



UNIVERSIDAD DE DEUSTO

INSTITUTO DE ESTUDIOS DE OCIO

Programa de Doctorado en Ocio y Potencial Humano

**La interpretación y la participación en la educación de los museos y
su incidencia en la experiencia de ocio del visitante y su posible
transformación.**

Investigación presentada por: Zaloa Zabala Inchaurreaga

Dirigida por: Dra. M^a Luisa Amigo Fernández de Arroyabe y

Dra. Macarena Cuenca Amigo

Bilbao, 2015.

UNIVERSIDAD DE DEUSTO

Tercer Ciclo

Programa de Doctorado en Ocio y Potencial Humano

**La interpretación y la participación en la educación de los museos y su
incidencia en la experiencia de ocio del visitante y su posible
transformación.**

Tesis presentada por Zaloa Zabala Inchaurreaga.

**Tesis dirigida por M^a Luisa Amigo Fernández de Arroyabe
y por Macarena Cuenca Amigo.**

Directoras

M^a Luisa Fernández de Arroyabe

Macarena Cuenca

Doctoranda

Zaloa Zabala

Bilbao, 2015.

CERTIFICACIÓN

Certifico que la tesis ha sido escrita por mí. Cualquier ayuda que he recibido en mi trabajo de investigación y la preparación de la tesis en sí ha sido reconocida. Certifico que todas las fuentes de información y la literatura utilizadas están indicadas en la tesis.

El trabajo de esta tesis, además, no ha sido nunca utilizado para otro fin o en otro lugar que no sea esta investigación.

A Iñaki, Begoña, Petra y Mert.

AGRADECIMIENTOS

Porque esta investigación no es solo fruto de mi trabajo, sino también del esfuerzo y apoyo de muchos, quiero mostrar mis agradecimientos.

En primer lugar y sinceramente a mi directora, María Luisa Amigo Fernández de Arroyabe, su siempre generoso e inteligente diálogo conmigo y con lo que en esta investigación tratamos, a pesar de la distancia y de los momentos en los que ambas nos hemos encontrado más débiles. Por su vitalidad y ejemplo de que conocerse en la debilidad, no es saberse débil. Gracias.

En segundo lugar, y porque este diálogo no se ha dado entre dos, sino principalmente entre tres personas, doy las gracias a Macarena Cuenca, mi co-directora, quien nos aterriza y complementa a ambas con su siempre práctico y necesario *feedback*.

En tercer lugar, agradezco la entrevista y el trato que me brindó tanto Onur Karaoğlu, director de “El Museo de la Inocencia”, como el resto de miembros del personal. Además de, a otros contactos que se establecieron y que no figuran en este trabajo. Gracias, sobre todo, a Meral Akkent (*Istanbul Kadın Müzesi*) y Deniz Bayrakçı (*Istanbul Modern*).

A Martin Grygar, por su comprensión y las concesiones de tiempo en horas de trabajo. A Graeme Hanssen, por demostrar su preocupación y confianza cuando me eran necesarias.

En último lugar, aunque no por ello menos importante, agradezco a Mertcan Akan su comprensión e infinita paciencia. Çok teşekkürler.

AGRADECIMIENTOS

ÍNDICE DE CONTENIDOS	i
-----------------------------	---

TABLAS	v
---------------	---

IMÁGENES	vi
-----------------	----

RESUMEN	vii
----------------	-----

INTRODUCCIÓN

1. Introducción	xi
2. Presentación del tema objeto de estudio	xi
3. Estado de la cuestión	xiii
4. Justificación del tema objeto de estudio	xv
5. Objetivos de la tesis	xvi
6. Metodología y fuentes utilizadas	xvii
7. Estructura de la tesis	xix
8. Bibliografía	xxiii

CAPÍTULO 1) LA INTERPRETACIÓN: DEBILITAMIENTO DEL MUSEO

1. Los orígenes “recreativos” de la interpretación	4
2. La educación en el museo	8
3. La interpretación en el museo	11
3.1. La interpretación como exposición	12
3.2. La interpretación como recursos interpretativos y tipo de información que estos ofrecen	13
3.3. La interpretación como participación	14
3.4. La interpretación como polisemia de voces	19
3.5. La interpretación como convergencia	21
4. La interpretación en ocio	23
4.1. La interpretación como valor	25
4.2. La interpretación en la experiencia estética	27
4.3. La interpretación como desarrollo humano	29
5. Bibliografía	32

CAPÍTULO 2) LA INTERPRETACIÓN EN LA PRÁCTICA.

MÉTODOS INTERPRETATIVOS	40
1. <i>Visual Thinking Strategies</i> (VTS)	49
2. <i>Contextual Model of Learning</i> (CML)	52
3. Método Narrativo (e Intertextual narrativo)	55
4. Método Dialógico	57
5. Método Hermenéutico (CEI)	59
6. Compatibilidad de las distintas metodologías	62
7. Bibliografía	67

CAPÍTULO 3) LA PARTICIPACIÓN.

1. Paradigma Co-creativo	73
2. Diseño Co-Creativo	74
3. Proyectos Co-Creativos	76
3.1. La dimensión social de los proyectos co-creativos: primacia de la inclusión	77
3.2. La dimensión identitaria y cultural de los proyectos co-creativos: primacia de la representación	81
3.3. Del visitante a la(s) comunidad(es) (local(es)	83
3.4. Tecnologías co-creativas: primacia de la participación	85
4. Controversias de la participación	89
5. Bibliografía.	94

CAPÍTULO 4) CONSTRUCCIÓN DE UN MODELO PARA FAVORECER LA EXPERIENCIA DE OCIO EN UN MUSEO

1. La hermenéutica en tres pasos	104
2. La hermenéutica según Meszaros: el concepto de autoridad	108
3. La hermenéutica según Van Moer: los prejuicios	113
3.1. Ampliación	115
4. La hermenéutica según Burnham y Kai-Kee:	

el concepto de diálogo y juego	121
4.1. Ampliación	123
5. Observaciones	127
5.1. Oposición contra el esencialismo y el positivismo	127
5.2. Acercamiento al mundo de la vida	128
5.3. La concepción de la interpretación como motor de cambio en la persona	129
5.4. La oposición para con una concepción del visitante como <i>tabula rasa</i>	129
6. Modelo hermenéutico para favorecer la experiencia de ocio en un museo	131
7. Bibliografía	148
 CAPÍTULO 5) PROPUESTA DE MEJORA:	
LA PARTICIPACIÓN TRANSFORMADORA	152
1. Bloque I: CONTEXTO y PLANIFICACIÓN de la experiencia	155
1.1. Tradición	157
1.1.1. Historia	157
1.1.2. Intrahistoria	177
1.2. Prejuicios	183
1.2.1. Hermenéutica como explicación del proceso creativo e intención del museo o artista	183
1.2.2. Hermenéutica como anticipación, precomprensión o prejuicios.	195
2. Bloque II: EDUCACIÓN y MEDIACIÓN de la experiencia	208
2.1. Educación	208
2.1.1. Intención educativa que informa el museo	209
2.1.2. Dispositivos o herramientas que facilita	213
2.2. Prejuicios	217
2.2.1. Prejuicios de la experiencia	217

2.2.2. Prejuicios de la participación	224
3. Bloque III: TRANSFORMACIÓN y RESULTADO	
de la experiencia.	233
3.1. Rasgos de la transformación en el visitante.	233
3.1.1. Revisita y memorabilidad	233
3.2. Rasgos de la transformación en la experiencia.	235
3.2.1. Capa existencial	235
4. Bibliografía	238
 CONCLUSIONES	 242
ANEXOS	251
BIBLIOGRAFÍA GENERAL	263

TABLAS

I.1.	Relación entre objetivos y capítulos de la tesis	xxi
1.1.	Principios de Tilden y principios de Beck y Cable en relación al constructivismo	6
3.1.	Formas de participación de los visitantes en la experiencia del museo	77
3.2.	Niveles de participación de las comunidades del museo	78
3.3.	Posicionamientos del museo frente a la tecnología	86
3.4.	Roles del visitante	92
4.1.	La Hermenéutica Tradicional	105
4.2.	El Giro existencial en la hermenéutica	106
4.3.	Diálogo entre constructivismo, hermenéutica y ocio	131
4.4.	Principios y líneas de intervención educativas desde el ocio	136
4.5.	Principios y líneas de intervención educativas desde la estética	140 - 141
4.6.	Principios y líneas de intervención educativas desde la educación	141 – 142
4.7.	Nuestro modelo desde una hermenéutica del sentido y un ocio como valor	143
5.1.	Manifiesto	180
5.2.	Lo que el museo enseña o qué tipo de intención educativa informa la práctica	210
C.1.	Relación entre objetivos y capítulos de la tesis	243

IMÁGENES

3.1.	Evolución de la interactividad digital en la galería.	87
4.1.	Un modelo hermenéutico para la educación en el museo.	145
5.1.	Los museos de Estambul.	174
5.2.	Localización del Museo de la Inocencia	177
5.3.	Colillas de cigarrillos	181
5.4.	Edificio del museo	185
5.5.	Los <i>abalorios</i> de Füsün	188 - 189
5.6.	Habitación	192
5.7.	Bocetos	193
5.8.	El momento más feliz de mi vida	197
5.9.	Espiral	199
5.10.	Sentimientos de Füsün	201
5.11.	Corazón roto	205
5.12.	<i>Simit</i> , pan de Estambul	206
5.13.	Algunas verdades antropológicas	207
5.14.	Sinestesia	213 - 214
5.15.	Recorridos	215
5.16.	Experiencia del museo	216
5.17.	Obra abierta	231
5.18.	Participación transformadora	233
5.19.	Entrada al museo	235

RESUMEN

El museo está en un momento de profundo replanteamiento, siendo su mayor reto el de la reconceptualización de su relación con la audiencia, cuestión frecuentemente discutida en términos que priorizan una relación educativa. Las actuales teorías educativas dan una relevancia al visitante no vista hasta el momento, preocupándose sobre todo por la interpretación y la participación de este en el museo. Ambas cuestiones, sin embargo, se emplean e investigan sin hacer referencia alguna a la disciplina que las vio nacer: la hermenéutica. Nuestra investigación se centra, por tanto, en la cuestión de qué aportaciones puede realizar la hermenéutica a la comprensión de estos conceptos y a la experiencia estética en este clima de cambio.

Para dar respuesta a esta cuestión, hemos analizado la evolución teórica y práctica de la interpretación y la participación en el museo, qué influencia tiene esta forma de entenderlas en la experiencia estética y las posibilidades de que esta se convierta en una experiencia de ocio transformadora. Este análisis, nos ha llevado a entender la interpretación y la participación de modo alternativo al preponderante en el ámbito educativo del museo y la transformación del visitante como una posibilidad inherente a ambos conceptos. Al mismo tiempo, la hermenéutica nos ha permitido ofrecer una base conceptual a ambos términos y ampliar las bases de las reflexiones que muy pocos profesionales del museo han hecho al intentar acercarse a esta disciplina.

Por último, se ha diseñado una metodología específica orientada a favorecer la experiencia de ocio estético en el museo desde el punto de vista de la interpretación y la participación, mostrando su posible aplicación en el Museo de la Inocencia de Orhan Pamuk en Turquía.

Palabras clave: museo, interpretación, participación, transformación, ocio, hermenéutica.

ABSTRACT

The museum is involved in a dramatic change, and its main challenge is the reconceptualization of its relationship with the audience. Issue frequently discussed in terms that prioritizes educational relationship. Current educational theories give visitors relevance not seen so far, worrying especially for his/her interpretation and participation in the museum. Both issues, however, are employed and investigated without reference to the discipline which saw their formation: hermeneutics. Therefore, our research focuses on the question of which kind of contributions could hermeneutics make to the understanding of these concepts and the aesthetic experience in this climate of change.

In order to answer this question, we analyzed the theoretical and practical developments in the interpretation and participation in the museum, what influence has this way of understanding the aesthetic experience and the possibilities of becoming a transformative leisure experience. This analysis has led us to understand the interpretation and participation in an alternative way to the reigning one in the education field and to think the transformation of the museum visitor as a possibility inherent in both concepts. At the same time, hermeneutics has enabled us to provide a conceptual framework for both terms and broaden the bases of the reflections that few museum professionals have been trying to approach to this discipline.

Last, we have focused on the design of a specific methodology that would encourage aesthetic leisure experience at the museum from the point of view of interpretation and participation, showing its potential application at the Museum of Innocence by Orhan Pamuk in Turkey.

Keywords: museum, interpretation, participation, transformation, leisure, hermeneutics.

ÖZET

Müzeler dramatik bir değişim süreci içerisindeler. Ziyaretçileri ile olan ilişkilerinin yeniden tanımlanması müzelerin bu süreç içerisindeki en zorlu görevi olarak görülmektedir ki bu görev daha çok eğitim bilimi açısından ele alınmaktadır. Güncel eğitim teorileri son zamanlarda müze ziyaretçilerinin yorumalarını ve katılımlarını ön plana çıkarmaktadırlar. Geçmiş yıllarda müze ziyaretçilerinin yorumlamaları ve katılımları, bu iki eylemi temel olarak ele alan hermeneutik yaklaşımdan uzak bir şekilde incelenmiştir. Bu nedenle araştırmamız bu karışık ortamda yorumlama ve katılımın ve estetik deneyimlerle birlikte hermeneutiğin hangi katkıları yapabildiğini odak noktası olarak almıştır.

Bu soruyu cevaplamak üzere, yorumlama ve katılımın teorik ve pratik analizleri yapılarak buradan çıkan anlayışın estetik deneyimin anlamına olan katkısı ve “leisure” alanındaki deneyimin dönüşümsel olabilirliği araştırılmıştır. Bu analiz bizi, eğitim alanındaki hakim düşüncelere alternatif bir yol çizmeye ve müze ziyaretçilerinin dönüşümlerinin yorumlama ve katılımın içerisinde barındığını anlamaya sevk etmiştir. Aynı zamanda hermeneutik yaklaşım bize bu iki kavrama teorik bir temel sağlama ve bu disiplin ile yaklaşmaya çalışan az sayıdaki müze uzmanının yansımalarının tabanlarının genişletme şansı vermiştir.

Son olarak araştırmamızda Türkiye’de Orhan Pamuk’un kurmuş olduğu “Masumiyet Müzesi”nde yorumlama ve katılımı esas alan estetik leisure deneyimin potansiyelini teşvik etmek için bir metodoloji tasarlanmış ve bu metodoloji “Masumiyet Müzesi”nde uygulanmıştır.

Anahtar Kelimeler: müze, yorumlama, katılım, dönüşüm, leisure, hermeneutik.

INTRODUCCIÓN.

1. Introducción

En esta tesis doctoral, a la que hemos titulado *La Interpretación y la Participación en la educación de los museos, su incidencia en la experiencia del ocio del visitante y su posible transformación*, analizaremos el papel de la educación de los museos en la actualidad. En ella profundizaremos, especialmente, en el diálogo que el museo mantiene con el visitante y el grado de participación y experiencia de ocio que le ofrece a este. Nuestro análisis se centrará en las funciones educativa y comunicativa del museo y se guiará por los conceptos de interpretación y participación. Estos conceptos, dada la problematicidad que su definición supone, necesitarán ser primeramente analizados en función a cómo estos han sido y están siendo entendidos por parte de los profesionales del museo y cómo pueden ser comprendidos de manera más amplia en aras a arrojar cierta luz sobre ambos. Esta ampliación de las bases conceptuales desde las que reflexionar sobre la interpretación y la participación, nos darán la oportunidad de diseñar una metodología que nos posibilite analizar estas cuestiones también en el terreno práctico.

En las siguientes páginas expondremos el ámbito de estudio en el que vamos a centrarnos, la justificación de su elección, plantearemos el estado de la cuestión y definiremos los objetivos de esta investigación. Concluiremos el capítulo con la descripción de la metodología utilizada y la estructura de la tesis.

2. Presentación del tema objeto de estudio

El objeto de estudio de nuestra tesis son la educación y la experiencia del visitante en el museo desde un horizonte de ocio. Este tema se enmarca

por tanto en tres grandes ejes: la educación como interpretación, la educación como participación y la educación como transformación.

El primer eje une la educación en el museo y la interpretación. Ambos se comprenden inevitablemente entrelazados tras el cuestionamiento al que la educación y el museo entendidos en sentido tradicional se han visto sometidos. La educación se entenderá como aprendizaje, el visitante como sujeto activo y su encuentro con la obra como experiencia (Roberts, 1997). Considerar los museos y el aprendizaje, requiere centrarse en quién y qué aprende y en la naturaleza polisémica o apertura de la interpretación (Roberts, 1997; Hooper-Greenhill, 2003).

Este carácter polisémico de la interpretación que la convierte en una cuestión problemática, nos exige esbozar los diferentes significados que esta ha ido adquiriendo en el tiempo. Hacer un recorrido por su historia en el museo.

