proceso de elaboración del proyecto, dando de este modo al testimonio oral un referente empírico tomado del campo mismo de la realización.

Cabe aclarar en este punto que los autores de este artículo han participado activamente en el desarrollo del proyecto y que, si bien no se ha llevado un “diario de campo”

⁷ A los efectos del proyecto, la Universidad contrató a una empresa israelí especializada en el diseño de museos y espacios multimediales.

durante el mismo, se han conservado numerosos documentos, mails, testimonios y minutas de reuniones que dan cuenta de diferentes aspectos de la realización.

La concepción metodológica de la investigación se deriva del trabajo de Miles y Huberman (1994) en el cual se fundamentan los pasos de la investigación interpretativa: (a) recolección de datos, (b) interpretación, (c) reducción y decodificación, y (d) verificación y contrastación, mediante la recategorización de la información y el relevamiento de la literatura existente (Miles & Huberman, 1994). La interpretación se llevó a cabo mediante la utilización de las herramientas conceptuales derivadas del marco teórico existente, y el análisis comparativo con las respuestas obtenidas (Strauss & Corbin, 2007).

A continuación, presentamos hallazgos que surgieron del análisis de la información recogida.

Los entrevistados son:

- Yosef⁸, director artístico
- Abraham: director de contenidos multimedia
- Alzira: Asesora académico-educativa, responsable de contenidos
- Orna: Asesora académica
- Yrmia: Asesor académico-educativo
- Ilá: Diseño gráfico

Las entrevistas fueron semi-estructuradas, cada una se extensión de entre 60 y 90 minutos, fueron grabadas y registradas en forma simultánea en forma escrita. Las entrevistas fueron realizadas por uno de los investigadores del proyecto.

Resultados provisorios de la investigación

Sobre el rol del museo educativo y sus desafíos

Uno de los temas recurrentes planteados en las entrevistas es cuál es el rol de un museo educativo, y en este caso, el de un museo educativo interactivo y judío en el marco de una sociedad en que la comunidad judía es ampliamente minoritaria.

Al referirse al rol del museo, Alzira toma en cuenta dos variables: el hecho de que el museo no tiene “objetos auténticos”, y la dualidad de públicos a los que atiende, judío y no judío. “... *el museo no es especial por los contenidos que posee sino por la función que cumple, en la comunidad judía y en la sociedad en general*”

En palabras de esta asesora, “*el objetivo es educativo. Por un lado, proveer (al visitante judío) una experiencia que fortalezca su identidad judía, conocimiento y experiencia. Quizás el propósito más importante es llegar a las personas no judías, que tengan un acercamiento inicial positivo con el mundo judío desde una mirada humana...*”

⁸ Todos los nombres son ficticios

Para Yrmia, el desafío y a la vez el propósito del museo es “*presentar al mundo judío en una relación de interacción recíproca con la cultura circundante*”. Yrmia entiende desde un principio, en su lugar de consultor académico-educativo, que los textos que se producen atravesarán un proceso de traducción al lenguaje multimedial, y que uno de los desafíos que se presentan en el proceso de desarrollo es el del control académico y la vigilancia epistemológica.

En tanto Alzyra promueve una actitud positiva y empática hacia los contenidos del museo por parte de los visitantes, Yrmia sostiene que el relato debe poseer aspectos críticos que despierten controversia⁹, y que el visitante deberá confrontarse también con estos aspectos de la historia. En este sentido, otro desafío es que los responsables locales del museo acepten confrontarse con estas situaciones controversiales.

Para Orna, asesora académica, la cuestión en debate es la clara diferenciación entre mito e historia. Orna considera que el propósito del museo es que el visitante “*sienta que es parte de una secuencia histórica determinada, sentir que es parte de ese relato*”, y que tenga una “*experiencia comprensiva*”. Asimismo considera que uno de los desafíos de la propuesta es lograr que el visitante discrimine entre los aspectos históricos y los aspectos míticos del relato.

