

El museo de arte en el currículum escolar

Patricia WOODLIN
California State University

RESUMEN

Este artículo analiza la historia y empleo del museo de arte como espacio público y como herramienta educativa. La puesta en práctica del museo de arte dentro del currículum del primer período de la enseñanza secundaria ha demostrado ser beneficiosa, cuando no necesaria, para la apreciación estética y cultural del mundo por parte del niño.

ABSTRACT

This article analyzes the history and use of the art museum as a public facility and as an educational tool. Implementation of the art museum into middle school curriculum has proved beneficial, if not necessary, for a child's aesthetic and cultural appreciation of the world.

PALABRAS CLAVE: estética-estético, cultural literacy, currículum, implementación, multicultural.

KEY WORDS: aesthetic(s), cultural literacy, currículum, implementatio, multicultural.

La educación a través del museo y la educación artística están influidas no sólo por las contribuciones de los profesionales del área, sino también por las contribuciones de las instituciones privadas y públicas. Como resultado de la ley denominada *Tax Reform Act* de 1969 se ha producido un creciente empleo práctico del museo de arte como parte de los programas y currículum de la enseñanza media en EEUU (Caston, 1987).

A finales de la década de los sesenta, muchos activistas acusaron a los museos por ser «elitistas, controlados por los ricos y por la exclusividad estética y cultural de Europa Occidental, que les llevaba a ignorar a la mayor parte del mundo y a la herencia cultural de una gran parte de la población étnica de la nación» (Newsom y Silver, 1978, p. 16). Como resultado de esas protestas varios museos crearon nuevos programas informativos diseñados para educar «a los otros americanos». Desafortunadamente, este incremento en programas de información destinados a las minorías descendió en los años setenta debido a una disminución general en los fondos dedicados a programas de arte.

EL MUSEO DE ARTE LLEGA AL COLEGIO

El informe de Newsom y Silver, publicado en 1978, trataba de describir y definir el papel de los museos y de los educadores que trabajan en ellos. Newsom y Silver pensaban que el propósito de la educación en el museo de arte era capacitar al visitante «para sentir placer con las creaciones realizadas por el hombre que dieron orden, belleza y claridad a la experiencia humana» (p. 1). Los tres propósitos centrales de esta publicación eran: 1. Informar a los educadores de colegios y museos sobre las ideas que hay tras los programas museísticos; 2. Ayudar en la formulación del currículum pedagógico del museo; y 3. Describir cómo se lleva a la práctica la *nueva educación a través del museo*.

Williams (1985) previó un incremento en importancia de la educación a través del museo en los años ochenta basándose en dos importantes informes: *Una nación en peligro* (National Commission on Excellence in Education, 1983) y la *Propuesta Paideia* (Adler, 1982). Williams afirmaba que los museos eran lugares para:

«la mejora de la mente a través de la adquisición de un conocimiento organizado empleando el modo didáctico de instrucción para el desarrollo de habilidades intelectuales. Además, los museos de arte son más apropiados para la comprensión de ideas y valores por medio del sistema socrático de preguntas» (pp.109-110).

Eisner y Dobbs (1968) dirigieron a principios de la década de los ochenta un estudio sobre las actitudes, creencias y modos de ver de los directores de museos y de los educadores de museos. Concluían que había una «falta de consenso entre los profesionales de los museos con respecto a los objetivos

básicos de la educación en el museo» (p. 9). También afirmaban que los programas educativos de los museos carecían «de todo substrato intelectual del programa base curricular que caracterizaba a las empresas educativas bien planeadas» (p. 31).

De parte de la *Museum Education Division*, Mayer (1968) criticaba el informe de Eisner y Dobbs: «Tristemente, el Dr. Eisner no nos conoce todavía y creo que él y el Dr. Dobbs van a verse sorprendidos, encantados y alentados cuando nos conozcan» (NAEA News, Junio de 1986, p. 210). La opinión de Mayer fue compartida por muchos educadores de museos que pensaban que habían sido juzgados injustamente.

En los últimos años, la educación a través del museo como parte del currículum de la enseñanza media ha crecido, una vez más, significativamente (Punske, 1992). Con la participación y colaboración de los educadores de museos y de los profesores de enseñanzas medias, esta tendencia podrá continuar en aumento.