El segundo eje, que une la educación y la participación, se entiende como un ir más allá de la interpretación haciendo del visitante un sujeto aún más activo. Como ocurría en el primero de nuestros ejes, tampoco esta está ausente de cuestionamientos. Por tanto, en un recorrido similar al trazado para el análisis del concepto de interpretación, se necesitará también de un análisis de la participación en el museo.

El tercer eje, educación y transformación, nace de la comprensión del primer y segundo eje, la interpretación y la participación, como conceptos absolutamente conectados. Entenderlos de forma separada creemos imposibilitaría hablar de transformación. Para ahondar en el estudio de las estrategias educativas para acercar el arte al público e involucrarlo, aumentando su grado de participación y experiencia, creemos necesario no dejar al margen de esta investigación el concepto de transformación.

Estos tres conceptos son, al mismo tiempo, los que permiten el encuentro de la estética *participativa*, la hermenéutica *filosófica* y el ocio *humanista*, disciplinas y dimensiones desde las que esta investigación se verá

planteada. Sin prescindir, sin embargo, de las principales teorías educativas que nos informan del suelo desde el que estos conceptos se comprenden en el museo: las teorías conductistas, cognitivas, sociales, constructivistas y socioculturales (Kelly, 2007).

3. Estado de la cuestión

La experiencia educativa del visitante es un tema actual, por no decir que es el asunto al que hoy en día muchos museos dedican todos sus esfuerzos. Aunque no es un tema al que se le hayan dedicado muchos años de estudio, cada vez se está consiguiendo llegar a entender y medir mejor qué es lo que el visitante aprende en el museo, a partir de un acercamiento integral desde los modelos comunicativos, los estudios de audiencias y teorías y prácticas del aprendizaje en el museo (MacLuich, 1999).

Las fechas en las que comienzan a realizarse investigaciones en el museo no coinciden si atendemos a la información que distintas fuentes nos ofrecen. Si bien según Kelly (1999), es en 1916 cuando Benjamin Gilman realiza el primer estudio sobre el visitante, analizando el tema del “museum fatigue”, según Roberts (1997), en cambio, no es hasta años posteriores a las décadas de los 1920 y 1930 que, tras estudios sobre las prácticas de los museos y elementos que influyen en la eficacia educativa de las exhibiciones, comienzan a desarrollarse investigaciones centradas en el visitante. De hecho, “la concepción ampliada de la educación museística, que incluye, actividades de instrucción, eventos culturales, y publicaciones informativas, será fundamentalmente un fenómeno americano del siglo XX” (Arriaga, 2011:3). “Los museos de ciencias interactivos y los museos para niños de los Estados Unidos fueron unos de los impulsores de esta renovación y apertura (...) generando un efecto contagioso a nivel mundial” (Alderoqui, 2012: 4). En Europa, sin embargo, aunque exceptuando algunos países como el Reino Unido, tendremos que esperar a después de la Segunda Guerra Mundial, para que comiencen a producirse algunos cambios sustanciales en lo que a educación museística se refiere (Arriaga, 2011).

A finales de los 70', si bien no podemos decir que el estudio del visitante es algo generalizado, sí vino a convertirse en algo más común. Poco a poco, de acuerdo con Roberts (1997), para responder a la pregunta de qué es lo que el visitante aprendía en y de las exposiciones, las respuestas empezaron a no provenir del diseño de las mismas, sino más bien de las complejidades de la experiencia del visitante. Además, investigaciones de carácter cuantitativo, dieron paso a la importancia de cuestiones cualitativas, como los intereses, las necesidades, actitudes, y los valores que conforman la forma en la que los visitantes vivencian una exposición. Las implicaciones de este acercamiento al desarrollo de las exhibiciones eran más que técnicas, reflejando una noción ampliada de la educación, que tomaba en consideración lo que el visitante traía consigo y la experiencia. Los años 80', de acuerdo con Roberts (1997), suponen una línea divisoria. Es entonces cuando, "las teorías acerca del aprendizaje constructivo, activo y significativo, comenzaron a delinear un estilo diferente en las practicas educativas y culturales y, por ende, en las visitas a los museos" (Alderoqui, 2012:4). Por tanto, es principalmente bajo el marco de los modelos educativos constructivistas, propios de una tradición anglosajona, sobre los que se construyen los tres conceptos eje de nuestra investigación.

Estos modelos constructivistas, posibilitadores de importantes cambios en el museo, gracias sobre todo a la idea de que la interpretación personal es el mejor resultado del encuentro con el museo, suponen al mismo tiempo ciertos riesgos para la educación (Meszaros, 2007). El equilibrio entre la autoridad del museo y la autoridad del visitante se problematiza, cuando el aprendizaje constructivista coincide con un cambio en la autoridad de la interpretación y el extremo individualismo de la economía de mercado (Meszaros, 2007).

Lo que conduce, según Prior (2003), a entender el museo como un híbrido entre educación y entretenimiento, al que en muchas ocasiones se le identifica de forma reduccionista con el ocio. Sin embargo, en esta investigación, guiada por una estética participativa, una hermenéutica

filosófica y un ocio humanista, las experiencias que puedan brindarnos los museos tendrán que ir mucho más allá de esta forma reduccionista de entender la interpretación y el ocio.

4. Justificación del tema objeto de estudio

Las principales teorías de la educación que comentábamos anteriormente, han tenido un gran impacto en las prácticas del museo y en el aprendizaje del visitante, pero han prescindido totalmente de la hermenéutica. Disciplina esta, que se ocupa específicamente tanto del concepto de interpretación como del concepto de participación, y que piensa ambos a de forma intrínseca a la experiencia estética. Algunas de las razones de esta negativa son básicamente: la consideración de que sus planteamientos son demasiado abstractos para ser llevados a la práctica (Crowley, Knutson, 2006) y la no convergencia con la epistemología constructivista que impera hoy en muchos de nuestros museos. Como consecuencia, son pocos los autores y educadores del museo que han intentado realizar un acercamiento a la misma en este ambiente de replanteamiento y confusión: Eilean Hooper-Greenhill (1999) y Cheryl Meszaros (2006, 2007), Eva Van Moer (2008, 2010) y Rika Burnham y Elliott Kai-kee (2011).

Por todo ello, en este replanteamiento en el que el museo se encuentra inmerso, se nos presenta como ineludible la revisión y el redescubrimiento de los conceptos de interpretación y participación, esto es, la aproximación al museo desde una perspectiva hermenéutica para paliar los riesgos mencionados en el apartado anterior. Esta aproximación, supondrá también la ampliación o profundización de los tímidos acercamientos que los autores que hemos citado se han atrevido a hacer. Esto nos ha permitido al mismo tiempo el diseño de una metodología que, por un lado, suavice la brecha existente entre la teoría y la práctica del museo, y por otro lado, cuestione el prejuicio sobre su componente altamente teórico.

Completaremos nuestro trabajo con la aplicación de esta metodología a un caso concreto, el Museo de la Inocencia de Orhan Pamuk. Esto supondrá, un triple análisis que abordará, en primer lugar, con un carácter teórico, la historia del museo en Turquía. En segundo lugar, un análisis empírico, de la página web del museo y de la información publicada en diferentes medios, además de, explorar las opiniones de los visitantes sobre su experiencia del museo. Tercer lugar, exploraremos la opinión del director del museo en cuestión. Siendo conscientes, y de acuerdo con MacLulich (1999), de que la responsabilidad de los programas y actividades educativas no debería recaer únicamente en los educadores.

5. Objetivos de la tesis

La presente tesis cuenta con un objetivo general que, a su vez, se concreta en 5 objetivos específicos.

Objetivo general: Conocer la comprensión de la interpretación y la participación en la gestión educativa de los museos y su incidencia en la experiencia de ocio del visitante, con el fin de hacer una propuesta de mejora.

Los objetivos específicos que permitirán conseguir este objetivo general son los que siguen. Mientras que los tres primeros objetivos específicos harán posible la comprensión de los conceptos de interpretación y participación, en el cuarto y quinto, se intentará demostrar las posibles aportaciones que la hermenéutica y nuestro modelo pueden hacer en el ámbito museístico.

1) Delimitar los conceptos de interpretación y participación desde la proyección pedagógica del museo. (Capítulo 1 y Capítulo 3).

2) Analizar la evolución teórica y práctica de la interpretación y la participación en el museo como experiencia de ocio. (Capítulo 1, Capítulo 2 y Capítulo 3)

3) Concretar los elementos esenciales de la experiencia de ocio estético en el museo (Capítulo 4).

4) Diseñar una metodología específica orientada a favorecer la experiencia de ocio estético en el museo desde el punto de vista de la interpretación y la participación (Capítulo 4).

Para ello, nos basamos en metodologías presentadas en el capítulo 2 y en la hermenéutica filosófica.

5) Aplicar la metodología diseñada al museo de O. Pamuk de Turquía (Capítulo 5).

Para cumplir con este objetivo se hará necesario un análisis de la historia del museo en Turquía. Conocer el contexto turco y la singularidad del museo en cuestión, mediante la observación in situ, análisis de la página web y de las experiencias de sus visitantes y entrevistas en profundidad.

6. Metodología y fuentes utilizadas

La metodología que vamos a seguir para dar respuesta a los objetivos planteados se fundamenta en una revisión de la literatura científica y una selección de las fuentes relevantes para la investigación. Cada uno de los capítulos vendrá acompañado por referencias a fuentes específicas acordes con el concepto que se analiza en el mismo –interpretación, participación y transformación– y las disciplinas que los apoyan –estética, ocio y hermenéutica–.

En lo que respecta a la estética participativa, como ya hemos comentado con anterioridad, nos apoyamos, entre otros, en autores como; Amigo, Eco, Jauss, etc. En lo que respecta al ocio humanista, esto es, el enfoque de la investigación desde el punto de vista del ocio se apoya en los planteamientos defendidos y desarrollados durante más de veinte años por el Instituto de Estudios de Ocio de la Universidad de Deusto. En cuanto a la educación en el museo: Eilean Hooper-Greenhill, George Hein, John H. Falk, Lynn D. Dierking,

Roberts, Kelly, Meszaros, Dewey, Knutson, Greenblatt, entre otros. En relación a la hermenéutica: Heidegger, Gadamer, Ferraris, Grondin, Ortíz-Osés, etc.

Junto con las teorías y las aportaciones de dichos autores a los temas presentados, se ha creído oportuna la consulta de diferentes revistas internacionales sobre educación y museos. Además de, revistas centradas en cuestiones de diseño, marketing cultural, etc.

Journal of Education in Museums, Journal of Museum Education (JME) Museum Education Roundtable, New York City Museum Educators Roundtable, Museum Education Monitor (MEM), International Journal of Heritage Studies, Curator, Museum Management and Curatorship, Elsevier, Museums International (ICOFOM), Leisure Studies, Australian museum, Visitor Studies Association (VSA), etc.

En relación al tema más concreto del visitante del museo y su experiencia, volvemos a apoyarnos en los autores que nos sirven de fundamento para entender la experiencia educativa en el museo. Al mismo tiempo, que no perderemos de vista los informes de acreditación de museos diseñadas por el Reino Unido y América.

La literatura utilizada está constituida tanto de libros y estudios, como de artículos científicos de revistas especializadas, tesis doctorales, noticias en prensa especializada, etc.

Estas fuentes serán acompañadas, por las no demasiado numerosas fuentes e información disponible sobre el museo y el ocio en Turquía. Concretamente, en lo que al ocio en Turquía se refiere nos apoyamos en tres investigaciones de carácter más cualitativo e informes realizados tanto por universidades como por el propio Ministerio de Cultura y Turismo del país. Además de datos estadísticos ofrecidos tanto por este ministerio como por TurkStat.

La metodología utilizada es cualitativa, ya que no pretendemos predecir ni cuantificar la realidad, sino comprenderla. Tratamos de conocer cuál es la situación actual en torno a la educación en los museos.

Para la aplicación de nuestro método en el Museo de la Inocencia, nos apoyamos en tres técnicas distintas: el análisis de contenido, la entrevista en profundidad y el estudio in situ.

El análisis de contenido se aplica a este museo a partir de un muestreo por juicio. A través de esta técnica se analiza la información contenida en su página web oficial, así como en documentación complementaria obtenida. Para poder llevarlo a cabo se elabora una ficha de contenidos a partir de una serie de categorías identificadas a lo largo del repaso bibliográfico. La principal limitación de este análisis es, precisamente, que toda la información que no se encuentre publicada en la página web o en los documentos oficiales que hemos manejado, no queda recogida en nuestro análisis.

Para suplir parte de esta limitación y también para obtener una visión complementaria del tema objeto de estudio, hemos recurrido a una segunda técnica cualitativa: la entrevista en profundidad. Su utilización nos ha permitido analizar la opinión del director del museo que ha formado parte de nuestro análisis.

7. Estructura de la tesis

Este trabajo de investigación se encuentra estructurado en base a tres conceptos que la guían: interpretación, participación y, uno en el que se resuelve, transformación. Adicionalmente, añadimos también el guion de entrevista en profundidad manejado. Los comentarios de los visitantes del museo que se analizarán para el capítulo 5 no se han incorporado, debido a su extensión, pero pueden ser consultados en la página web del museo.

El desarrollo de la tesis comprende una primera parte centrada en la interpretación (compuesta por los capítulos 1 y 2), una segunda parte que contiene el análisis del concepto de participación (capítulo 3), una tercera

parte en base a la transformación (Capítulo 4 y 5). Cada uno de los capítulos se compone de una introducción, un apartado de desarrollo y unas conclusiones, así como de un bloque final que recoge la bibliografía referenciada a lo largo del capítulo¹.

La numeración de los gráficos, tablas o imágenes utilizadas en este bloque de desarrollo sigue una lógica común. Así, el primer dígito indicará el número de capítulo en el que nos encontramos y los dígitos siguientes, el orden de aparición.

• ***Capítulo 1: La Interpretación: Debilitamiento del museo.***

Este primer capítulo trata del cambio que los museos han sufrido y se centra en las tres transformaciones esenciales; el cambio del objeto al visitante; la transición de la educación al aprendizaje; y del conocimiento a la interpretación. Este capítulo introduce al lector en el museo, punto de partida sobre el que se construirán el resto de capítulos.

• ***Capítulo 2: La Interpretación en la práctica. Métodos Interpretativos.***

Se expone una recopilación de métodos educativos que tratan de reducir la brecha existente entre la teoría y la práctica del museo y que servirán como antecedentes del método que nos proponemos diseñar en el capítulo 4.

• ***Capítulo 3: La Participación.***

En el capítulo 3 se analizará el concepto de participación, los diferentes modos en los que esta se ha entendido en el museo.

• ***Capítulo 4: Construcción de un modelo para favorecer la experiencia de ocio en un museo.***

¹ Debemos señalar aquí que hemos optado por incluir la bibliografía referenciada al final de cada capítulo de esta tesis. Consideramos que cada capítulo tiene entidad en sí mismo y que podría perfectamente ser consultado de forma independiente. Así, un lector interesado en una sola temática de la investigación, tiene la posibilidad de revisar de manera sencilla las fuentes consultadas para dicha materia.

En el capítulo 4 se establecerá un diálogo entre constructivismo y hermenéutica. Se mostrarán las aportaciones que la hermenéutica puede ofrecer y se diseñará una metodología acorde a ello.

• **Capítulo 5: *Propuesta de mejora. La participación transformadora.***

En este capítulo aplicaremos el modelo diseñado en el capítulo 4 al Museo de la Inocencia de O. Pamuk de Turquía, lo que nos permitirá observar la calidad de las conclusiones que podemos extraer en lo que respecta a la educación del museo y de las experiencias de ocio del visitante.

• **Conclusiones**

Las conclusiones recogen las principales contribuciones del trabajo de investigación. En este apartado volveremos a retomar los objetivos específicos fijados al comienzo de la tesis y comprobaremos si estos han sido o no alcanzados. Entre los objetivos y los capítulos existe una relación unívoca, tal y como muestra el siguiente gráfico.

Tabla I.1: Relación entre objetivos y capítulos de la tesis.

Objetivo general: Conocer la comprensión de la interpretación y la participación en la gestión educativa de los museos y su incidencia en la experiencia de ocio del visitante, con el fin de hacer una propuesta de mejora.
Objetivo 1: Delimitar los conceptos de interpretación y participación desde la proyección pedagógica del museo. (Capítulo 1 y Capítulo 3).
Objetivo 2: Analizar la evolución teórica y práctica de la interpretación y la participación en el museo como experiencia de ocio. (Capítulo 1, Capítulo 2 y Capítulo 3).
Objetivo 3: Concretar los elementos esenciales de la experiencia de ocio estético en el museo (Capítulo 4).
Objetivo 4: Diseñar una metodología específica orientada a favorecer la experiencia de ocio estético en el museo desde el punto de vista de la interpretación y la participación (Capítulo 4).
Objetivo 5: Aplicar la metodología diseñada al museo de O. Pamuk de Turquía (Capítulo 5).