Yosef, director artístico del museo, considera que el propósito del museo es “*conectarse con un episodio particular de la historia...*” Yosef habla de una conexión profunda y colorida, que vaya más allá de la historia como disciplina e incluya las tradiciones, las costumbres y el folklore: “*el museo se propone iluminar la historia, los valores del pueblo judío, la Torá¹⁰ que recibimos y la continuidad del pueblo judío*”. El valor de las tradiciones estriba, para Yosef, en poder vincular al visitante desde su propia experiencia, en forma personal y profunda “*...vincularme a algo más grande, y darle un poco de gusto y un poco de color...*”.

Yosef considera que los desafíos durante el desarrollo fueron muchos, y menciona entre ellos, la controversia entre “*arte y academia*” dando como ejemplo el proceso de caracterización del Rey David: Por un error de traducción del texto bíblico, la tradición considera al Rey David “*pelirrojo*”, y así fue caracterizado en variedad de films e imágenes. No obstante, según la investigación, David era de piel oscura y pelo oscuro, como la población de esa región. Yosef tuvo que caracterizar a un David diferente al tradicional.

Abraham, director de contenidos multimedia, sostiene en primer lugar que el propósito del museo es “*...producir una experiencia, y hay diferencias entre una experiencia educativa y una comercial*”. Abraham considera que el mayor desafío en el desarrollo del proyecto educativo fue superar la controversia entre “*una concepción académica y una concepción artístico-religiosa*”¹¹. Menciona el hecho de que la “*narrativa tradicional*” no siempre se adecua a un enfoque crítico, y que esto requiere de constantes adaptaciones y adecuaciones. El rol del museo es, también para Abraham, brindar un

⁹ Por ejemplo, el relato de la muerte de Jesús o el actual conflicto en Medio Oriente.

¹⁰ Biblia

¹¹ En este caso, el ejemplo es el de *Shabat* (sábado). Al ver una imagen de un joven descansando en el pasto, sostiene que el *Shabat* no es sólo descanso sino y en especial, una práctica religiosa.

mensaje a través de una experiencia educativa, y el desafío es generar un relato interesante, tanto para los judíos como para los no judíos.

Ilá, diseñadora gráfica, señala que el museo tiene un rol educativo, y que debe dar un “*valor agregado*” en términos de contenido y de la experiencia que propone. La experiencia museal es, según Ilá, “...*una experiencia física y sensorial, que se siente en todo el cuerpo*”. Ilá pone énfasis en el proceso multidisciplinario durante el diseño, la necesidad de acudir a la historia, a la arqueología y a la interacción con los asesores académicos del proyecto.

Desde su lugar de diseñadora, Ilá acentúa el lugar del entorno físico, y relata el cambio de concepción, desde un entorno muy rico cuyo propósito era “transportar” al visitante a través de las diferentes épocas que se incluyen en el museo¹², al concepto que finalmente prevaleció, más ágil y sencillo, “*aunque tratamos de conservar lo más posible del anterior*”.

En síntesis, podemos comenzar a visualizar en este primer relevamiento, tres perfiles diferentes en cuanto a la concepción del museo educativo, modelos que influyen en las prácticas de diseño e implementación del modelo de educación museal.

A continuación, una primera aproximación a estos perfiles, que hemos denominado “perfiles museales”.

Perfiles museales en el desarrollo del modelo educativo:

Un primer análisis de los enfoques educativos y de la percepción acerca del rol del museo, nos permite delinear provisoriamente la existencia de tres “perfiles museales” en el desarrollo del modelo de educación museal.

El perfil académico-educativo (PAE)

El perfil artístico-multimedial (PAM)

El perfil etno-cultural (PEC)

Cada uno de estos perfiles da cuenta de una caracterización particular del rol del sujeto que participa de desarrollo del modelo de educación museal. Los perfiles, tal como están presentados, no pretenden ser excluyentes ni únicos; es posible que un mismo sujeto pueda tener características de más de un perfil, y es posible que cambie de perfil en función de diversas circunstancias. No obstante, uno de ellos habitualmente predomina en cada momento del desarrollo.

Los perfiles se basan en el análisis de las seis entrevistas que pertenecen a profesionales de áreas diferentes y que confluyen en el desarrollo del proyecto: tres asesores, uno de ellos académico y dos académico-educativos, un director de arte, un director de

¹² En el Museo, se abarcan cuatro épocas históricas: La Edad Antigua, el período del Segundo Templo, la Edad Media y la Edad Moderna.

contenidos multimedia, una diseñadora gráfica. Es posible que el avance de la investigación nos permite identificar y construir nuevos perfiles museales, que contribuirán a enriquecer este campo académico y profesional.