LAS OPINIONES DE LOS EDUCADORES DE MUSEOS

Levi (1985) describía la evolución del museo de arte moderno como un cambio «del almacén a la vitrina» hacia su conversión en «un instrumento de la cultura y un medio primordial en la tarea educativa» (p. 29). Él pensaba que los cuatro roles más importantes del museo de arte debían ser: 1- como instrumento para la presentación del campo académico de la historia del arte; 2- como entorno para aprender sobre «artes liberales». 3- como herramienta especial para la familiarización con la cultura; 4- como foro de las experiencias estéticas.

Caston (1980) afirmaba que los museos podrían ofrecer a los estudiantes experiencias únicas porque en él podrían aprender viendo, tocando y explorando objetos reales en vez de limitarse a mirar libros en un aula en la convencional posición de oyentes de los profesores. Aprenderían mediante una experiencia activa, no pasiva. Caston también pensaba, al igual que Taylor (1975), que los museos podrían ofrecer a los estudiantes una más visual comparación y comprensión de las diversas culturas. Mayer (1974) desarrolló esta idea cuando escribió que la educación a través del museo podría llegar tan lejos como para ser capaz de cambiar las actitudes de los estudiantes sobre su cultura y sobre las de los demás a través de una reafirmación, reconocimiento y apreciación positivos.

Lee (1978) entendió la responsabilidad del museo en un sentido más amplio afirmando que:

«la primera responsabilidad del museo de arte es considerar sus fondos como una parte integral de un continuum creativo y racional que comprende el arte del pasado y el presente, todo lo que podemos denominar correctamente conocimiento y cultura. (p.21).

Todos estos educadores tenían en común la creencia de que para el museo de arte era de prioritaria importancia: 1- presentar la obra artística de diversas culturas, tanto del pasado como del presente, y 2- promover un desarrollo cognitivo y afectivo positivo de los estudiantes a través de la presentación de esas obras.

EL DESARROLLO DEL CURRÍCULUM EN LA EDUCACIÓN A TRAVÉS DEL MUSEO

La Educación a través del museo como parte integrante del currículum de las enseñanzas medias ha sido una constante desde los años ochenta (Fredette, 1982). Al mismo tiempo, la inclusión de profesores en la articulación de los museos para propósitos educativos ha sido esencial (Lacey y Agar, 1980). En este contexto, la educación a través del museo como parte del currículum ofrece a los estudiantes experiencias únicas más allá del aula.

Zeller recomendaba visitas frecuentes y regulares a los museos como una parte integral de un currículum equilibrado. Zeller Dirigió un estudio sobre la asociación museo/colegio dirigido a los estudiantes de los últimos cursos de secundaria. Algunas de sus sugerencias para realizar visitas al museo como parte de un currículum satisfactorio eran: 1- hacer a una obra de arte específica el centro de cada lección o visita; 2- planear varias visitas al museo de forma regular; y 3- hacer uso de las colecciones permanentes.

Hay actualmente disponibles diversos recursos y medios para los educadores que quieran planear o incluir la visita al museo y la educación a través de él en su currículum escolar. Estas ayudas incluyen, aunque no se limitan a ellas, las publicaciones sobre arte y museos, las conferencias y los coloquios. No en vano una parte importante del desarrollo curricular en la educación a través del museo es el acercamiento a la teoría.

LA HISTORIA Y LA FILOSOFÍA DE LA ESTÉTICA

Hay ciertas suposiciones históricas sobre el arte, la estética y la apreciación artística. Los orígenes históricos del arte, la estética y la recepción artística empezaron de una forma sistemática en la civilización griega. Jim Cromer (1990) afirma que:

«La estética empezó como un estudio filosófico del pensamiento en relación con el arte. Desde Xenocrates en el siglo tercero antes de Cristo hasta Winckelmann en el siglo dieciocho, la estética ha consistido fundamentalmente en tratados sobre la doctrina filosófica y los artistas contemporáneos. Tras la creación del término *estética* por Alexander Baumgarten en el siglo XVIII y el desarrollo de la crítica filosófica, se produjo la materialización de la historia y la crítica de arte.» (p. 35).