Tabla de elaboración propia.

La tesis concluirá reconociendo las limitaciones del estudio y dibujando posibles líneas de investigación sobre temas derivados o relacionados.

- *Anexos*

En anexos se encuentra la entrevista realizada al director del Museo de la Inocencia en su idioma original, de la que se ha hecho uso en el análisis y aplicación del modelo hermenéutico.

8. Bibliografía.

- ALDEROQUI, S. (2012). Política y Poética Educativa en Museos –entre los visitantes y los objetos-. Museos argentinos/*Investigaciones*, 2, 1-20.
- ARRIAGA, A. (2011). Desarrollo del rol educativo del museo: narrativas y tendencias educativas. *Revista Digital do LAV*, 7(4), 1-23. DOI: 10.5902/19837348
- BURNHAM, R., KAI-KEE, E. (2011). *Teaching in the Art Museum. Interpretation as Experience*. Los Ángeles: Getty. J. Paul Getty Museum.
- FALK, J. H., DIERKING, L.D. (2000). *Learning from museum. Visitor experiences and the making of meaning*. Reino Unido: Altamira.
- HOOPER-GREENHILL, E. (1999, 20 de abril). Museums and Interpretive Communities. En *Musing on Learning Seminar*, Australian Museum.
- HOOPER-GREENHILL, E. (2000). *Museums and the Interpretation of Visual Culture*. Londres y Nueva York: Routledge.
- HOOPER-GREENHILL, E. (2003). *Museums and Social Value: Measuring the Impact of Learning in Museums*. ICOM-CECA Annual Conference, Oaxaca.
- KELLY, L.J. (1999, abril). *Finding evidence of visitor learning*. Trabajo presentado en el seminario Musing on Learning, Sydney, Australia. Consultado el 20 de abril de 2014, de <http://australianmuseum.net.au/document/Finding-Evidence-of-Visitor-Learning>
- KELLY, L.J. (2007). *The interrelationships between adult museum visitors' learning identities and their museum experiences*. Sydney: University of Technology.

- KNUTSON, K., CROWLEY, K., HEIMLICK, J., HEIN, G. (2006). Three Responses to Cheryl Meszaros' Evil "Whatever" Interpretation. *Visitors Studies Today*, 9(3), 16-20.
- MACLULICH, C. (1999, abril). *Developing a learning culture in museums 2. Learning about learning*. Musing on Learning, Sydney, Australia. Consultado el 18 de mayo de 2014, de <http://australianmuseum.net.au/document/Developing-a-Learning-Culture-in-Museums-2-Learning-about-Learning/>
- MESZAROS, C. (2006). Now THAT is Evidence: Tracking Down the Evil "Whatever" Interpretation. *Visitor Studies Today*, 9(3), 10-15.
- MESZAROS, C. (2007). Interpretation and the Hermeneutic Turn. *Engage*, 20, 17-22.
- McLEAN, F. (1995). A Marketing Revolution in Museums? *Journal of Marketing Management*, 11(4), 601-616.
- PRIOR, N. (2003). Having one's taste and eating it: Transformations of the museum in a hypermodern era. En A. McClellan (ed). *Art and its Publics. Museum Studies at the Millennium*, 2, 51-77. Malden, USA: Blackwell.
- ROBERTS, L. (1997). *From knowledge to narrative: educators and the changing museum*. Washington y Londres: Smithsonian Institution Press.
- SAIKI, D. (2010). Interacting online: A content analysis of museum education websites. *Journal of Learning Design*. Indiana: Ball State University.
- VAN MOER, E. (2010). Experience-based Art Education: How Prejudices about contemporary art can lead to enriched education in museums. *International Journal of Social Sciences and Humanity Studies*, 2(1), 137-145. ISSN: 1309-8063

VAN MOER, E.; DE METTE, T.; ELIAS, W. (2008, febrero). From Obstacle to Growth: Dewey's Legacy of Experience-Based Art Education. *International Journal of Art & Design Education*, 27(1), 43-52.

1

LA INTERPRETACIÓN:

DEBILITAMIENTO DEL MUSEO.

*Aunque es algo aún por definir, la idea del museo que está renaciendo
–algunas de sus características y desafíos– es cada vez más evidente.
Si algo está claro es que este museo viene impulsado por cuestiones de significado.
(Hooper-Greenhill, 2000).*

El museo está en un momento de profundo replanteamiento y participar en este cuestionamiento lo consideramos no sólo como uno de nuestros objetivos, sino también como una de nuestras responsabilidades. En esta investigación se analiza el binomio museo-ocio, mediante el concepto de interpretación y desde una perspectiva constructivista y hermenéutica. Desde esta perspectiva y mediante este concepto se ha hecho posible que el museo abra sus puertas al ocio.

Esta perspectiva se muestra en forma de lo que hemos considerado llamar dos procesos de debilitamiento: el debilitamiento de la educación –constructivismo– y el debilitamiento de la filosofía¹ –hermenéutica– (Catalán y Zabala, 2011), esto es, de la verdad objetivista (epistemología) y la verdad onto-teológica metafísica. Presentaremos, por tanto, el museo de hoy como resultado del museo moderno, como consecuencia de dichos procesos de debilitamiento, por lo que nuestro análisis se circunscribirá a una historia relativamente reciente, al tránsito de la modernidad a la postmodernidad. Si bien dicha cercanía hace nuestro análisis algo más asequible, al mismo tiempo, lo hace más complejo por tratarse de procesos en los que nos encontramos inmersos. Sin embargo, el término debilitamiento no se entenderá de forma negativa², esto es, como si el museo hubiese perdido su

¹ El lector de esta investigación puede sentirse libre de saltar en su lectura al final del capítulo IV, donde este concepto se desarrolla mejor.

² “Hermes tiene que transmitir lo que está más allá de nuestro entendimiento, pero en una forma accesible para la existencia humana. Se acusaba a Hermes de robo,

esencia, sino que supondrá para nosotros la pérdida o el replanteamiento de todo aquello que lo convertía también en una institución rancia y hostil. Hablamos del imponerse de la interpretación, en dos ámbitos que quedarán enredados por esta: la interpretación como cuestión fundamental del museo y la interpretación como cuestión fundamental del ocio.

Podría parecer que para hablar del museo en la actualidad solo sea necesario añadir al discurso de manera pródiga la palabra “interpretación”. Sin embargo, hablar de interpretación e interpretar no es lo mismo (Ferraris, 2013a), y este aserto nos exigirá ir más allá de un uso excesivo del término. Nuestra tarea consistirá, por tanto, en remitirnos al origen de la interpretación en el museo, hacer un recorrido por su reciente historia y esbozar los diferentes significados que ha ido adquiriendo. Veremos, pues, cómo se ha teorizado sobre la interpretación y cómo se ha practicado esta en el museo. Dicho recorrido se llevará a cabo desde un punto de vista teórico, en el primer capítulo, aunque con el requisito de que pueda ser concretado en la práctica, en capítulos posteriores, dado el desajuste teórico-práctico que se da en el ámbito museístico (Hooper-Greenhill, 2000; Falk, Dierking; Foutz, 2007). Generalmente, los profesionales del museo han publicado sus trabajos de modo profuso dando respuesta a necesidades principalmente prácticas y, con pocas excepciones, han prescindido de una teorización histórica y crítica del mismo. Por otro lado, sin embargo, la mayoría de las teorías sobre el museo adolecen de una falta de aplicación en la práctica.

traición o incluso anarquía porque los mensajes nunca se mostraban de modo preciso, o dicho de otro modo, porque su interpretación altera siempre los significados originales. Esta alteración no es un error, sino la contribución real de la interpretación, que al contrario de las descripciones (que implican la idea de la explicación total) añade nueva vitalidad al significado”. “Es en esta alteración donde tienen lugar la libertad o la existencia. La hermenéutica se muestra siempre como una contribución, no sólo como una simple recepción o anuncio” (Catalán y Zabala 2011:27-28).

1. Los orígenes “recreativos” de la interpretación.

La interpretación en el museo, tal y como se entiende en la actualidad, sigue en parte la estela de lo que en un principio se llamó interpretación ambiental y, posteriormente, pasó a conocerse como interpretación del patrimonio. Con base en ideas conservacionistas, la interpretación ambiental nace en parques naturales de Estados Unidos y explica los fenómenos naturales que sucedían en el interior de estos. Más tarde, con el fin de incluir las producciones del hombre, el término interpretación ambiental se vio ampliado por el de interpretación del patrimonio y consolidado a partir de la celebración en 1985 del Primer Congreso Mundial de Interpretación del Patrimonio, en Banff, Canadá (Morales, 1998a, 2008; Guerra, 2006; Monteserín, 2007).

Otros autores, sin embargo, consideran “los parques de la vida tradicional escandinavos, sustentados en las ideas de la etnología regional europea” (Aldridge, 2004:28) como otro de los orígenes de la interpretación. Pero, a diferencia de los parques estadounidenses, que ante la necesidad evidente de mejorar los servicios de uso público de sus visitadísimos parques nacionales busca una mejora en la gestión de los visitantes y el aumento de la eficacia en la potencial capacidad de sensibilización ambiental de los mismos (Ramos, n.d.; Santamarina, 2014), “los parques costumbristas”, impulsados por los daneses Hazelius y Olsen, quienes trataron de historiar o recrear la vida rural escandinava, “responden más a un modelo romántico de añoranza al pasado y a la propia construcción de los Estados-Nación que a una filosofía recreativa” (Santamarina, 2014:41). En el contexto estadounidense, por tanto, la función recreativa, como uno de los pilares fundacionales de los parques, dotará a estos de un significado especial y posibilitará la aparición del concepto de interpretación.

La primera definición de interpretación fue dada por Tilden (1957). El que es considerado el padre de la interpretación del patrimonio, junto con sus precursores John Muir y Enos Mills, por asentar las bases teóricas y

metodológicas de dicha disciplina con su obra *Interpreting our Heritage*³, definió inicialmente la interpretación como una actividad educativa, que debía perseguir “revelar significados e interrelaciones a través del uso de objetos originales, por el contacto directo con el recurso o por los medios ilustrativos, no limitándose a dar una mera información de los hechos” (Tilden, 2006:35). Pero las confusiones a las que el calificativo de “educativo” prestó a la interpretación no se hicieron esperar, ya que en los países anglosajones lo educativo se relaciona con la educación formal (Bazán, 2014b). Más tarde, Tilden, en diferentes conferencias, aludió a la necesidad de una posible rectificación, comentando que si emprendiera una revisión de su libro definiría la interpretación como una actividad recreativa, pues define mejor el contexto de la interpretación (Morales, 2008; Bazán, 2014b).

La principal innovación de Tilden fue la de “tratar por primera vez de manera exhaustiva y metodológica el desarrollo de técnicas de comunicación y elaboración de mensajes que tuvieran en cuenta las características del receptor” (Ramos, n.d:71).

Son muchos los autores que definen la interpretación como una técnica constructivista⁴ (Ramos, n.d; Bazán, 2014b), respaldada con posterioridad por conocimientos más modernos de psicología del aprendizaje y del comportamiento y, de la comunicación. Lo que ha conllevado que la interpretación se entienda, principalmente, bien como actividad educativa o bien como un proceso de comunicación (Bazán, 2014a). En la actualidad, la palabra interpretación, en lugar de la explicación o declaración del sentido de una cosa, se utiliza más comúnmente como la concepción, ordenación o expresión de un modo personal de la realidad (Ramos, n.d).

3 Esta obra fue un encargo del Servicio Estadounidense de Parques Nacionales y una teoría para tratar la comunicación al visitante de los valores de los Espacios Protegidos desde diversos medios, como actividades guiadas, exposiciones, etc. (Ramos, n.d).

Tabla 1.1: Principios de Tilden y principios de Beck y Cable en relación al constructivismo.

<i>Primer principio de la interpretación</i>		Educación
Tilden (1957)	Beck y Cable (1998)	
Cualquier interpretación que de alguna forma no relacione lo que se muestra o describe con algo que se halle en la personalidad o en la experiencia del visitante, será estéril.	Para despertar el interés, los intérpretes deben conseguir que los contenidos de sus mensajes se relacionen con la vida de los visitantes.	• Constructivismo • Aprendizaje por reequilibrio (Piaget) • Aprendizaje significativo (Ausubel)
<i>Segundo principio de la interpretación</i>		
La información, tal cual, no es interpretación. La interpretación es revelación basada en información, aunque son cosas completamente diferentes. Sin embargo, toda interpretación incluye información.	El propósito de la interpretación va más allá de la entrega de información, consiste en revelar una verdad y un significado profundos.	
<i>Tercer principio de la interpretación</i>		• Constructivismo • Teoría de la Inteligencias Múltiples (Gardner)
La interpretación es un arte, que combina otras muchas artes, sin importar que los materiales que se presentan sean científicos, históricos o arquitectónicos. Cualquier arte se puede enseñar en cierta forma.	Toda presentación interpretativa –al igual que una obra de arte– se debería diseñar como una historia que informe, entretenga e ilustre.	
<i>Cuarto principio de la interpretación</i>		• Constructivismo • Aprendizaje significativo (Ausubel)
El objetivo principal de la interpretación no es la instrucción, sino la provocación.	El propósito del mensaje interpretativo es inspirar y provocar a la gente para que amplíe sus horizontes.	
<i>Quinto principio de la interpretación</i>		• Constructivismo • Aprendizaje por reequilibrio (Piaget) • Métodos globalizadores (Decroly, Kilpatrick)
La interpretación debe intentar presentar un todo en lugar de una parte, y debe estar dirigida al ser humano en su conjunto, no a un aspecto particular.	La interpretación debería presentar un tema o un planteamiento completo, y debería ir dirigida al individuo como un todo.	
<i>Sexto principio de la interpretación</i>		• Constructivismo • Aprendizaje significativo (Ausubel)
La interpretación dirigida a los niños (digamos, hasta los doce años) no debe ser una dilución de la presentación a los adultos, sino que debe seguir un enfoque básicamente diferente. Para obtener el máximo provecho, necesitará un programa específico.	La interpretación para niños, adolescentes y adultos – cuando estos constituyen grupos homogéneos– debería aplicar enfoques diferentes.	

Tabla extraída de Bazán (2013)

“Más allá de las diferencias que existen entre ambas actividades, (...) sería conveniente continuar y profundizar los aspectos en común entre educación e interpretación”. Pues, “son evidentes las coincidencias entre los principios interpretativos (Cable y Beck, 1998; Tilden, 2006) y las teorías del aprendizaje y/o sugerencias didácticas” (Bazán, 2013:20).

La consolidación de la interpretación y la función recreativa se hacen evidentes en la multiplicación de los espacios naturales y culturales que se ha dado, sobre todo, desde finales del siglo XX, aparejada a una mayor preocupación sobre el uso público, gestión, disfrute y papel educativo de los mismos. “Dicha preocupación se ha plasmado en la necesidad de situar a la “interpretación” como la estrategia más fructífera para acercar el patrimonio al público visitante” (Santamarina, 2014:48) y cubrir sus diferentes expectativas (disfrute, conversación, educación, concienciación y participación, etc.). La interpretación, unida a la educación y a la información, se convierten así en los ejes básicos en la difusión del patrimonio.

En realidad, la interpretación lo que hace es seguir una filosofía educativa que busca establecer una comunicación efectiva.

“Así, la interpretación no pretende una mera difusión de información, busca dar un significado a los visitantes. Frente a la educación tradicional intenta motivar activando los sentidos, lo afectivo y lo cognitivo, para conseguir la implicación de los sujetos al establecer una nueva relación con el bien patrimonial (valores, actitudes, etcétera). El objetivo es estimular la capacidad de observación de los visitantes con el fin de proporcionarles herramientas que les permitan descubrir lo “implícito del patrimonio”. Lejos de aleccionar o adoctrinar, su propósito es despertar el interés a partir de la provocación. En suma, una invitación para la implicación en el proceso interpretativo y en la conservación de lo que es interpretado”(Santamarina, 2014:52).

La interpretación, “en la actualidad se está imponiendo en todo el mundo y está entrando con fuerza en otras áreas como la museística o la interpretación de yacimientos arqueológicos” (Ramos, n.d.:64).

2. La educación en el museo.

Esta forma de entender la interpretación se ha convertido en tendencia también en el caso del museo. Coincidimos con Roberts (1997), en que la centralidad de la interpretación en el museo ha sido impuesta o converge con las sospechas que recayeron sobre la educación, especialmente cuando al museo se le empezó a exigir que cumpliera con su papel social y educativo.