El *perfil académico-educativo* (PAE) es el del realizador que privilegia los contenidos disciplinares y pedagógicos del museo. En él incluimos en primer lugar, a los asesores académicos y a los especialistas en contenidos. No obstante, como en todos los demás perfiles, las inclusiones no son excluyentes.

El profesional cuyo perfil es académico-educativo, se centra en los aspectos intelectuales del contenido, en su veracidad y exactitud, en la fidelidad histórica (en este caso) y en la vigilancia epistemológica de su traducción pedagógica.

El PAE sostiene que el centro es el contenido, y que el visitante experimenta durante el recorrido una “vivencia de comprensión”. Palabras como *veracidad*, *fuentes* y *documentación* se escuchan frecuentemente en su discurso. A fin de acceder a la comprensión, el diseñador del museo debe tomar en cuenta conocimientos previos del visitante, y generar la articulación entre dichos conocimientos y los que encontrará en el museo.

El PAE pretende ordenar el museo mediante la lógica del conocimiento, generar relaciones al interior de la disciplina e interdisciplinarias. Su preocupación es por el interés y la curiosidad de los visitantes, y en este sentido genera dilemas, interrogantes y diferentes estímulos intelectuales.

La pregunta por lo auténtico la resuelve por la vía del relato. El PAE que desarrolla este modelo educativo, considera que el museo no necesariamente debe asentarse en objetos auténticos pero siempre debe referir a relatos auténticos. El relato es el fundamento del museo, y el mismo debe ser veraz y documentado. En el continuo de la autenticidad, podríamos decir que este perfil tiende hacia una definición esencialista del mismo. De acuerdo con este modelo, este perfil acentúa objetos auténticos y no contruidos, documentados y fundamentados históricamente (Chhabra, 2008). Cuando consideramos el modelo de Dierking y Falk (1998), podemos aseverar que el PAE organiza el contexto físico de acuerdo con criterios disciplinares, considera al contexto social como a un espacio interactivo de construcción de significados, y el contexto personal, en términos de conocimientos previos del sujeto, es concebido como fundamento de su propuesta de enseñanza museal.

En términos de Fenstermacher y Soltis (1999), podemos considerar que el PAE se adapta al enfoque del ejecutivo, que se centra en la organización de la enseñanza de acuerdo con una estricta lógica epistemológica (Fenstermacher & Soltis, 1999).

El *perfil artístico-multimedial* (PAM) es el del profesional que privilegia la dimensión artística de los contenidos que, en el museo interactivo, están fuertemente impactados por los entornos multimediales.

El PAM se centra en aspectos artísticos y afectivos del contenido. Palabras como *emoción*, *afectos* e *impacto* se escuchan frecuentemente en su discurso. En este sentido,

el “contenido” es el mensaje y no necesariamente refiere a la veracidad científica absoluta del mismo.

El PAM sostiene que lo importante es el impacto, y que el visitante experimente durante el recorrido una “vivencia sensorio-afectiva” que se sienta en todo el cuerpo, principalmente a través de sus sentidos. A fin de favorecer la comprensión, el PAM debe buscar puntos de contacto y profundizar la experiencia, “tocar” al visitante en determinados aspectos de su propia historia personal. Citando a uno de los entrevistados, el PAM a veces puede ser “manipulativo”. El límite es a veces difuso.

El PAM organiza el museo según un orden afectivo y de impacto. En su planeamiento, busca momentos *de alta y de baja*, emocionar y atraer, intenta que el recorrido involucre afectivamente al visitante. La preocupación es por la sensación del visitante, y en este sentido diseña espacios, músicas, videos e imágenes envolventes e impactantes. El arte y la multimedia al servicio del afecto.

La pregunta por lo auténtico tiene una relevancia diferente. Lo auténtico es el sentir del visitante, y se logra mediante el arte y las licencias artísticas. Una escena “producida” en medio de un documental es válida, no si la escena en sí es válida, sino si contribuye a producir el mensaje buscado. En el continuo de la autenticidad, podríamos decir que este perfil tiende hacia una definición constructivista del mismo. De acuerdo con este modelo, este perfil constructivista acepta objetos contruidos y modificados de acuerdo con las demandas del mercado y la cultura globalizada (Chhabra, 2008).