«El estudio sistemático de la historia a través de obras de arte originales provocó el interés en los métodos empíricos de la crítica de arte y de la estética. Los diálogos entre artistas, críticos y espectadores estaban basados en una «lectura» de la obra de arte y ello condujo a que la crítica de arte empezase a ser usada como una herramienta educativa.» (p. 32).

En los Estados Unidos, la estética y la crítica tienen sus bases en la tradición griega y europea. De hecho, de la tradición europea clásica surge la influencia central de la estética, la crítica de arte y el modernismo norteamericanos.

El desarrollo del modernismo durante los siglos diecinueve y veinte marcó una importante transformación en el arte, en la estética y en la educación artística. Lo que se erigió como el más importante carácter de esta transformación fue la democratización del arte y la sociedad, y consecuentemente la autonomía en la producción e interpretación de la obra de arte. La estética llegó a ser una rama de la filosofía constituida por la doctrina artística, la historia del arte y la crítica artística. Los artistas, usando la estética como fuente de inspiración y de técnica produjeron un arte que trataba de enlazar con una audiencia popular. El modernismo sobrellevó la ola de las innovaciones tecnológicas y lingüísticas y empezó a promover un papel lingüístico para el arte en una sociedad que alentaba a las masas a participar como espectadores activos.

John Dewey (1934) hablando sobre la estética norteamericana afirma:

«La estética no es una intrusa ajena a la experiencia, ya sea por medio de una frívola lujuria o un idealismo trascendental, sino que es el desarrollo clarificado e intensificado de los rasgos que pertenecen a toda experiencia plena. Este hecho lo considero como la única base segura sobre la que puede construirse la teoría estética. (p. 23)».

Algunas de las voces modernistas de la estética americana incluirían a Stephen C. Pepper (1946), Edmosn Feldman (1967, 1970, 1985), Harry Broudy (1961, 1964, 1972), David Ecker (1970), Eugene Kaelin (1968), Ralph Smith (1973) y Jim Cromer (1990).

En conclusión, Jim Cromer (1990) nos sirve para resumir la importancia de los efectos de la teoría estética:

«A través de la historia de la estética, artistas, filósofos, historiadores y críticos han presentado esquemas que servían como orientación filosófica al arte y a la estética. Los esquemas filosóficos crearon diferentes definiciones del término arte como realidad, como conocimiento, y como valor. Los esquemas históricos organizan la información social y cultural hacia una forma estilizada. Los esquemas críticos nos ofrecen procesos para interpretar, apreciar y enfrentarnos a las obras de arte. Para el currículum en la educación artística, estos esquemas ofrecen medios para diseñar vías de aplicación que provengan de los campos del arte y la estética (p. 61)».

LA ESTÉTICA Y LA EDUCACIÓN ESTÉTICA COMO FUENTES PARA LOS CONTENIDOS DEL CURRÍCULO

Una tendencia en la educación en la enseñanza media es la enseñanza de la estética y de la educación estética a través de la apreciación artística, particularmente en lo que se refiere a los valores y belleza de las artes visuales. La enseñanza y aplicación de la educación estética, sin embargo, varía en gran medida. Comparada con otras disciplinas, la educación artística, ya sea la referida a las artes visuales o a la expresión corporal todavía está en sus más tiernos orígenes.

Reid (1969) reconocía el hecho de que la educación estética ha ayudado a la educación del arte, que ha permitido a los educadores la introducción de más actividades estéticas, históricas y críticas en su currículum. Smith (1987) fue incluso más lejos al afirmar que la estética debería ser «un eje central más que un trivial embellecimiento de la enseñanza en la escuela» y también que:

«La educación estética no se ha asegurado todavía su lugar en el currículum escolar, y ello se debe probablemente al excesivo énfasis que ponemos en el dominio de hechos y de conceptos. Sin embargo, el desarrollo completo e integral de los niños requiere algo más que un dominio cognitivo, por muy importante que éste sea». (p. 80).