Si bien este debilitamiento del museo o fortalecimiento de la interpretación del que hablamos se hace en mayor medida palpable en las últimas décadas, es ya en la década de 1930 cuando este comienza a perfilarse (Arriaga, 2011), haciéndose más manifiesto en los 60, a partir de lo que en el ámbito museístico se llamó la narrativa experiencial y, tendrá una mayor fuerza dos décadas más tarde con la narrativa comunicativa. Esta última narrativa hará especial hincapié en las políticas de acceso y la educación constructivista, razón por la cual, los departamentos de comunicación y educación se verán especialmente potenciados. Más aún, después de que esta misma narrativa, que supondrá lo que Van Mensch llamó la segunda revolución museística, sea difundida a partir de la X Conferencia General de Copenhague de 1974, desde la que se reconoce el papel social y educativo de estas instituciones (Marín, 2003). Narrativas, todas ellas, que apuntan en mayor o menor medida, si tenemos en cuenta sus puntos convergentes, a la centralidad del visitante y su interpretación, además, de la comunicación entre este y el museo⁵. La narrativa de la crítica cultural o pedagogía crítica⁶, concebida a veces como continuación de la narrativa anterior, pues el fin social de los museos es prioritario para ambas (Lorente,

⁵ Al hilo de esto, creemos necesario hacer un inciso para decir que lo que se considera el núcleo del cambio en el museo en la actualidad, esto es, la bidireccionalidad de la interpretación –pues el museo al comunicar también está interpretando– se trata de una cuestión que se remonta a tiempos de Aristóteles y su hermenéutica, donde ya se presenta a esta como teoría de la recepción, pero también como práctica de la transmisión y la mediación.

⁶ La *Critical Museology* nace en EEUU, aunque en Europa aún no ha suscitado muchas adhesiones, ni siquiera entre los museólogos que comulgan con un espíritu postmoderno como Eilean Hooper-Greenhill, y su mayor exponente en España es Carla Padró (Lorente, 2003).

2003, 2012) otras veces como diversa, acabará por hacer de este cambio un asunto aún más incisivo.

El reconocimiento del rol social y educativo del museo supuso un cuestionamiento del museo tradicional, especialmente, en dos sentidos:

El museo moderno –entonces “sinónimo de autoridad, autenticidad, singularidad y proyecto de “construcción/marca de la nación”– y su narrativa monológica, se vieron amenazados cuando se les preguntó por la interpretación y su naturaleza polisémica. Del mismo modo, supuso también un replanteamiento del público visitante tradicional, el reconocimiento y representación de este como activo y plural, y “su encuentro con la obra en términos de “experiencia” e “impacto” en relación con la justicia social y el bienestar” (Kidd, 2014:1-2).

De este modo, el término educación, en sentido tradicional, empezó a verse como restrictivo y engañoso en el museo. Y, según Roberts (1997:8), “se empezó a hacer un uso consciente de términos como “aprendizaje” (enfatisando al visitante sobre el educador), “experiencia” (enfatisando la apertura) y “construcción de significado” (enfatisando el acto de interpretación)”.

El mayor reto al que se enfrenta el museo en la actualidad o “post-museo”, es el de la reconceptualización de la relación entre el museo y la audiencia⁷, “cuestión frecuentemente discutida en términos que priorizan una relación educativa” (Hooper-Greenhill, 2000:1). La incertidumbre sobre lo que la educación en el museo debe ser, y qué tipo de pedagogía debe adoptar –su enfoque, carácter y objetivos– son temas que generan gran debate entre los profesionales.

⁷ El término “audiencia” se vuelve también problemático en su definición. En el ámbito de los media, “público” es el término más utilizado. ““visitante” tiene una función (aunque quizás engañosamente) más clara en cuanto se refiere a las actividades del museo, en el espacio físico. “Usuario” parece tener un valor de uso claro en los casos en que se accede a un contenido del museo sin saberlo, o con pura “orientación utilitaria y de consumo” (O’Flynn, 2012:144); y “participante” tiene diferentes connotaciones de nuevo, lo que indica un compromiso “serio” que la persona adquiere con respecto a una causa (más de las veces), dirigida por la institución” (Kidd, 2014:17).

“En gran parte consecuencia de ignorar los profundos cambios que han ocurrido durante el pasado siglo en cuanto a los procesos y estructuras educativas fuera del museo. Otra cuestión es hasta qué punto se considera la función educativa del museo en relación con cuestiones más amplias sobre los usos de la cultura dentro de la sociedad” (Hooper-Greenhill, 2000:1).

La pedagogía es también una de las mayores preocupaciones del creador del Instituto de Estudios de Ocio, Manuel Cuenca (2004). Más adelante, en el segundo apartado de este primer capítulo, explicaremos cómo incide esta preocupación en nuestra investigación. El hecho de mirar a los cambios producidos en la educación fuera del museo posibilita que el ocio pueda hacer su primera entrada en el mismo. Después de casi un siglo de relaciones más que distantes entre los museos y el público, los museos de hoy están buscando maneras de abrazar a sus visitantes más de cerca. Así lo demuestra también la investigación llevada a cabo por María Luisa Amigo y Macarena Cuenca (2014) en el museo Thyssen. Esta necesidad de cercanía con el público, además, se está convirtiendo rápidamente en más apremiante debido a la confianza en que cada vez más museos proporcionen entornos socialmente inclusivos para el aprendizaje permanente (Hooper-Greenhill, 2000:1). Se está abogando por entender la educación como constructivista, personalizada, como un proceso a lo largo de la vida, que tiene lugar tanto en espacios formales como informales, además de, como ocio o “aprendizaje de libre elección” (Falk, 2000), lo que ha alterado la forma de entender al visitante y los enfoques educativos, tanto desde la perspectiva del museo como también de los propios visitantes.

Si bien son muchos los profesionales del museo que consideran el ocio como colindante a los aspectos puramente culturales, no podemos pasar por alto la importancia que los museos han ido tomando como lugares de ocio y entretenimiento (Featherstone, 1991; Yúdice, 2002). Concretamente el ocio, ha determinado “una necesidad de promover acciones sociales para dar respuestas a las demandas del público en su “tiempo libre” (García, 2000:1).

La expansión o la elasticidad que el concepto de educación ha adquirido exige que la educación en el museo no se vea limitada a la exposición y los

programas del museo. Por esta razón, se está tratando de “abrir el aprendizaje a la experiencia del visitante, de entender los intereses, motivaciones, lógica que conforma su experiencia e interpretación del museo”(Roberts, 1997:138). Como consecuencia de ello, se ha considerado necesario ampliar las metodologías usadas tradicionalmente en el estudio de visitantes y del museo y, para ello, se empieza a mirar lo que otros, fuera del museo, especialmente, los estudios de medios y los estudios culturales están haciendo (Hooper-Greenhill, 1994). El museo es consciente que necesita de un estudio interdisciplinal y polidimensional.

Se ha demostrado que el ocio juega un importante papel en la visita al museo. El museo no solo se vincula al ámbito educativo, sino que se presenta como ámbito de desarrollo personal y social. La teoría del desarrollo humano, uno de los acicates de la teoría del Instituto de Estudios de Ocio, sin embargo, sigue siendo un recurso minusvalorado no solo para vincular las expectativas y actitudes de los visitantes hacia los museos en sus respectivas etapas de la vida, sino para evaluar la transformación que se da en la persona cuando esta participa activamente en las experiencias del museo (Roberts, 1997). De esto hablaremos más adelante y especialmente en el cuarto capítulo de nuestra investigación.

3. La interpretación en el museo.

Por lo general, la interpretación en el museo se ha ceñido al discurso de la exposición y la pedagogía de las actividades (Meszaros, 2004). En la exposición prima el estilo expositivo y la narrativa que el museo utiliza para presentar la obra, además de los recursos interpretativos, generalmente entendidos como información que el museo presta para facilitar la interpretación. En cuanto a la pedagogía de las actividades, esta se ha centrado principalmente en las actividades del museo o programas educativos. La interpretación también se ha entendido como participación, polisemia de voces y como convergencia.

3.1. La interpretación como exposición.

La interpretación ha sido parte de la empresa del museo desde sus inicios, hecho manifiesto en la ordenación y presentación de las obras, estrechamente relacionada con cuestiones relativas al diseño y la exhibición (Hooper-Greenhill, 1999:2; Burnham, Kai-Kee, 2014:45).

“Desde la Antigüedad el ser humano ha coleccionado objetos que merecían ser salvados de la destrucción del tiempo. Las colecciones, los archivos y los museos fueron recogiendo el patrimonio de la humanidad. Ahora bien, los primeros ensayos y tratados sobre la manera de organizar el coleccionismo surgen en el marco del Renacimiento y será la era de la revolución científica la que haga progresar el estudio de las colecciones” (Ballart y Tresserras, 2010:36 y ss).

El museo, institución moderna por excelencia, deudora de la herencia ilustrada y revolucionaria⁸, surge a partir de los núcleos del coleccionismo anterior, especialmente de los gabinetes de maravillas tardorenacentistas. A medida que las colecciones van aumentando y diversificándose, la preocupación por aspectos relacionados con la conservación y la mejor exhibición empieza a hacerse más evidente (Marín, 2003). El primer tratado específico de la ciencia del museo data del siglo XVIII.

“El marchante Gaspar F. Neickel publicó en 1727 el primer tratado sobre museos, con el nombre de “*Museographia*”, que ofrece la primera normativa sobre la forma de exponer los objetos, como debe de ser una sala de exposiciones, dimensiones, orientación de las ventanas y estudio de las obras expuestas, etc.” (García, 2000:12).

La aparición de los primeros tratados y estudios teóricos sobre museología es, por tanto, un fenómeno paralelo a la aparición de los primeros grandes museos nacionales y públicos, del nacimiento del museo tal y como hoy día lo entendemos.

Como veníamos diciendo, “en el museo modernista la exposición es la principal forma de comunicación” (Hooper-Greenhill, 2000:152). Será, por

⁸ Siguiendo a C.Rojek (1995:8), “la modernidad,(...) fenómeno del siglo XVIII, llegó a darse junto con el surgimiento de la Ilustración”.

tanto, el personal del museo, quien decida el enfoque interpretativo o la aproximación conceptual que se le vaya a dar a la exposición. “Discutir el enfoque “interpretativo” que se adoptará en una exhibición se entiende por discutir la aproximación conceptual que tomará el personal que desarrolle la exhibición” (Hooper-Greenhill, 1999:2). La interpretación del visitante quedará, sin embargo, reducida a una adquisición pasiva de información transmitida, la cual muchas veces se presentará por parte de la autoridad del museo como neutral. Dicho enfoque sobre la agrupación y organización de las obras encerrará, sin embargo, una forma de significar, esto es, constituye un mensaje (García, 2000). De hecho, muchos son los autores que se han dedicado a desterrar este mito, siendo Carol Duncan y Alan Wallach (1978;1980) los más representativos.

Sin embargo, el tiempo de las grandes colecciones en el museo ha tocado a su fin:

“La exposición será una más entre otras formas de comunicación. La exposición formará parte de una serie de eventos que tendrán lugar tanto en momentos previos como posteriores al montaje de la exhibición”. “El post-museo albergará y se preocupará por los objetos, pero más que en su acumulación se centrará en su uso” (Hooper-Greenhill, 2000:152).

3.2. La interpretación como recursos interpretativos y tipo de información que estos ofrecen.

Con “interpretación”, también se hace referencia a los recursos interpretativos que el museo presta, en caso de que así lo haga, para la consecución de esta. En función de la narrativa que encontremos en el museo, –la narrativa formalista, disciplinaria, experiencial, comunicativa o crítica cultural– la prestación de recursos interpretativos se considerará o no necesaria. Por ejemplo, según la teoría kantiana (narrativa formalista) sobre el juicio estético que “en parte del pasado siglo dominó tanto la teoría del arte como las prácticas museológicas, el encuentro con el arte debe ser puramente estético, sensorial y contemplativo”, pues las obras hablan por sí mismas. De

este modo, “la mediación entre la obra y el espectador se hace innecesaria” (Arriaga, 2010:1). No hay necesidad de prestar ningún tipo de recurso interpretativo o información al visitante, pues la exposición como medio de comunicación y la contemplación como medio de recepción son suficientes. Esta forma de pensar se corresponde con las narrativas de corte más tradicional, con una museología formalista centrada en el concepto de verdad objetiva o interpretación única. Sin embargo, pronto se empezará a poner en cuestión las prácticas tradicionales que presentaban interpretaciones únicas de las exhibiciones (Arriaga; Aguirre, 2013), a las que además por la falta de recursos interpretativos pocos tienen acceso. Esto implica, por tanto, no sólo un problema relativo a la autoridad de la interpretación, sino también una puesta en cuestión del principio de accesibilidad que supuestamente dio origen al museo moderno. No hablamos únicamente de un acceso físico, sino también interpretativo. La democratización del acceso al conocimiento y la autoridad de la interpretación se convertirán de este modo en los principales problemas a afrontar en y por el museo.

3.3. La interpretación como participación.

El desarrollo de las exposiciones dejará poco a poco de ser una cuestión meramente técnica y los recursos y la información ofrecida por el museo una cuestión de transmisión en aras a “llenar un recipiente vacío”. Este tender hacia el visitante en pos del encuentro de este con la exposición, se da bajo la influencia o, al menos, en paralelo a los debates que en el campo de la crítica literaria empiezan a tener lugar en la década de 1960⁹ (Mayer, 2005) como una crítica a un acercamiento a la obra literaria puramente objetivista.

Es Wayne Booth el primero en hacer esta crítica al objetivismo con su concepto de *implied author* en *The Rhetoric of Fiction* (1961). Este concepto le permite a Booth, quien suscribe la crítica de la “falacia intencional”

⁹ "En cuanto a la posmodernidad, la mayoría de las autoridades coinciden en que sólo se convierte en una formación social palpable en la década de 1960 (Lyotard, 1984; Harvey, 1989)" (Rojek, 1995:8).

presentada por Wimsatt y Beardsley, eludir dos de los postulados del Nuevo Criticismo: la doctrina de la autonomía de la obra y la insistencia sobre la necesidad de centrarse únicamente en la obra en sí (Schmid, 2013a). Tras la introducción de este concepto, “se desarrollan, ignorándose recíprocamente, una línea semiótico-estructural y una línea hermenéutica” (Eco, 1999:23).

“El concepto de autor implícito ha generado preguntas sobre todo porque tiene dos aspectos diferentes. Por un lado, tiene un componente objetivo: el autor implícito es visto como una hipóstasis de la estructura de la obra. Por otro lado, tiene un componente subjetivo, relativo a la recepción: el autor implícito es visto como resultado de la actividad de construcción de significado por parte del lector. La importancia de estos dos aspectos varía en función del uso que se hace del concepto: mientras que los esencialistas insisten en la importancia de la estructura de la obra en la definición del autor implícito, los constructivistas destacan el papel que desempeña la libertad de interpretación” (Schmid, 2013a:7).

Es precisamente esta tendencia constructivista por la que el museo empezará especialmente a apostar. En años recientes, las teorías constructivistas, postmodernas y postestructuralistas se dan cita en el museo para dar a los visitantes una autoridad en la interpretación que, hasta ahora, les había sido (de)negada (Mayer, 2005).

Entre algunas de las alternativas que a partir de la década de los 60 quisieron dar una más amplia orientación al concepto de Booth “encontramos al autor modelo de Eco, el autor abstracto de Schmid y al lector implícito de Wolfgang Iser” (Kindt y Müller, 2006:122).

En esta tendencia hacia el receptor es de vital importancia la ampliación que Eco hace del texto a la obra de arte en general y la nueva categoría estética de *Obra abierta*¹⁰(1962) –la polisemia, pluralidad de significados o el “exceso semiótico” (Hooper-Greenhill, 1994:14) que esta supone–. Además

¹⁰ Eco mantiene este concepto y lo desarrolla después en sus diferentes obras; *Los límites de la interpretación* (1992) e *Interpretación y sobreinterpretación* (1995). Además, este, será extrapolado al museo por Carr en *El museo es una obra abierta* (2001).

de las aportaciones de Barthes y su “intertextualidad”¹¹, que trasciende el texto como unidad estática y cerrada, lo que implica una concomitante y nueva teoría de la lectura. Ambos autores, “defendieron la opinión de que la obra de arte tiene una pluralidad de significados que conviven en un solo significante y que la interpretación es un proceso abierto que necesita de la cooperación del destinatario o espectador” (Arriaga, 2010:2). La única, verdadera o definitiva interpretación de una obra de arte es un mito.

“Frente a la idea de un emisor que controla absolutamente el significado del mensaje que logra imponer sobre “receptores inocentes y pasivos” y frente a la concepción estadística del receptor que abraza la “sociología de la normalidad”, la semiología barthesiana “reconoce a los hombres el poder ilimitado de hacer que las cosas signifiquen”, pone en primer plano “de qué manera los hombres dan sentido a las cosas” y propone una “sociología de lo excepcional” (Barthes, 1993:238,245).