En este caso, el relato es también el relato subjetivo, que construye el visitante en su interacción con el entorno.

Al considerar el modelo de Dierking y Falk (1998), podemos aseverar que el PAM centra sus esfuerzos en generar un entorno físico atractivo y emotivo, considera el contexto social como un espacio en el cual se comparten vivencias y se construyen afectos compartidos, y el contexto personal como aquel sobre el cual construir la vivencia del impacto.

En términos de Fenstermacher y Soltis (1999), podemos aseverar que el PAM se adapta al enfoque del terapeuta, que se centra en la subjetividad del alumno y en la posibilidad de acompañarlo en su propio desarrollo (Fenstermacher & Soltis, 1999).

El perfil etno-cultural (PEC) es el del profesional que privilegia la dimensión cultural de los contenidos del museo. Al decir dimensión cultural, referimos básicamente a contenidos relacionados con la cultura, los valores y las tradiciones que hacen a la construcción de la identidad personal y colectiva. Palabras como *valores, identidad, cultura* y *continuidad* se escuchan frecuentemente en su discurso. En este sentido, como en el anterior, el “contenido” se valida por la fuerza del mensaje y por su capacidad para construir cultura y pertenencia, y no necesariamente refiere a la veracidad científica del mismo.

El PEC sostiene que lo importante es la posibilidad del visitante de construir “identidad”, en el caso de aquellos que pertenecen al mismo grupo identitario, y “empatía”, en el caso de aquellos que no pertenecen a ese grupo. En este punto, se

valida en cierto modo un enfoque de educación multicultural que se orienta al diálogo entre identidades y culturas diferentes. El propósito del PEC es que el visitante experimente, al igual que en el caso anterior, una vivencia emocional profunda que lo conecte con su historia personal y familiar, conexión ésta que puede vincularlo con su propia cultura o bien, puede contribuir a establecer puentes desde su propia identidad cultural hacia otras. A fin de favorecer la comprensión, el PEC debe alternar entre el gran relato general, y los pequeños relatos particulares que pueden articular con historias personales, y permitir al visitante profundizar su experiencia y motivarlo a explorar sus propias fuentes étnicas y familiares, a la luz de sus raíces o bien de las señas identitarias de otras culturas.

Al organizar el museo, el PEC considera criterios epistemológicos y emocionales, y destaca artefactos culturales que pueden constituirse en señas de identidad. Por ejemplo, el Museo Interactivo tiene, en cada sala, un candelabro representativo de la época y de la temática de la sala. El candelabro en sí es un artefacto cultural muy difundido en hogares judíos. Este artefacto, que se repite en diferentes formatos a lo largo del recorrido, da cuenta de cambio y permanencia, vínculo y pertenencia. En el visitante no judío, el ver el mismo objeto que se mantiene a lo largo de la historia, puede generar empatía e identificación con objetos similares, propios de su cultura y constructores de su propia identidad.

La pregunta por lo auténtico adquiere un significado particular. El artefacto cultural auténtico es aquel del cual los sujetos se han apropiado. Volviendo al ejemplo del Rey David que mencionamos anteriormente, podemos decir que desde el punto de vista histórico hay evidencias de su existencia. No obstante, el relato construido en torno de su persona, los relatos particulares que hacen a su vida pública y privada, y los supuestos en torno de su aspecto, tienen su fuente casi única en los textos y en el arte que se basa en aquellos. Podemos entonces decir que David y su historia son auténticos en tanto pertenecen al acervo cultural adoptado por un pueblo (y por buena parte de la cultura occidental) y a sus propias señas de identidad e identificación. El relato en este caso, es el relato identitario, es decir, el relato que construye el visitante y que favorece su propia construcción de identidad. En el continuo de la autenticidad, podemos decir que este perfil tiende hacia una definición negociadora. De acuerdo con este modelo, este perfil negociador se fundamenta en el pasado para tratar de comprender y representar la realidad local y los valores y necesidades de la comunidad. El perfil negociador comprende que la interpretación del pasado se construye y es la resultante de una negociación en la cual participan diferentes factores y condicionantes sociales, políticos y culturales (Chhabra, 2008).