«Maxine Greene (1973) afirmaba que las experiencias estéticas sólo podrían ser enseñadas hasta un cierto y limitado punto puesto que cada

experiencia estética es personal y relevante para la persona que la está experimentando. Greene pensaba que las experiencias estéticas eran más beneficiosas para el estudiante cuando los profesores reconocían «que la concentración y la atención apasionada e intensa es posible» (p. 10).

«Sólo tal profesor puede asumir los riesgos requeridos al iniciar a los jóvenes en las obras de arte. Sólo un profesor así puede decidir en qué medida se le debe dar información al estudiante para hacer que la atención sea posible, cómo comunicar lo que el joven necesita conocer para concentrarse en un espacio pictórico, en un color, en una línea o en un contorno» (p. 122).

En este sentido Herberholz y Hanson (1985) escribieron que la percepción era una parte inherente de todo aprendizaje y que:

«si la visión selectiva es un tipo deseable de comportamiento y si la conceptualización viene dada tras experiencias sensoriales, se hace prioritario que el profesor se comprometa en mantener todos los sentidos de los estudiantes vivos y libres de atrofia. Mientras que no siempre podemos descifrar cuándo acontece una experiencia estética ni tampoco siempre somos capaces de que ésta se produzca, sí que podemos proporcionar el elemento base de las experiencias visuales y táctiles. Abandonado a sus propios medios, el estudiante sólo no podrá llegar a descubrirlas.»

En resumen, muchos educadores sienten que la galería de arte o el museo pueden ofrecer al estudiante oportunidades únicas de aprendizaje a través de su introducción a la crítica de arte, a la estética y a la observación de obras artísticas de una multiplicidad de culturas, tanto del pasado como de la actualidad.

METODOLOGÍAS DE ACERCAMIENTO AL MUSEO DE ARTE

La mayor parte de los medios educativos disponibles hoy para los profesores de arte y los educadores de museos son bastante convencionales y de un marcado carácter eurocéntrico (Smith, 1986) Eisner y Dobbs, 1986). Obviamente, un acercamiento más efectivo del profesorado a la educación a través del museo sólo podría venir dado por medio de la puesta en marcha de un currículum multicultural y de una más activa participación de los estudiantes.

Feldman (1970) ofrece un «método interactivo para la educación a través del museo». Este método consiste en tres actividades o etapas que se pide desarrollar a los estudiantes mientras analizan estética y críticamente una obra de arte. Esta primera actividad es la denominada «identificación y descripción».

Se pide a los estudiantes nombrar al artista, la fecha, el título, los materiales empleados por él y el lugar de origen de la obra de arte. La siguiente etapa/actividad es un análisis formal. Aquí se pide a los estudiantes que describan exactamente qué perciben en la obra (forma, textura, color, movimiento, proporción, etc.). La tercera y más importante etapa es la «evaluación». Aquí las interpretaciones de los estudiantes sobre la obra se combinan con una identificación y descripción analítica que procura ya una más profunda comprensión de ésta.

Mayer (1974) afirmaba que «la educación estética en los colegios públicos todavía está incompleta y que el poco arte que se enseña es anticreativo y convencional». (p. 16). Él anima a un acercamiento a la educación a través del museo que inspire curiosidad y entusiasmo desde una cuidadosa e intencionada observación. (p. 18).

Puestos en práctica correctamente, los acercamientos expuestos a la educación a través del museo pueden ofrecer experiencias estéticas muy valiosas. La estética, explorada desde una concepción multicultural, ofrece a los estudiantes una educación artística basada en perspectivas globales opuestas a las limitaciones de una perspectiva eurocéntrica.

En el pasado reciente, a través de la colaboración de educadores de museos y profesores, la educación a través del museo como parte del currículum escolar ha ido en aumento. Los dos mayores desarrollos en la educación multicultural a través del museo han sido: 1- programas informativos para minorías que promueven el conocimiento de las diversas culturas a través del acercamiento a las obras de arte y los artistas, y 2- un aumento en el uso de la educación a través del museo como parte de una educación multicultural en el sistema de enseñanza pública.