“Epistemológicamente, el concepto de intertexto es lo que aporta a la teoría del texto el volumen de la socialidad”, incapaz de señalarse de manera definitiva y unívoca, y “asegura al texto el estatuto no de una reproducción – como comunicación o representación–, “sino de una productividad” (Barthes en Villalobos, 2003:140). Además de Barthes, una serie de autores, como Derrida, Sollers y sobre todo Kristeva, se agrupan bajo esta tendencia de entender la teoría del texto como productividad.

A pesar de las oscilaciones en relación a la autoridad de la interpretación, a diferencia de otras épocas, la actual se define o se centra en la participación activa del lector. A comienzos del siglo XX se otorgaba principal importancia al autor, posteriormente, el objeto de atención de la crítica fue el texto, para pasar en la actualidad a los estudios que hacen hincapié en el receptor. Las teorías sobre la pareja Lector-Autor se multiplicaron desde principios de los años sesenta: la estética de la recepción, la hermenéutica, las teorías semióticas del lector ideal o modelo, el

¹¹ Es Kristeva la primera en introducir este concepto en su artículo “Batjín, la palabra, el diálogo y la novela” de la revista francesa *Critique*, número 239, en 1967.

llamado “*reader oriented/response criticism*”, que corresponde a una lectura postmoderna que enfatiza al lector como coautor del texto, y la deconstrucción, con su énfasis en la postergación del significado, eligieron como objeto de investigación no tanto los acontecimientos empíricos de la lectura (objeto de una sociología de la recepción) cuanto la función de construcción del texto –o de la deconstrucción– que desempeña el acto de lectura, visto como condición eficiente y necesaria de la misma actuación del texto como tal (Eco, 1999; Cruz, 2012). Y, aunque no compartan un régimen teórico, pues el énfasis puesto en la lectura puede decirse de muchas maneras,

“el aserto subyacente en cada una de esas tendencias es que el funcionamiento de un texto (no verbal, también) se explica tomando en consideración, además o en vez del momento generativo, el papel desempeñado por el destinatario en su comprensión, actualización e interpretación, así como la manera en que el texto mismo prevé esta participación” (Eco, 1999:22).

La interpretación de los textos empieza a dejar de ser un proyecto de la modernidad de determinación de las intenciones del autor y comienza a ser más una cuestión de interacción entre el intérprete, el texto y los distintos contextos en la construcción del significado.

Los discursos que defienden la participación del espectador como intérprete han tomado todavía más importancia en museos de arte contemporáneo, ya que la indeterminación y la ambigüedad estética de las obras contemporáneas, que nacen por voluntad de los artistas como obras abiertas, fomentan que la obra tome sentido gracias a las aportaciones emotiva e imaginativa del intérprete. Esto se refleja en la necesidad de “trascender el modelo de comprensión contemplativo-kantiano en favor de uno más participativo”, esto es, que preste mayor atención al visitante (Amigo, 2014:101).

Sin embargo, dentro de este modelo participativo, la apertura de la que hablamos parece adquirir distintos matices; más fuertes o más débiles.

Si bien Eco (1995) apuesta por una semiosis ilimitada, dirá que para interpretar un texto, se debe respetar su trasfondo cultural y lingüístico, de modo que no hagamos uso del mismo sino que lo interpretemos. De algún modo, esta apertura parece interpretativamente más fuerte, pues, del mismo modo que en los intencionalistas el criterio era el significado deseado por el autor, en este caso, será el contexto de la obra el que sirva como criterio para establecer la legitimidad de las distintas interpretaciones posibles y los conocedores de la misma tendrán una autoridad mayor en la interpretación (Arriaga, 2010).

En contrapartida, una apertura interpretativamente más débil parece darse en pensadores como Derrida, quien se apoya en la idea de arbitrariedad o inestabilidad defendida por Saussure, o Rorty, quien niega la existencia de cualquier tipo de esencia. Estos autores consideran que la interpretación no tiene límites. Los límites los pone el intérprete en función de los intereses y usos que quiera hacer de la obra.

“El juicio estético es algo más complejo que la mera búsqueda de algún tipo de interpretación verdadera en la obra de arte”. En el juicio estético se da un vínculo múltiple entre “las pretensiones del artista, los contextos de producción y uso de las obras y la experiencia personal de los usuarios” (Aguirre, 2008:14).

Estos matices han generado un gran debate. La interpretación entendida como abierta o ambigua no solo supondrá, al menos en la teoría, un punto de no retorno a concepciones tradicionales de comprensión, sino que también implica un otro cuestionamiento; el de los límites de la interpretación. A menudo consideramos unas interpretaciones más legítimas que otras y, en función de estas, además, algunos de los aspectos de la obra toman un mayor protagonismo y algunos sujetos mayor autoridad. En la actualidad, el lector parece tener una autoridad excesiva. Así lo cree Eco (1999:19) cuando advierte de que “alguien se ha decantado en exceso en pro de la vertiente de la iniciativa del intérprete”. A esta crítica de Eco, se le suma la pronunciada recientemente por Ferraris (2013a) quien habla de un cierto cansancio de la filosofía contemporánea con respecto al constructivismo, es

decir, la tesis de que todo es una construcción (del lenguaje, de los esquemas conceptuales, de los medios,...).

En opinión de Cheryl Meszaros (2007:18), muchos factores han contribuido a este imponerse de la interpretación: primero, “la elección selectiva de los museos de ciertos modelos constructivistas que consideran que el conocimiento “recibido” es opresivo y pedagógicamente atrasado y que la interpretación individual apoya la democracia y el pensamiento educativo progresista”. El segundo factor es “el profundo y omnipresente cambio en la autoridad interpretativa (...) que se ha trasladado de la voz del “autor” a la “propia obra”, y ahora al “individuo”. El último factor es “el extremo individualismo” promovido desde el neo-liberalismo y el neo-conservadurismo y reafirmado por la economía de mercado”.

La interpretación de la que habla Meszaros, es un tipo de interpretación “auto-expresiva” (Arriaga, 2010:7), que muchos museos han llevado a la práctica en la búsqueda de modelos de aprendizaje más participativos frente a las prácticas educativas basadas en el estilo interpretativo tradicional (de tipo descriptivo-formalista). Sin embargo, según esta autora, esto no nos ha conducido más que al imponerse de la interpretación arbitraria (*whatever*), donde –coincidiendo con Eco– “el texto se vuelve un puro estímulo para la deriva interpretativa” (1999:32).

3.4. La interpretación como polisemia de voces.

A esta pluralidad de significados, se suma una pluralidad o explosión de voces con respecto a una verdad. En este sentido, la interpretación se entenderá como una narración intertextual (Reese, 2003:33). La exposición como multivocal y perspectivística.

“nuevas prácticas que nutren múltiples “conocimientos” más que conocimiento, facilitan múltiples interpretaciones más que una única interpretación, y fomenta la interacción entre numerosas narrativas más que la presentación de un solo relato” están emergiendo en el museo (Reese, 2003:33).

El objetivo de dichas prácticas educativas es poner en cuestión narrativas tradicionales, permitiendo que otras voces puedan ser oídas¹² (Roberts, 1997; Hooper-Greenhill, 2000; Reese, 2003).

“Así, pues, la negociación entre las narrativas ofrecidas por los museos y las traídas consigo por los visitantes se vuelve una cuestión central, si lo que se busca es promover formas alternativas de interpretar y experimentar las colecciones (Roberts, 1997) y proveer un tratamiento polivocal de la interpretación de los objetos (Padró, 2003)” (Arriaga; Aguirre, 2013:204).

Extrapolando esto al museo, diferentes narrativas se han hecho visibles en exposiciones e incluso se han abierto museos centrados únicamente en alguna voz silenciada para hacerla audible¹³. Además, las interpretaciones de los visitantes empiezan a hacerse visibles tanto en exposiciones como también en las redes sociales del museo. Sin embargo, la mayoría de las veces estas interpretaciones son incluidas *a posteriori*. Esto es, no participan en el proceso de construcción de las distintas narrativas. Para que “las interpretaciones hechas por los visitantes sean consideradas tan valiosas y significativas como las propuestas por la institución” (Padró, 2003), más que de una participación representativa (o visibilidad de voces), se necesita de una representación de la participación (de distintas formas de participación o de distintos usos –transformación– que los visitantes hacen de las obras). La cuestión que se nos presenta aquí es si esto supone una participación más activa, pero una interpretación estéticamente más débil; y si esta forma de participación es propia de la modernidad tardía (Cuenca, J., 2010; Amigo, 2014). Analizaremos estas y otras cuestiones con más detalle en el siguiente apartado.

¹² “Es evidente la importancia de escritores y filósofos, como Derrida, Foucault, Baudrillard, las feministas francesas, Said y Spivak, y más allá, Heidegger y Nietzsche, en cuanto a la representación de zonas de lo real que hasta ahora no habían sido atendidas en su justa medida” (Almagro, 2011:19).

¹³ Como puede ser el caso del *Istanbul Kadın Müzesi* de Estambul, con cuya responsable, Meral Akkent, tuve oportunidad de establecer contacto.

3.5. La interpretación como convergencia.

Esta quinta manera de entender la interpretación en el museo, la presentamos basándonos en la distinción que Eco (1999:45) establece entre interpretación y uso del texto, junto con la teoría de la convergencia de la cultura de Jenkins (2008).

“Uso e interpretación son, sin duda, dos modelos abstractos. Cada lectura resulta siempre de una combinación de estas dos actitudes. A veces sucede que un juego iniciado como uso acaba por producir lúcida y creativa interpretación, o viceversa. A veces tergiversar un texto significa desincrustarlo de muchas interpretaciones canónicas previas, revelar nuevos aspectos, y en este proceso el texto resulta mejor y más productivamente interpretado, según la propia *intentio operis*, atenuada y oscurecida por tantas precedentes *intentiones lectoris*, camufladas de descubrimientos de la *intentio auctoris*” (Eco, 1999:45).

Esto es, los textos pueden ser usados, pero “su libre uso no tiene nada que ver con su interpretación, por más que tanto interpretación como uso presupongan siempre una referencia al texto-fuente, al menos como pretexto” (Eco, 1999:45).

Este debate parece moverse entre el imponerse por parte de la interpretación o bien por parte de la autoridad de la interpretación del visitante. Sin embargo, desde nuestro punto de vista, que hace especial hincapié en la educación y el desarrollo humano, no se trata de defender una interpretación verdadera (sea la del autor, el curador, el educador o el intérprete), sino de ofrecer al visitante la posibilidad de construir interpretaciones valiosas, las que además de participación suponen el uso, sin ser este último entendido como pura arbitrariedad, sino posible juego. De hecho, estos usos serán “juzgados/negociados” por las distintas comunidades de intérpretes o agentes del museo, por lo que el peligro de arbitrariedad o relativismo parece verse en algún sentido suavizado. “El concepto de comunidad interpretativa socava, por tanto, el argumento de que una comprensión constructivista del conocimiento conduce inevitablemente a un relativismo epistemológico extremo” (Hooper-Greenhill, 2000:122).

Este concepto de comunidad interpretativa creemos es la base de la “narración transmediática” de la que nos habla Jenkins (2008), la que plantea nuevas exigencias a los consumidores y depende de la participación activa de las comunidades de conocimientos. La convergencia mediática¹⁴ “representa un cambio cultural, toda vez que se anima a los consumidores a buscar nueva información y establecer conexiones entre contenidos mediáticos dispersos” (Jenkins, 2008:15). Además de, una “nueva estética”, que ha surgido en el campo del ocio, en particular, en el del entretenimiento (Jenkins, 2008:31) y que está empezando a cambiar los modos de operar, en otros ámbitos, también de la educación. El consumo y la creación de significados se han convertido en un proceso colectivo que se da principalmente en nuestro tiempo de ocio.

El trabajo (y el juego) de los espectadores en el nuevo sistema mediático, consiste en que los consumidores asuman

“el papel de cazadores y recolectores, persiguiendo fragmentos de la historia a través de los canales mediáticos, intercambiando impresiones con los demás mediante grupos de discusión virtual y colaborando para garantizar que todo aquel que invierte tiempo y esfuerzo logre una experiencia de entretenimiento más rica” (Jenkins, 2008:31).

Esto concuerda con el concepto de cultura que se viene manejando en los últimos años en las ciencias humanas, y especialmente en los estudios culturales, la sociología de la cultura y la teoría de la educación. El “giro cultural”, ha hecho hincapié en la elaboración de significados en la comprensión de la cultura, oponiéndose a entender la cultura como alta cultura. La cultura está compuesta de procesos, de un conjunto de prácticas significativas (interpretativas y de aprendizaje). Se ocupa de la producción y el intercambio y negociación de significados (Hooper-Greenhill, 2000). La participación en la cultura estaría por tanto hoy día ligada, entre otras, aunque especialmente, a una narrativa de ocio, que proporciona contextos de uso para la construcción de significado.

¹⁴ De la que ya habló Sola Pool (1983) *Technologies of Freedom*. Cambridge: Harvard university Press., desde una perspectiva de poder.

Según Jenkins (2008:28), “Los consumidores luchan por el derecho a participar en su cultura” (en su ocio) y la importancia del papel que desempeñan, no solo se muestra en su aceptación de la convergencia mediática, –los viejos medios, tal y como el paradigma de la revolución digital presumía, no están siendo desplazados por los nuevos, sino que “sus funciones y estatus varían con la introducción de las nuevas tecnologías, erosionándose la relación entre un medio y su uso” (Jenkins, 2008:21). Los viejos y nuevos medios interaccionarán de forma cada vez más compleja, pero “la convergencia no tiene lugar mediante aparatos mediáticos por sofisticados que estos puedan llegar a ser” –, sino en la convergencia que “se produce en el cerebro de los consumidores individuales y mediante sus interacciones sociales con otros” (Jenkins, 2008:17).

Las implicaciones que esta convergencia de los medios tiene en el museo es más que palpable, bastaría con solo fijarnos en la presencia que las redes sociales o las “nuevas” tecnologías tienen en este, sin embargo, estas serán analizadas en capítulos posteriores.

4. La interpretación en ocio

Si bien el apartado anterior ha tratado sobre el imponerse de la interpretación en el museo, este segundo apartado versará sobre el imponerse de la interpretación en ocio. Para ello, creemos necesario hacernos eco de algunos estudios llevados a cabo en el Instituto de Estudios de Ocio de la Universidad de Deusto, el mismo en el que se inscribe esta tesis. Ignorar estos no sólo supondría eludir la necesaria referencia a los antecedentes de la investigación que aquí nos planteamos, pues ninguna investigación comienza de cero, sino también no asumir la responsabilidad y modestia intelectual que se nos presupone. Para cumplir con nuestro propósito, es menester hacer referencia principalmente a la tesis de Jaime Cuenca (2010), pues en esta el concepto de interpretación es también clave. En su investigación Jaime Cuenca se plantea las condiciones de posibilidad de la experiencia de ocio valioso, redefiniendo para ello el concepto de

experiencia planteado por otros autores como Goytia (2008) o Monteagudo (2008) en investigaciones anteriores del Instituto de Estudios de Ocio, apoyándose principalmente en Walter Benjamin. Desde esta base, conseguirá deslindar las notas características de la experiencia de ocio de la que es su condición necesaria y suficiente, la misma que hace posible tildarla de valiosa, esto es, la interpretación.

El concepto de valor aparece ya en la teoría del ocio del fundador del Instituto de Estudios de Ocio, Manuel Cuenca –quien caracteriza el ocio como experiencia dotada de valor en sí misma, siendo este el que permite distinguir la experiencia de ocio del resto de experiencias humanas. Sin embargo, Jaime Cuenca hará una importante apreciación al respecto. El concepto de valor en este autor parece hacer referencia a lo que se entiende por autotelismo, mediante el cual no siempre se logra la delimitación de la que hablamos, pues junto con la libertad y la satisfacción, el autotelismo vendría a ser otra de las notas clave de la experiencia de ocio valiosa, pero no condición *sine qua non* para que esta se dé.

“Entendemos aquí esta nota esencial en el sentido de que una experiencia de ocio es percibida y vivida como dotada de valor en sí misma. Ahora bien, esto no es propio exclusivamente de la experiencia de ocio, sino también de otros tipos de experiencias valiosas (como las rituales o ciertas experiencias de especial intensidad emocional). Lo característico de la experiencia de ocio reside en la interpretación que le da valor”. (Cuenca Amigo, J., 2012:242-243).

“la condición de posibilidad de la experiencia de ocio es una interpretación libre, basada en ciertas pautas sociales preexistentes, por la cual el sujeto disfruta de la experiencia y le atribuye un valor intrínseco. Este tipo de interpretación orientada al interior es el mecanismo de valoración predominante en el actual régimen de la experiencia, surgido de las transformaciones sociales que marcan el ingreso en una modernidad tardía” (Cuenca Amigo, J., 2012:245).