Al considerar el modelo de Dierking y Falk (1998), podemos aseverar que el PEC centra sus esfuerzos en generar un entorno físico culturalmente significativo en el cual abundan los artefactos culturales que ayudan a construir identidad, considera el contexto social como un espacio en el cual se comparten vivencias de pertenencia e identificación, y el contexto personal como aquel en el cual el sujeto construye valores e identidad.

En términos de Fenstermacher y Soltis (1999), podemos aseverar que el PEC se adapta al enfoque del liberador, que se centra en la “liberación” del sujeto de sus propias limitaciones, y en contribuir a formar un sujeto autónomo, con posibilidad de construir

de manera independiente sus propios aprendizajes y contenidos. (Fenstermacher & Soltis, 1999).

Conclusiones

En este trabajo, hemos considerado y analizado las concepciones museales y educativas de diseñadores, académicos y educadores participantes del proyecto de educación museal “Museo Interactivo Judío de Chile”.

En el mismo, hemos relevado diferentes aspectos del proceso de elaboración de dicho proyecto, y hemos propuesto algunas categorías de análisis que se derivan de nuestra propia experiencia en el diseño del museo, y del análisis de los datos recogidos en las entrevistas realizadas.

En la investigación, hemos enfocado nuestro análisis en las percepciones y concepciones de los actores del modelo educativo. No obstante, nos pareció pertinente también, a los efectos de enriquecer tal análisis, referirnos también al concepto de experiencia museal desde la perspectiva del visitante.

Para ello, hemos adoptado el modelo de Dierking y Falk (1992) como modelo básico de análisis, en el cual se proponen tres contextos interrelacionados entre sí; el *contexto personal*, el *contexto físico* y el *contexto social*.

En nuestro trabajo, hemos propuesto dos nuevos contextos. El primero es el *contexto etno-identitario*, como aquel que da cuenta de las mutuas relaciones que se establecen entre el entorno museal y la identidad personal y cultural del visitante, las relaciones inter e intraculturales, la articulación de la identidad del visitante con el entorno, las relaciones entre los grupos culturales, o cualquier otra pertenencia que impacten de manera significativa en la naturaleza y la calidad de la experiencia museal. El segundo contexto es el *contexto tecno-digital*, contexto que refiere a la existencia de múltiples entornos digitales interactivos que promueven diferentes tipos de alfabetización como proceso educativo.

La construcción del modelo de educación museal es la resultante de un arduo proceso de negociación entre los actores involucrados. En una primera aproximación a la comprensión de este proceso de negociación, hemos identificado tres perfiles, a los que hemos denominado *perfiles museales*; el *perfil académico-educativo* (PAE), el *perfil artístico-multimedial* (PAM), el *perfil etno-cultural* (PEC).

Cada uno de estos perfiles da cuenta de una caracterización particular del rol del sujeto que participa del desarrollo del modelo de educación museal; posee una concepción particular de los contenidos y de su disposición en el espacio museal, sostiene una clara posición en cuanto al concepto de autenticidad del entorno y de la calidad y modalidad de la experiencia museal, así como del tipo de vínculo educativo a establecer con el visitante del museo.

La identificación de estos modelos es, desde nuestra perspectiva, un aporte a la comprensión del proceso de construcción del modelo de educación museal. Los perfiles

participantes de este tipo de proyectos, que como decimos, no son unívocos sino que pueden integrarse y combinarse de diferentes modos, serán aquellos que definirán el tipo de museo y de modelo educativo desarrollados.

Asimismo, hemos comprobado en ambos casos – en el análisis de la experiencia museal y en el desarrollo de los perfiles museales – el lugar de preponderancia que ocupa la dimensión ideológico-identitaria, expresada por un lado en la existencia del contexto etno-identitario, y se acentúa en el perfil etno-cultural.

Este trabajo abre nuevas líneas de investigación, orientadas básicamente a seguir indagando en los diferentes perfiles museales y en su influencia en el desarrollo del modelo educativo. Asimismo, el modelo de Dierking y Falk ampliado permitirá dar cuenta de la experiencia museal de los visitantes y de su impacto en los procesos educativos-identitarios por un lado, y de procesos de alfabetización múltiple por el otro.