La presentación de culturas diversas en el museo de arte contribuye en gran medida a la apreciación de las diversas culturas en general, así como al desarrollo de la expresión visual (Mayer, 1974); Taylor 1975; Caston 1980). Distinguidos educadores de arte creen que es de prioritaria importancia para un museo el presentar obras de arte de diversas culturas (Levi, 1985; Caston; 1980; Lee 1978; Mayer, 1974). Recientemente, los museos de arte se han ido convirtiendo en un foro alternativo para la enseñanza y la puesta en práctica de la educación visual, cultural y estética. Las experiencias estéticas educativas permiten a los estudiantes generar respuestas de índole social y personal en torno a las obras de arte. Desde un punto de vista más amplio, la educación estética permite a los estudiantes llegar a convertirse en ciudadanos socialmente adaptados de un modo verdadero. (Lowenfeld and Britta, 1970; Herberholtz and Hanson, 1985).

BIBLIOGRAFÍA

- ADLER, M. (1982): *The paideia proposal: an educational manifesto*. New York: Macmillan.
- CASTON, E. (1987): *A model for teaching in a museum setting using art education and art appreciation as the education and subject area components*. Unpublished Doctoral Dissertation, Texas Tech University.
- COLINGWOOD, R.G. (1938): *The principles of art*. New York: Oxford University Press.
- CROMER, J.L. (1977): *Art Criticism: Learning to see through talking about art*. South Carolina Art Education Association (SCAEA) Conference. Charleston, S.C.
- (1987): *Art criticism and visual literacy*. School Arts.
- (1990): *History, theory and practice of the art criticism in art education*. National Art Education Association, Reston, V.A.
- ECKER, D. & SANDLER, H. J. (1970): *Conference on art criticism and art education*. New York: New York University Press.
- EISNER, E. W. & DOBBS, S. M. (1986): *The uncertain profession: Observations on the state of museum education in twenty American art museums*. Los Angeles, CA. The Getty Center for Education in the Arts.
- (1972): *Educating artistic vision*. New York: Macmillan.
- (1979): *The educational imagination*. New York: Macmillan.
- (1982): *Cognition and the curriculum, a basis of deciding what to teach*. New York: Logman.
- FELDMAN, E. (1985): *Varieties of visual experience*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- (1970): *Becoming human through art: Aesthetic experience in the school*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- (1967): *Art as image and idea*. New Jersey: Prentice Hall.
- (1968): «Some adventures in art criticism». *Art education: Journal of the National Art Education Association*, 22 (3), 24-28.
- FREDETTE, B. (1982): «Creating bridges between schools and museums». *School Arts*, 81 (8), 16-17.
- GREENE, M. (1978): *Landscapes of Learning*, New York: Teachers College Press.
- HERBERHOLZ, & HANSON, B. (1965): *Early childhood art*. Dublique, IA.: Wm. C. Brown.
- KAELIN, Eugene F. (1968): «An existential-phenomological account of aesthetic education». *Penn State papers in Art Education*, 4.
- LEE, S. (1978): «Art museums and education». In Newsom & Silver (eds). *The Art Museum as educator*. Berkeley, University of California Press.
- LEVI, A. S. (1985): «The art museum as an agency of culture». *Journal of Aesthetic Education*, 19 (2), 23-40.

- LOWENFELD, V. & BRITAIN, L. (1970, 1982, 1987): *Creative and mental growth*. New York: Macmillan.
- MAYER, S. & REESE, B. (1980): *Art enrichment: How to implement a museum/school program*. Austin Tx: The University of Texas at Austin/Huntington Art Gallery.
- MAYER, S. (1986): *Museum education Division News*, NAEA News, 2.
- (1974) *What about museums?* *Art Education*, 27 (4), 16-17.
- NEWSOM, B. & SILVER, A. (1978): *Art museum as educator*. Berkeley: University of California Press.
- PEPPER, S. (1945): *The basis of criticism in the arts*. Cambridge: Harvard University Press.
- REID, L. (1969): *Meaning in the art*. New York: Humanities Press.
- WILLIAMS, P. (1985): «Educational excellence in art museums: an agenda for reform». *Journal of aesthetic education*, 19 (2), 105-123.
- ZELLER, T. (1987): «Museums and the goals of art education». *Art Education*, 40, (1), 50-55.