Desde nuestra perspectiva, el valor se entenderá en relación al proceso de debilitamiento del museo del que ya hemos hablado en el apartado anterior, esto es, del paso de una interpretación verdadera a múltiples

interpretaciones valiosas. La teoría de Manuel Cuenca y el más reciente esfuerzo de Jaime Cuenca serán de vital importancia, por tanto, para entender este proceso de debilitamiento en una narrativa de ocio.

4.1. La interpretación como valor

Una de las mayores aportaciones de Jaime Cuenca a nuestra investigación es que nos ayuda a situar las experiencias de ocio del museo en el conjunto de la experiencia. Este autor lleva a cabo un análisis de las condiciones de posibilidad de la experiencia de ocio valiosa en lo que se ha venido a llamar la modernidad tardía. Para dar con el lugar del ocio en el conjunto de la experiencia, siguiendo a Walter Benjamin, Jaime Cuenca distingue tres modos de experiencia: el flujo general de la experiencia, las experiencias valiosas y las vivencias.

“El primer modo de experiencia sería el más general, haciendo referencia a la experiencia cotidiana; el segundo, a las experiencias significativas y temporalmente delimitadas a las que se reconoce un valor en sí mismas; el tercero, a un género particular de experiencias en lo cotidiano (o vivencias)” (Cuenca Amigo, J., 2010:228).

El interés de Jaime Cuenca se centrará en la experiencia valiosa en lo cotidiano, la que distingue de otras formas de experiencia valiosa, entre ellas, la estética. Mientras que el segundo modo de experiencia es propio del estadio inicial de la modernidad tardía, –experiencias que pueden tildarse de valiosas, pero vinculadas a un estricto marco institucional–, el tercer modo de experiencia proliferará en su estadio final. En este, “el reconocimiento de una experiencia como valiosa no depende ya de su vinculación a instituciones, lugares y tiempos (como el museo o una festividad, por ejemplo) y puede producirse virtualmente frente a cualquier práctica”. Esta transformación se debe al paso a una modernidad tardía, “la sustitución de un régimen de experiencia dominado por el ascetismo laborista por otro en el cual proliferan las vivencias gratificantes” (Cuenca Amigo, J., 2010:228).

Ahora bien, si Jaime Cuenca se decanta por las vivencias gratificantes, por ser el modo de experiencia más común y propio de la modernidad tardía, nosotras deberíamos centrarnos en las experiencias valiosas vinculadas al museo como “institución”. Sin embargo, lo que ocurre es que, tal y como hemos tratado de explicar en el apartado anterior, dado el replanteamiento al que se está viendo sometido el museo en la actualidad, este parece estar teniendo en cuenta ciertas de las características propias de las vivencias –sus indeterminaciones, fragmentación, descanonización, hibridación y constructivismo–. El museo está tratando de salvar el “anacronismo” entre su concepción moderna y su realidad tardo-moderna. Las nuevas condiciones de la experiencia, en una sociedad del ocio, los *mass-media* y la cultura visual, exigen al museo reinterpretarse a sí mismo, sus prácticas y, lo más importante, su relación y comunicación con la audiencia.

Recordando a Benjamin, Jaime Cuenca (2010:232) se interesa por la vivencia y retoma, dándole un nuevo significado, su vieja oposición respecto al concepto de experiencia: “La experiencia –continua, esforzada y acumulativa– es propia del ocio clásico y del trabajo; la vivencia –discontinua, caprichosa y gratificante– es propia de la ociosidad, es decir, de las formas tardo-modernas de ocio”. De algún modo, a través de Jenkins y la imagen del consumidor como cazador, también nosotras hemos rememorado este concepto ya introducido por Benjamin. Además, Jaime Cuenca también se apoya en Schulze, quien “subraya la necesidad de evitar una comprensión de la vivencia que la equipare a la impresión, en la que el sujeto se vería pasivamente impactado por estímulos externos. La ineludible referencia al sujeto debe entenderse como elaboración constructiva” (Cuenca, J. 2010:233-234). Se trata, pues, de una actividad interpretativa. Esta elaboración constructiva de la que Schulze habla y que Jaime Cuenca resalta, también ha cobrado importancia en el museo, como ya hemos dejado ver previamente, en la medida en que se ha apostado por la interpretación del visitante y por un constructivismo.

4.2. La interpretación en la experiencia estética.

En este zarandearse del museo entre vivencias y experiencias, nos encontramos con María Luisa Amigo (2014) quien, ha dedicado sus esfuerzos a encontrar las notas que las experiencias de ocio y las experiencias estéticas tienen en común, traducirá la distinción entre vivencias y experiencias realizada por Jaime Cuenca a niveles de experiencias de ocio estético, distinguiendo así las experiencias valiosas estéticamente débiles de las experiencias valiosas fuertes. Esto nos devuelve a la cuestión que nos planteábamos en el apartado anterior, sobre si la experiencia en el museo hoy supone una interpretación (estética) más débil. Según María Luisa, en las experiencias débiles, que se corresponderían con las que Jaime llama *vivencias como experiencias valiosas en lo cotidiano* “se da una acción interpretativa por parte del sujeto, es decir, este las dota de significatividad – lo que las hace valiosas– producen disfrute y son beneficiosas para la persona”. Las experiencias valiosas fuertes, con un grado de estetización fuerte reclaman, sin embargo, “participación, un esfuerzo de descubrimiento y comprensión como son las experiencias de ocio estético que podemos tener con las grandes obras de arte” (Amigo, 2014:88). “La experiencia de una obra de arte supone siempre una cierta dificultad. No es una tarea fácil ni espontánea, ni se da sin un esfuerzo” (Amigo, 2014:89). En algunas experiencias de ocio estético más complejas, especialmente, centradas en propuestas artísticas la dimensión de la comprensión va más allá de la actitud del intérprete e implicará un incremento o diferente cariz del gozo o disfrute primero (Amigo, 2014).

La interpretación del sujeto, siguiendo con la tesis de Jaime Cuenca, es la que permite calificar una experiencia de ocio como valiosa. El sujeto disfruta encontrándose a sí mismo interpretando la experiencia. Por lo que, el agrado o disfrute se hace clave de lo que Jaime Cuenca, (2010:240) llama “las experiencias orientadas al interior”, no determinadas por cuestiones externas. Sin embargo, siguiendo ahora a María Luisa Amigo, en las experiencias de ocio estéticas, sobre todo, en aquéllas que resultan más

complejas, como es el caso de la interpretación de una obra de arte, el disfrute se enlaza con la comprensión. La comprensión produce, al mismo tiempo, una diferencia entre grados o niveles de gozo o disfrute y, para que el goce de la experiencia de ocio en el museo alcance niveles más elevados, a veces, requerirá de un esfuerzo y, muchas otras veces, también de una “educación”.

Si bien para “disfrutar no es necesaria una gran formación”. “No es necesaria una preparación especializada para recrear un poema, contemplar un cuadro o leer una novela. Basta con tener voluntad y desear hacerlo”. “En muchos casos es suficiente con tener las habilidades mínimas de lectura y comprensión elementales o de capacidad de escucha. La recreación de las obras, la acogida en nuestro interior no nos pide, en la mayor parte de los casos, más que nuestro deseo y voluntad” (Amigo, 2014:72-73). Esto significa la accesibilidad y posibilidad real de disfrute de todas las personas. Ahora bien, eso no significa que no se pueda favorecer el disfrute en el campo del ocio estético, mediante formación, conocimiento, etc. “Otro ámbito que requiere más entrenamiento es, sin duda, el de la interpretación” (Amigo, 2014:72). En este caso estaremos hablando, sin embargo, de un nivel de comprensión y gozo mayor. Pero, no único.

El concepto de interpretación que Amigo maneja está en consonancia con la teoría de Umberto Eco, ambos otorgan al lector protagonismo pero sin perder nunca de vista la obra. En el museo, sin embargo, se viene dando una tendencia hacia lo que Eco llamó la sobreinterpretación, –“una apropiación perversa de la idea de ‘semiosis ilimitada’” (Eco, 1992:17), siguiendo a autores anti-esencialistas como Richard Rorty o Jonathan Culler, más centrados en los temas de poder y autoridad. Las distintas posiciones son una prolongación del encaramiento entre Gadamer y Derrida, entre la hermenéutica moderna y la hermenéutica postmoderna, como tendremos ocasión de percibir en el cuarto capítulo.

Creemos que hoy en día, la interpretación en el museo no puede entenderse sin las particularidades que la modernidad tardía ha impreso en

las experiencias; entre ellas, su debilidad. El debate está ahora entre si esta debilidad es extrema o se trata de una debilidad moderada. Creemos que la línea que divide la interpretación del uso empieza a difuminarse y la posición que el museo tome a este respecto, tendrá consecuencias en el diseño de las experiencias del museo y en las formas de experimentar o vivenciar estas por parte de los visitantes.

Repensar esta fase postmoderna de la interpretación como uso, aunque pueda parecer contradictorio, a la luz de un ocio como valor y desarrollo humano propio del Instituto de Estudios de Ocio, creemos puede ser más que apropiado para traducir esa libertad extrema de la que hablamos en participación extrema.

4.3. La interpretación como desarrollo humano.

Desde el Instituto de Estudios de Ocio, la experiencia de ocio, además de como valor se define como desarrollo humano (Cuenca, M. 2014:89), resaltando su potencial para transformar de un modo integral a los sujetos que la experimentan. Aquí es donde la intención pedagógica, constante en la obra de Manuel Cuenca, se hace más evidente. “Desde un planteamiento educativo, el ocio se convierte en ámbito de desarrollo humano en virtud de su potencial de formación y mejora de la persona y la comunidad” (Cuenca, M. 2004; 2014:113). El ocio así entendido se califica de activo, sustancial, creativo y solidario.

Partiendo de aquí, creemos que el uso puede ser entendido de dos maneras; un uso arbitrario y un uso valioso. El uso arbitrario (o sobreinterpretación), el que creemos a veces se confunde con el medio a través del cual hacer accesible una obra o exposición en el museo, lo harán personas cuyo ocio tienda a ser pasivo, casual y, por tanto, no-creativo. Sin embargo, el uso puede significar transformación cuando se realiza desde un ocio activo, sustancial y creativo; (*alter* interpretación). Aquí hablamos de una participación extrema, la que requiere de esfuerzo, formación –aunque

no tiene porque ser formal– y libertad extrema, aunque de una violencia moderada contra el texto. Se trata de un construir por haber o habiendo reconstruido antes. Si ese uso es aceptado o no, se negociará entre la comunidad interpretativa. No hablamos ya de audiencias, sino de comunidades interpretativas (Fish, 1980; Hooper-Greenhill, 2000); tampoco de una interpretación verdadera, sino de una interpretación valiosa.

Para este tipo de uso, sin embargo, se exige de una participación activa, pero para participar, primero es necesario acceder y aquí es donde juega su papel la educación en el museo. Ahora bien, la dificultad que ese tránsito de la accesibilidad a la participación supone, creemos puede ser reducida si nos ayudamos de la implicación que el ocio por su autotelismo genera en las personas. Además, dependiendo del tipo de interpretación que se maneje y queramos fomentar en el museo, esto supondrá potenciar un determinado tipo de ocio y viceversa.

De ahí que, entre otros, Csikzentmihalyi (2001:30-31) considere que en la importancia del ocio para el desarrollo humano:

“es esencial que los profesionales del ocio se tomen en serio la importancia de su misión. Demasiado a menudo pensamos que el ocio no es más que un producto de consumo, una oportunidad para vender productos y servicios para relajarnos o llenar sin esfuerzo nuestro tiempo libre”. “Tenemos que aprender a hacer que el auténtico ocio esté disponible para todo el mundo”; “para transformar el trabajo en juego”.

Recapitulando lo presentado en este capítulo, podemos decir que para entender el museo en la actualidad debemos retrotraernos, por un lado, al nacimiento de la interpretación en los Estados Unidos y, por otro, al siglo de las luces, período en el que los teóricos de los museos han puesto su foco de interés. Momento en el que el museo se convierte en institución pública y adquiere diferentes roles. En este recorrido dos son los cambios acaecidos que creemos suponen una escisión que imposibilitará entender el museo tal y como se concibe en sus inicios. Para ello, hemos hablado de lo que se conoce como giro educativo –el paso de los objetos a los visitantes– y un giro epistemológico –el tránsito de un conocimiento objetivo a la interpretación–,

donde las teorías posmodernas, constructivistas y postestructuralistas han encontrado un buen argumento para criticar el modelo tradicional de museo y donde los educadores han hecho sitio al visitante.

5. Bibliografía

- AGUIRRE, I. (septiembre, 2008). Las artes en la trama de la cultura. Fundamentos para renovar la educación artística. *Revista Digital do LAV*, 1 (1). Consultado el 23 de mayo de 2015, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=337027033002>.
- ALDRIDGE, D. (2004). De cómo la nave de la interpretación fue arrojada a la tempestad: Algunos pensamientos filosóficos. *Boletín de Interpretación*, 11, 19-32.
- ALMAGRO, M. (2011). *Representaciones de lo Postmoderno: Una perspectiva interdisciplinar*. Sevilla: Publidisa.
- AMIGO, M.L. (2014). *Ocio estético valioso*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- AMIGO, M.L., CUENCA AMIGO, M. (2012, marzo-abril). Propuesta de líneas de mejora de la experiencia operística desde el ocio creativo. *Arbor. Ciencia, pensamiento y cultura*, 188 (754), 427-440. DOI:10.3989/arbor.2012.754n2013.
- AMIGO, M.L., CUENCA AMIGO, M. (2014). La educación del ocio estético en los museos. El caso del Museo Thyssen Bornemisza de Madrid. *Revista de Ciencias de la Educación*, 240, 399-420.
- ARRIAGA, A. (2010). Problemas y Tendencias de Interpretación de las Obras de Arte en las Actividades Educativas de Museos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52(4), 1-12.
- ARRIAGA, A. (2011). Desarrollo del rol educativo del museo: narrativas y tendencias educativas. *Revista Digital do LAV*, 7(4), 1-23.
- ARRIAGA, A., AGUIRRE, I. (2013). El rol del visitante en la construcción de significado en la galería Tate Britain. *Arte, Individuo y Sociedad*, 25(2), 203-217.
- BALLANTYNE, R., UZZELL, D. (2011). Looking Back and Looking Forward: The Rise of the Visitor-centered Museum. *Curator: The Museum Journal*, 54(1), 85-92.

- BALLART, J., TRESSERRAS, J.J. (2010). *Gestión del Patrimonio Cultural*. Barcelona: Akal.
- BARTHES, R. (1993). *La aventura semiológica*. Barcelona: Paidós.
- BAZÁN, H. (2013, julio). Revelación de significados en Educación e Interpretación. *Boletín de Interpretación*, 28, 16-21.
- BAZÁN, H. (2014a, agosto). Los cambios en la definición de interpretación del patrimonio. *Boletín de Interpretación*, 30, 11-14.
- BAZÁN, H. (2014b). *La Interpretación del Patrimonio geomorfológico en los Picos de Europa: una propuesta para su aprovechamiento didáctico y geoturístico*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- BECK, L., CABLE, T. (1998). *Interpretation for the 21st Century: fifteen guiding principles for interpreting nature and culture*. Urbana: Sagamore Publishing LLC (principios traducidos al castellano en el Boletín de Interpretación de la AIP; Morales, 2000).
- BECK, L., CABLE, T. (1998). *The Gifts of Interpretation. Fifteen guiding principles for interpreting nature and culture*. Urbana: Sagamore Publishing LLC.
- BURNHAM, R., KAI-KEE, E. (2014). *Teaching in the Art Museum. Interpretation as Experience*. Los Ángeles: J. Paul Getty Museum.
- CARR, D. (2001). A Museum is an Open Work. *International Journal of Heritage Studies*, 7(2), 173-183. DOI: 10.1080/13527250117281 Consultado el 2 de febrero de 2014, de <http://dx.doi.org/10.1080/13527250117281>
- CATALÁN, J., ZABALA, S. (2011, abril). ¿Porqué no hay hechos, sino sólo interpretaciones? Diálogo sobre Filosofía, Ciencia y Política sin verdad. *Claves de Razón Practica*, 211, 26-29. Consultado el 10 de mayo de 2015, de <https://www.icrea.cat/Web/SelectedPublications.aspx?key=525&selected=1>

- CRUZ, L. (2012, enero-junio). Reseña y aportes de la hermenéutica: miradas desde el constructivismo. *Revista de Psicología*, 21(1), 57-84. Consultado el 1 de mayo de 2015, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26423189003>
- CSIKSZENTMIHALYI, M., CUENCA, M., BUARQUE, C., TRIGO, V. (2001). *Ocio y Desarrollo. Potencialidades del ocio para el desarrollo humano*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- CUENCA AMIGO, J. (2010). *El valor de la experiencia de ocio en la modernidad tardía. Génesis y condiciones de posibilidad*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- CUENCA, M. (2004). *Pedagogía del Ocio: Modelos y propuestas*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- CUENCA, M. (2014). *Ocio valioso*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- DUNCAN, C., WALLACH, A. (1978). The Museum of Modern Art as Late Capitalist Ritual. *Marxist Perspectives*, 28-51.
- DUNCAN, C., WALLACH, A. (1980). The Universal Survey Museum. *Art History*, 3, 447-69.
- ECO, U. (1992). *Obra abierta*. Barcelona: Planeta-De Agostini.
- ECO, U. (1995). *Interpretación y Sobreinterpretación*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ECO, U. (1999). *Los límites de la Interpretación*. Barcelona: Lumen.
- FALK, J.H., DIERKING, L.D. (2000). *Learning from Museums: Visitor Experiences and the Making of Meaning*. Reino Unido: Altamira.
- FALK, J.H., DIERKING, L.D., FOUTZ, S. (2007). *In Principle, In Practice: Museums as Learning Institutions*. Altamira: Reino Unido.
- FEATHERSTONE, M. (1991). *Cultura de consumo y posmodernismo*. Buenos Aires: Amorrortu.