Fin de redacción del artículo: 5 de junio de 2014

Dorfsman, M. y Horenczyk, G. (2014). La dimensión ideológico-identitaria en un proyecto multicultural de educación museal. *RED, Revista de Educación a Distancia. Número 41. Número monográfico sobre "Interculturalidad en el nuevo paradigma educativo"*. 15 de junio de 2014. Consultado el (dd/mm/aaaa) en <http://www.um.es/ead/red/41>

Bibliografía

- Anderson, J. C., & Williams, M. A. (2013). Engaging Visitors to Create Positive Futures. *Journal of Museum Education*, 38(3), 256-259.
- Banks, J. A. (1993). Multicultural education: Development, dimensions, and challenges. *ENC Focus*, 5(1).
- Bonn, M. A., Joseph-Mathews, S. M., Dai, M., Hayes, S., & Cave, J. (2007). Heritage/cultural attraction atmospherics: Creating the right environment for the heritage/cultural visitor. *Journal of Travel Research*, 45(3), 345-354.
- Chhabra, D. (2008). Positioning museums on an authenticity continuum. *Annals of Tourism Research*, 35(2), 427-447.
- Craig, J. M. B. (2012). *AN EXPLORATION OF LEARNING IN A LIVING HISTORY MUSEUM*. University of Virginia.
- Dierking, L. D., & Falk, J. H. (1992). Redefining the Museum Experience: The Interactive Experience Model.
- Eberle, S. (2008). How a Museum Discovered the Transforming Power of Play.

- Eshet-Alkalai, Y. (2004). Digital literacy: A conceptual framework for survival skills in the digital era. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 13(1).
- Falk, J. H., Moussouri, T., & Coulson, D. (1998). The effect of visitors 'agendas on museum learning. *Curator: The Museum Journal*, 41(2), 107-120.
- Fenstermacher, G. D., & Soltis, J. F. (1999). *Enfoques de la enseñanza: Amorrortu* Buenos Aires.
- Hanquinet, L., & Savage, M. (2012). 'Educative leisure' and the art museum. *Museum and Society*, 10(1), 42-59.
- Leu, D. J., Kinzer, C. K., Coiro, J. L., & Cammack, D. W. (2004). Toward a theory of new literacies emerging from the Internet and other information and communication technologies. *Theoretical models and processes of reading*, 5(1), 1570-1613.
- Lonsdale, M., & McCurry, D. (2004). *Literacy in the New Millennium*. Adelaide: NCVER.
- Marty, P. F. (2006). Finding the skills for tomorrow: Information literacy and museum information professionals. *Museum Management and Curatorship*, 21(4), 317-335.
- Miles, M., & Huberman, A. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*: SAGE publications, Inc.
- Pérez, C. A., & Moliní, A. M. V. (2004). Consideraciones generales sobre la alfabetización científica en los museos de la ciencia como espacios educativos no formales. *Revista electrónica de enseñanza de las ciencias*, 3(3), 1-26.
- Roberts, L. C. (1997). *From knowledge to narrative: Educators and the changing museum*: Smithsonian Institution Press Washington, DC.
- Schachter, E. P., & Galili-Schachter, I. (2012). Identity literacy: Reading and teaching texts as resources for identity formation. *Teachers College Record*, 114(5).
- Singh, P. K. (2004). Museum and education. *Orissa Historical Research Journal*, XLVII(1), 69-82.
- Steiner, C. J., & Reisinger, Y. (2006). Understanding existential authenticity. *Annals of Tourism Research*, 33(2), 299-318.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2007). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*: Sage Publications, Incorporated.
- Talboys, G. K. (2010). *Using museums as an educational resource: An introductory handbook for students and teachers*: Ashgate Publishing.
- Trainer, L., Steele-Inama, M., & Christopher, A. (2012). Uncovering Visitor Identity. *Journal of Museum Education*, 37(1), 101-114.

Valsiner, J. (2007). Culture in minds and societies: Foundations of cultural psychology. *Psychol. Stud.*(September 2009), 54, 238-239.

Wolf, B., & Wood, E. (2012). Integrating Scaffolding Experiences for the Youngest Visitors in Museums. *Journal of Museum Education*, 37(1), 29-38.