- FERRARIS, M. (2013a, noviembre). Entrevista a Maurizio Ferraris: Reconstruir la deconstrucción bajo la bandera del realismo. *Revista de Occidente*, 390. Consultado el 2 de mayo de 2015, de <http://www.revistas culturales.com/xrevistas/PDF/97/1693.pdf>
- FERRARIS, M. (2013b, junio). Realismo Positivo. *Revista de Occidente*, 385. Consultado el 2 de mayo, de <http://www.revistas culturales.com/xrevistas/PDF/97/1657.pdf>
- FISH, S. (1980). *Is There a Text in This Class? The Authority of Interpretive Communities*, 338-355. Cambridge: Harvard University Press.
- GARCÍA, F. (2000). *El Museo Imaginado. La Formación Histórica del Concepto de Museo*, 39-62. Consultado el 06 de abril de 2015, de <http://www.museoimaginado.com/TEXTOS/Museo.pdf>
- GOYTIA, A. (2008). *Los rostros de Ulysses. Modelo para el análisis de turistas en función de la experiencia de ocio*. Saarbrücken: Verlag Dr. Müller.
- GUERRA, F. (2006). Interpretación de Patrimonio e Educación Ambiental. Ambientalmente sustentable. *Revista científica galego-lusófana de educación ambiental*, 1-2, 221-227.
- HOOPER-GREENHILL, E. (1994). *The Education Role of the Museum*. Londres: Routledge.
- HOOPER-GREENHILL, E. (1999, 20 de abril). Museums and Interpretive Communities. En *Musing on Learning Seminar*, Australian Museum.
- HOOPER-GREENHILL, E. (2000). *Museums and the Interpretation of Visual Culture*. Londres y Nueva York: Routledge.
- JENKINS, H. (2008). *Convergence Culture: la cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.
- KIDD, J. (2014). *Museum in the New Mediascape: Transmedia, Participation, Ethics*. Surrey: Ashgate.

- KINDT, T., MÜLLER, H.H. (2006). *The Implied Author: Concept and Controversy*. Berlin: Walter de Gruyter.
- LÁZÁR, E. (2012). Educational Turn. *Tranzit*. Consultado el 13 de septiembre de 2014, de <http://tranzit.org/curatorialdictionary/index.php/dictionary/educational-turn/>
- LORENTE, J.P. (2003). *Museología Crítica y Arte Contemporáneo*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.
- LORENTE, J.P. (2012). *Manual de Historia de la Museología*. Gijón: Ediciones Trea.
- MARÍN, M. T. (2003). Territorio Jurásico: de Museología crítica e historia del arte en España. En J. P. Lorente; D. Almazán (dir). *Museología crítica y arte contemporáneo*, 27-50. Zaragoza: Cometa.
- MARTÍN, C. (2011). *Estudio Análítico descriptivo de los Centros de interpretación patrimonial de España*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- MAYER, M. M. (2005a). A Postmodern Puzzle: Rewriting the Place of the Visitor in Art Museum Education. *Studies in Art Education, A Journal of Issues and Research*, 46(4), 356-368.
- MESZAROS, C. (2004). *Between Authority and Autonomy. Critically engaged interpretation in the Art Museum*. Canada: Universidad British Columbia.
- MESZAROS, C. (2006). Now THAT is Evidence: Tracking Down the Evil "Whatever" Interpretation. *Visitor Studies Today*, 9(3), 10-15.
- MESZAROS, C. (2007). Interpretation and the Hermeneutic Turn. *Engage*, 20, 17-22.
- MONTEAGUDO, M.J. (2008). Reconstruyendo la experiencia de ocio: características, condiciones de posibilidad y amenazas en la sociedad de consumo. En M.J. Monteagudo (ed). *La experiencia de*

- ocio: una mirada científica desde los Estudios de Ocio*, 81-110. Bilbao: Universidad de Deusto.
- MONTESERÍN, O. (2007). *Turismo y Desarrollo territorial: los planes de dinamización turística en la interpretación y puesta en valor del territorio*. Madrid: Universidad Complutense.
- MORALES, J. (1998). *Guía Práctica para la Interpretación del Patrimonio. El arte de acercar el legado cultural al público visitante*. Sevilla: Junta de Andalucía.
- MORALES, J. (2000). Los Principios de la Interpretación para el siglo XXI. *Boletín de la Asociación de Interpretación del Patrimonio*, 3, 15-16.
- MORALES, J. (2008). El Sentido y la Metodología de la Interpretación del Patrimonio. En M. Rusillo (coord). *La Comunicación global del Patrimonio Cultural*, 53-77. Gijón: Ediciones Trea.
- PADRÓ, C. (2003). La Museología Crítica como una forma de reflexionar sobre los museos como zonas de conflicto e intercambio. En J. P. Lorente, D. Almazán (dir). *Museología crítica y arte contemporáneo*, 51-71. Zaragoza: Cometa.
- RAMOS, F. (n.d). La interpretación del patrimonio como herramienta básica del turismo cultural: análisis de varias experiencias. *Patrimonio Cultural y Turismo. Cuadernos* 18, 64-81. México: Consejo Nacional para la cultura y las artes.
- REESE, E. (2003). Art takes me There: Engaging the narratives of Community members Through Interpretative Exhibition Processes and Programming. *Art Education*, 56 (1), 33-39.
- ROBERTS, L. (1997). *From Knowledge to Narrative. Educators and the Changing Museum*. Washington y Londres: Smithsonian Institution.
- ROGOFF, I. (2008). Turning. *e-flux Journal*. Consultado el 22 de diciembre de 2014, de <http://www.e-flux.com/journal/turning/>.

- ROJEK, C. (1995). *Decentring Leisure. Rethinking Leisure Theory*. Londres: SAGE.
- SANTAMARINA, B. (2014, septiembre). De la Educación a la interpretación patrimonial. Patrimonio, interpretación y antropología. En X. Pereira, S. Prado y H. Takenaka (coords). *Patrimonios Culturales: Educación e Interpretación. Cruzando límites y produciendo alternativas*, 39-56. Donostia: Ankulegi Antropología Elkartea. Consultado el 26 de enero de 2015, de http://www.researchgate.net/publication/46389051_De_la_educacin_a_la_interpretacin_patrimonial_Patrimonio_interpretacin_y_antropologia
- SCHMID, W. (2013a). Implied Author, 39. En P. Hühn (eds). *The living handbook of narratology*. Hamburgo: Hamburg University Press. Consultado el 16 de abril de 2015, de [hup.sub.uni-hamburg.de/lhn/index.php?title=Implied Author&oldid=2068](http://hup.sub.uni-hamburg.de/lhn/index.php?title=Implied+Author&oldid=2068)
- SCHMID, W. (2013b). Implied Reader, 4. En P. Hühn (eds). *The living handbook of narratology*. Hamburgo: Hamburg University Press. Consultado el 16 de abril de 2015, de [hup.sub.uni-hamburg.de/lhn/index.php?title=Implied Reader&oldid=2015](http://hup.sub.uni-hamburg.de/lhn/index.php?title=Implied+Reader&oldid=2015)
- SIMON, N. (2010). *The participatory museum*. Santa Cruz: Museum 2.0. Disponible en <http://www.participatorymuseum.org/read/>
- SONÍ, A. (1999). Convergencia entre obra abierta y teoría de la recepción. *Anuario de Investigación*, 1, 25-42. México DF: UAM-X, CSH, Dpto. De Educación y Comunicación.
- STOGNER, M.B. (2011). The Immersive Cultural Museum Experience. Creating Context and Story with New Media Technology. *The International Journal of the Inclusive Museum*, 3(3). USA: American University.

- TILDEN, F. (2006). *La Interpretación de nuestro patrimonio*. Sevilla: Asociación para la Interpretación del Patrimonio.
- VATTIMO, G. (2010). *La Sociedad Transparente*. Barcelona: Paidós.
- VILLALOBOS, I. (2003, enero-junio). La noción de intertextualidad en Kristeva y Barthes. *Rev. Filosofía. Costa Rica*, XLI (103), 137-145.
- YÚDICE, G. (2002). *El recurso de la cultura. Usos de la cultura en la era global*. Barcelona: Gedisa.

2

**LA INTERPRETACIÓN EN LA PRÁCTICA.
MÉTODOS INTERPRETATIVOS.**

Tal y como nos habíamos comprometido en el primer capítulo en aras a salvar o, al menos, reducir el desajuste que se da entre la teoría y la práctica en el museo, una vez hemos hablado de la interpretación teóricamente, en este segundo capítulo nos proponemos exponer algunos ejemplos de cómo esta se ha llevado a la práctica, esto es, mediante qué métodos o estrategias educativas.

Para que esto sea posible empezaremos por lo que podría parecer una obviedad; la necesidad de abandonar la pedagogía del silencio y de zafarnos de su efecto anestésico. Lo anestésico entendido como contrapuesto a lo estético, que implica un interactuar, un relacionarse profundamente con la obra de arte (Eisner, 2008). La pedagogía del silencio, sin embargo,

“muy extendida entre los profesionales del museo (...) sostiene que los museos deberían ser “bosques sagrados”, lugares tranquilos para el cognoscente en los que disfrutar de objetos profundos sin la intervención, la asistencia, ni tampoco, el lenguaje discursivo” (Dobbs y Eisner, 1988:7). Pero, “si la mera presencia de una obra fuera suficiente para que la gente pudiera comprenderla, los vigilantes del museo serían las personas más estéticamente refinadas del mundo” (Eisner, 2008:14).

En este comentario sarcástico, se hace presente la importancia que dan a la educación muchos profesionales y teóricos del museo:

“Los educadores “trabajamos en el “negocio de la construcción”. Nuestro trabajo es diseñar unas condiciones mediante las cuales las personas puedan aprender a tomar decisiones, (...) utilizar sus sentidos, (...) experimentar el mundo a un nivel de profundidad difícil de encontrar en la vida diaria” (Eisner, 2008:14). “Nuestra intención es ayudar a que la gente aprenda a convertirse en arquitectos de su propia educación” (Eisner, 2008:18),

y en cazadores de sus propias experiencias.

Ya en el capítulo primero, siguiendo a Roberts (1997), considerábamos que la centralidad de la interpretación en el museo ha sido impuesta o converge con las sospechas que recayeron sobre la educación, especialmente cuando al museo se le empezó a exigir que cumpliera con su papel social y educativo. Tal y como se demostró en el informe *An Uncertain Profession* (1986) elaborado por Dobbs y Eisner, la educación en los museos carecía entonces de una sólida base intelectual y fundamento teórico. A pesar de que todos los profesionales entrevistados estaban de acuerdo en que la educación era importante, entre otros muchos de los problemas que se detectaron fueron los siguientes:

“hay una considerable confusión a la hora de especificar el papel que la educación tiene dentro del marco institucional. Además, hay una falta preocupante de claridad sobre lo que significa “educación” y quiénes son los agentes directamente responsables de la misma dentro del museo” (Dobbs y Eisner, 1987:79).

Además, “las categorías de lo que exactamente constituye la interpretación y la educación no son consistentes de museo a museo”. Esto es, “la comunidad museística no ha articulado un entendimiento común de lo que constituye la interpretación, como lo han hecho con otros asuntos del museo, como la colección, conservación y exhibición” (Meszaros, 2004:79-80), aunque si se muestran igualmente preocupados por todos ellos. Los museos dan una importancia a la educación y la interpretación raramente vista en el pasado (Falk y Dierking, 2013).

En el poco espacio en el que intentamos introducir este segundo capítulo, se puede apreciar que el término educación e interpretación parecen perfectamente intercambiables. Queremos recordar con Roberts (1997:8), que cuando la educación se puso en cuestión, no se estaba poniendo en tela de juicio su importancia, sino su carácter recio. Es por esto que “se empezó a hacer un uso consciente de términos como “aprendizaje” (enfatisando al visitante sobre el educador), “experiencia” (enfatisando la apertura) y “construcción de significado” (enfatisando el acto de interpretación)”.

Además de Roberts, también Hooper-Greenhill corrobora esta “debilidad” de la educación:

“El término educación tiene para muchos un sentido más formal, y es por eso que en los últimos años se ha visto sustituido por “aprendizaje”, más abierto y de carácter procesual. “Aprendizaje” es más abierto y multidimensional, y más centrado en la persona; la “educación” parece hacer resonar sistemas formales de evaluación y de medición”. “El aprendizaje es el resultado tanto de la experiencia y los procesos de interpretación y es un esfuerzo continuo” (Hooper-Greenhill, 2006:238).

En consonancia con lo que la distinción entre educación y aprendizaje realizada por Roberts y Hooper-Greenhill connota, Meszaros (2006) también considera necesario que la interpretación en el museo se vincule a conceptos como *long-life learning* –aprendizaje permanente, aprendizaje a lo largo de la vida–, además de, el *wide-life settings* –aprendizaje informal– y el *free-choice learning* –aprendizaje de libre elección–, tarea ya realizada por Falk. Pues, a pesar del problema semántico existente, “particularmente en lo que respecta al uso de los términos aprendizaje y educación”, además de en el museo también entre los visitantes, si sustituimos éste último por el de aprendizaje, “el aprendizaje se convierte en una de las mayores motivaciones por las que la gente visita el museo” (Falk y Dierking, 2011:15).

Lo que se espera ahora, más allá del silencio o la mera transmisión de información, es que todos los profesionales de los museos, desde los directores y educadores a los diseñadores de exposiciones y curadores, se preocupen por la comunicación con el público y apoyen a este en el proceso de construcción de significados o interpretación –“otra forma de hablar de aprendizaje” (Falk y Dierking, 2013:14)–. Y, que cuando el museo tenga necesidad de justificar su impacto educativo tanto en los visitantes como en la sociedad, este no sea descrito utilizando parámetros propios de la educación formal, sino que valore su capacidad para “modelar un aprendizaje intrínsecamente motivado, gozoso, abierto, que estimula el conocimiento de uno mismo y el comportamiento social positivo” (Falk y Dierking, 2013:244). Como nos relata Hein (2007:1), hace ya mucho tiempo que algunos

profesionales del museo se decantaron por una educación más apropiada para el museo. Una educación sinónimo de interpretación y/o aprendizaje:

“Tal y como se le reconoce al menos desde principios del siglo XIX, el museo, por su propia naturaleza, es una institución educativa (Hooper-Greenhill, 1991). Sólo más tarde la educación será considerada una función especializada dentro del museo. El término “educación”, sin embargo, no fue siempre utilizado”. Este, “hubo adquirido connotaciones tan negativas para los educadores de museos –implicando obligatoriedad, formalismo, transferencia de información– que muchos de ellos prefirieron utilizar el término “interpretación” (Hein, 2007: 1). “Interpretar es aprender” (Hein, 1999:17).

A pesar de ello, el uso del concepto de interpretación en el contexto del museo sigue siendo inusual, al menos en lo que respecta a ponerse en el lugar del visitante.

“Dejando de lado el diseño de la exposición, es menos habitual que el museo se plantee o discuta las estrategias interpretativas que utilizan o pudieran utilizar los visitantes o que considere, sobre la base de los estudios de audiencias, cómo los conceptos y técnicas expositivas estimularán a los visitantes en sus interpretaciones”. (Hooper-Greenhill, 1999:2). Y es que, “mientras los museos sigan siendo definidos principalmente como instituciones educativas”, en sentido tradicional, “el dominio de la perspectiva informativa” seguirá siendo comprensible, en detrimento de una perspectiva comunicativa (Silverman, 1999:10).

A este respecto, y en aras a suplir estas deficiencias en el museo, se han empezado a implantar métodos educativos innovadores. En este apartado nos gustaría reseñar algunos de ellos, de forma que podamos entender el reflejo que en la práctica ha tenido el apartado teórico desarrollado previamente en el capítulo primero. Pues, a pesar de que los cambios conceptuales que hemos visto en el museo durante las últimas dos décadas han sido el resultado de un esfuerzo de toda la comunidad del museo y han dependido de la intersección de las ideas de una amplia gama de disciplinas intelectuales, la tarea de cómo el público lego debe construir interpretaciones significativas de las obras de arte debe ser llevada a cabo también por los educadores (Mayer, 2005a). “Es trabajo de todos los profesionales llevar

estas perspectivas a la práctica” (Silverman, 1999:11), una tarea que se vuelve aún más difícil si cabe dada la situación de cambio, contradicciones e incertidumbre en la que el museo se encuentra (Lankford, 2002).

Aunque en su *adolescencia* (Silverman, 2013:60), la revolución conceptual que comenzó en las décadas de 1970 y 1980, cuando la comunidad museística comenzó a tratar de comprender la experiencia del museo desde el punto de vista de los visitantes, parece hoy más real. A diferencia de cómo se percibían estos cambios en la década de 1990, cuando por la centralidad del visitante y el concepto de creación de significado se entendía “más un conglomerado de intrigantes ideas y provocativos experimentos que una teoría coherente y comprehensiva con claras implicaciones prácticas” (Rounds, 1999:5), esta tendencia parece hoy ir afianzándose. Sin embargo, seguimos pensando que se necesita aún de más tiempo para desarrollar todo su potencial en la práctica.

No por ello podemos dejar de obviar que este cambio tendente a posicionarse en el lugar del visitante supuso un paso muy importante, pues anteriormente los profesionales de los museos de arte solo habían centrado su atención en qué y cómo debían enseñar. Entre 1970 y 1980, sin embargo, se empezó a explorar diferentes ámbitos del saber –más allá de la historia del arte–, se esforzaron por ir más allá de las colecciones y tratar de hacer de la experiencia del museo algo significativo para los visitantes¹⁵ y, una década después, los resultados de este cambio de perspectiva fueron siendo recogidos en la literatura educativa del museo (Mayer, 2005b), conformando poco a poco un cuerpo bibliográfico. Conseguido esto, hay que salvar o tratar de reducir ahora la brecha existente entre la teoría y la práctica, de la que hablamos.

¹⁵ Los educadores se replantearon entonces sus prácticas en cuestión de educación visual, educación en el museo e interactividad durante los años 1970, 1980 y 1990 respectivamente. Poco a poco, el deseo de trasladar al visitante al centro de la creación de sentido se fue haciendo realidad: “les enseñaron a ver en los años 70; les permitieron hacer conexiones personales con obras de arte en los años 80; y les permitieron construir sus propios significados del museo en los años 90” (Mayer, 2005a:366).

Para ello, según Falk y Dierking (2013: 38),

“no se debe comenzar a pensar exclusivamente desde el marco de referencia del museo. Desde esta perspectiva, pensamos en exposiciones, materiales interpretativos y programas, objetos y experiencias que diseñamos y montamos, aparentemente con el fin de satisfacer las necesidades e intereses de los visitantes. Pero muy a menudo, las experiencias de los visitantes que creamos –exposiciones, folletos, presentaciones multimedia, programas, páginas web– están diseñadas, ante todo, para cumplir con las necesidades y objetivos del museo, su deseo de reforzar el entendimiento y la apreciación de algún tema, como el arte, la historia, la ciencia”.

Pues, como veremos más adelante, según investigaciones que estos autores han llevado a cabo, el verdadero objetivo de la visita al museo es satisfacer necesidades e intereses –intelectuales, físicos, sociales, o, alguna combinación de estos–. Solo, en un segundo lugar, la mayoría de las personas que visitan los museos vienen para obtener una mejor comprensión o apreciación de los temas que al museo le importan. Por tanto, estos autores nos aconsejan que si queremos entender realmente por qué la gente visita los museos, tenemos que empezar a pensar desde su marco de referencia, “en el uso que hace de su tiempo de ocio para satisfacer necesidades personales, relacionados con su identidad” (Falk y Dierking, 2013: 38). Y, por ende, en qué medida influye esto en su experiencia e interpretación.

A pesar de la dificultad con la que nos encontramos a la hora de traducir la teoría a la práctica y, del hecho que, como manifiestan Knutson y Crowley (2006), hay poca investigación disponible sobre cómo exactamente pasar de las teorías del aprendizaje al tipo de interpretación requerida en el terreno, en la actualidad existen una serie de métodos que reflejan muchos de los cambios que vienen aconteciendo en el museo y que hacen un intento por reducir esa brecha teórico-práctica. A partir de que Silverman (1995, 1999) hiciera explícita la necesidad e importancia de desarrollar métodos más adecuados para estimular la interpretación del visitante, aunque no muy numerosos, estos intentos van en aumento. Hablamos de una serie de métodos y estrategias educativas de las que queremos hacernos eco y que

Mayer (2005b) ha sabido compilar muy bien. Esta autora señala al V.T.S o *Visual Thinking Strategies* de Yenawine y Abigail Housen, el C.M.L o *Contextual Model of Learning* de Falk y Dierking, el método narrativo de Roberts (1997) –complementado por una aproximación más novedosa; la narrativa intertextual (Roberts, 1997; Garoian, 2001; Reese, 2003) – y, el método dialógico de McKay y Monteverde (2003). Nosotras, además, queremos añadir a estos un sexto método, el método hermenéutico que Meszaros (2007) nos muestra y que se está llevando a la práctica en Canadá desde 2007.

En este capítulo, por tanto, nos ocuparemos de explicar brevemente estos métodos, con sus pros y sus contras, en función del grado de participación y de interpretación que posibilitan e impulsan en los visitantes. Debemos advertir al lector de la investigación, sin embargo, que estos métodos que expondremos aquí no son todos los métodos existentes, sino los que mejor reflejan la orientación o el cambio que el museo está adquiriendo en ese momento de replanteamiento del que hablábamos en el primer capítulo.

Estos métodos son resultado de una ardua tarea llevada a cabo por los profesionales del museo que, sin embargo, necesitarán de más tiempo para que sus verdaderas potencialidades se vean desarrolladas, pues desafortunadamente “en lugar de estimular y apoyar al visitante en sus interpretaciones, el diseño de las exhibiciones y, por ende, la educación, entendidos en sentido tradicional han estado minando la experiencia del visitante” (Silverman 1995, en Rounds, 1999: 8). Conscientes de ello, algunos profesionales e investigadores comenzaron a pensar la responsabilidad del museo para con su público en términos de interpretación, más que en términos de educación, instrucción y transmisión de determinados contenidos, lo que constituyó un cambio drástico. Pensaron los museos como lugares de interpretación (autónoma) y de creación de significado personal (Korn, 1993; Silverman, 1995). Instalaron al individuo en el corazón de la experiencia, (Meszaros, 2004) y desalojaron del museo el enfoque

conductista propio de las primeras fases de los estudios de público y la percepción del público como un grupo demográfico o masa sin rostro, fácil de engañar en necesidad de instrucción. Y, aunque no podamos decir que estos acercamientos fueron totalmente desterrados, estos autores comenzaron a “individualizar” al visitante, para caracterizar su experiencia en un número de maneras cualitativamente diferentes a las empleadas con anterioridad, – presentando al visitante tanto receptor así como también productor de la experiencia de ocio; el visitante como el que interpreta la obra a través de la narrativa; el individuo que crea sentido a través de la imaginación y el diálogo, etc.–, y a abrir nuevas posibilidades para el aprendizaje, que no necesariamente se entendían bajo el marco de la instrucción (Meszaros, 2004).

En algunas de las características de los métodos que presentaremos a continuación podrán verse reflejadas algunas de las formas de entender la interpretación que hemos desarrollado en el capítulo primero –la interpretación como *exposición*; la interpretación como *recursos interpretativos e información*; la interpretación como *participación*; la interpretación como *polisemia de voces*; y, la interpretación como *convergencia*.

Siguiendo a Kai-Kee (2011), la cuestión crucial para el educador del museo en la actualidad residiría en el significado que en términos pedagógicos estas cambiantes concepciones de la interpretación tienen. Esto, no se traduce en una pedagogía que se adopte a una actual o vigente concepción de la interpretación, sino de una pedagogía que ponga a disposición del visitante una amplia gama de enfoques interpretativos. El educador no sólo tiene al alcance de su mano un repertorio de estrategias educativas, sino que ha de comprender los conceptos interpretativos que subyacen a estas. Aunque debemos de adelantarnos en decir que una vez más percibiremos con facilidad la dificultad de trasladar la teoría al terreno de la práctica. Pues, aunque muchos de estos métodos hayan sido llevados a la práctica, mostrando ejemplos concretos de los mismos en algún museo,

instalación o exposición en particular, no se muestra en todos los casos, de forma paralela, una evaluación de los resultados que tras su implementación hayan podido verse reflejados en el aprendizaje del visitante. Esto es, no es solo una tarea difícil de llevar a la práctica, sino también una cuestión difícil de evaluar.

La falta de evaluación es otro de los problemas que ya Dobbs y Eisner (1987) detectaron en su famoso informe. Aunque en este caso la falta de investigación y evaluación se circunscribía a los programas educativos, esta puede extrapolarse al resto del museo. “Los educadores necesitan entender lo que están logrando mediante el seguimiento de enfoques exitosos a fin de obtener resultados aún mejores”. Sin embargo, la falta general de formación en investigación y evaluación entre los educadores de museos impide el poder hacerse con una base de datos significativos y determinar la idoneidad de sus métodos,

“lo que deja a los educadores de museos mal preparados para construir una base teórica que este ámbito debe tener para establecer sus propios fundamentos intelectuales. La investigación y la evaluación son procesos diseñados para mejorar el logro de los objetivos en la educación de los museos, incluyendo el logro de su propia madurez” (Dobbs y Eisner, 1987:84).

Además de, para poder resolver la diversidad de afirmaciones contradictorias que sobre la eficacia de diferentes prácticas podemos encontrar.

Cinco Métodos o Estrategias educativas:

1. *Visual Thinking Strategies (VTS)*

El VTS¹⁶ o *Visual Thinking Strategies*, en su origen conocido como VTC (Visual Thinking Curriculum), es un método creado por el *Museum of Modern Art* (MOMA), cuyo responsable de educación era entonces Philip Yenawine, en colaboración con la psicóloga Abigail Housen. Este, es ejemplo de un método educativo constructivista que valiéndose del pensamiento de John

¹⁶ <http://www.vtshome.org/what-is-vts/program-sites>

Dewey, Jean Piaget y Lev Vigotsky sugiere una manera de llevar el constructivismo a la práctica (Kivatinetz y López, 2006, Kai-Kee, 2011) y que por su fácil implementación se ha extendido a muchos países, tales como, Rusia o España.

El interés de Housen por el aprendizaje en los museos de arte data de 1970, quien después de una extensa investigación desarrollará una teoría por etapas en relación al desarrollo estético. Teoría que Housen y Yenawine utilizarán para crear el *Visual Thinking Strategies*. “El objetivo de educar mediante VTS es permitir al visitante construir sus propias comprensiones de las obras de arte” (Mayer, 2005b: 14). Estos autores creen que la mayoría de los visitantes del museo de arte son principiantes, por lo que incrementar la capacidad de los visitantes de apreciar el arte –su alfabetización visual– y la confianza en poder hacerlo debe ser el objetivo de los educadores del museo. Para alcanzar este objetivo, los educadores seleccionarán y secuenciarán las obras, emplearán las preguntas apropiadas y, facilitarán la recepción basada en la observación. Sin embargo, el VTS “desalienta activamente al personal del museo a proporcionar información o “respuestas” (Meszaros, 2007:19). El educador como mediador o moderador, no aporta ninguna información ni opinión. Pues, “el V.T.S da más importancia al hecho de establecer un diálogo que a los propios contenidos del mismo (Kivatinetz y López, 2006:217). Tras mirar detenidamente las obras de arte, secuenciadas en función de su complejidad, se pasa a responder a preguntas basadas en la percepción visual y el desarrollo, para participar después en discusiones grupales cuidadosamente coordinadas por educadores. Para este diálogo se plantean tres principales preguntas: ¿Qué ves?; ¿Qué te hace decir eso?; ¿Qué más ves? Se trata de un diálogo que se produce mediante el uso de un cuestionamiento guiado, al estilo socrático. “El énfasis del método reside en la forma de llegar al mensaje preestablecido –vinculado a la meta de progresar de un estadio a otro–, y no de prestar atención al aprendizaje que los participantes puedan obtener” (Kivatinetz y López, 2006:217). Esto es, a

pesar de que siempre se establece un diálogo entre el educador y su grupo de visitantes, este método,

“consiste en poner a los participantes en una situación argumentativa no para aprender cómo pensar por ellos mismos, sino para llegar al lugar en el que el educador estaba inicialmente, es decir, para que consigan aprender lo que el educador tenía previsto desde el principio” (Kivatinetz y López, 2006:218).

Por lo que, podemos decir que las bases y fundamentaciones de este método están “alejadas de la educación transmisora en su forma pero no en su fondo” (Kivatinetz y López, 2006:213,218). Este método sigue partiendo de unos contenidos fijos que los participantes deben aprender. Según Hernández (en Kivatinetz y López, 2006:218, 226), esto “no permite abrir posibilidades de divergencia ni de conexiones alternativas a los participantes, convirtiendo así el proceso de razonamiento en un simulacro de lo que el pensamiento independiente y personal podría llegar a ser”. El “VTS hace pensar que hay una verdad única en la obra que debe ser descifrada y, por tanto, no permite ningún descentramiento ni problematización, ni mucho menos establece conexión alguna con el sujeto y su mundo”. De tendencia formalista, únicamente tiene en cuenta el análisis formal de la obra de arte, generalmente visual, mientras que “los participantes –sus expectativas, sus circunstancias– quedan excluidos a la hora de llevar a cabo la interpretación de la obra, ya que se entiende que esta interpretación es única y se encuentra en la propia obra y nunca en los espectadores” (Kivatinetz y López, 2006:226, Meszaros, 2004).

A este respecto, el VTS es una propuesta que creemos más idónea para la fase inicial de la interpretación (Kivatinetz y López, 2006). Sin embargo, como ya hemos indicado acaba convirtiéndose o regresando a métodos educativos tradicionales.

2. Contextual Model of Learning (CML)

La contribución de Falk y Dierking, creadores del método *Contextual Model of Learning*, al discurso sobre el aprendizaje en el museo es doblemente importante. Por un lado, porque amplían la experiencia del museo a un contexto más amplio, el ámbito del ocio. Presentan la visita al museo como una actividad de ocio. “Elegir visitar un museo es fundamentalmente una cuestión relativa al uso del ocio y a la satisfacción de unas necesidades específicas”, “relacionadas con la identidad y las motivaciones del visitante” (Falk y Dierking, 2013:38,61). “Un número creciente de personas ven el ocio como una oportunidad para ampliar la comprensión de sí mismas y de su mundo, así como también de enriquecerse y rejuvenecerse mediante la inmersión en nuevas ideas, espacios y experiencias” (Falk y Dierking, 2013:39). Falk y Dierking, son considerados unos de los primeros investigadores, junto con Hood y Gudykunst, en afirmar que en el museo los visitantes se involucran en un aprendizaje elegido libremente,

“El aprendizaje que los visitantes adquieren está dirigido por sus propias elecciones, motivaciones e intereses. En cierto sentido, el aprendizaje libremente elegido suplanta la noción de aprendizaje informal, que una vez caracterizó la educación en el museo y lo distinguió de la educación formal” (Mayer, 2005b:15).

y en poner los medios para investigar y probar dicha afirmación.

Otra de las aportaciones de estos autores es que ampliaron el contexto (educativo) de aprendizaje en el museo, más allá del objeto (obra), mediante la creación del *Contextual Model of Learning (CML)*. Este modelo responde a lo que Falk y Dierking (2011:1) llaman la *experiencia total*, que “comienza desde el momento en el que al visitante se le ocurre la idea de ir al museo, hasta la rememoración de esa visita, días, semanas y años después”, y “provee una comprensión de la experiencia como social, física, intelectual y emocionalmente rica” (Falk y Dierking, 2011:7). Esta forma de entender la experiencia del museo camina en paralelo a la concepción del ocio propia del

Instituto de Estudios de Ocio, tanto en el aspecto de la (re)memorabilidad como en los contextos y dimensiones de la experiencia de ocio.

Este modelo surge como resultado de la investigación y evaluación realizadas por estos autores desde 1980. El CML concibe el aprendizaje del visitante como algo que ocurre a través de la superposición y la interacción de tres contextos: personal –cada visitante trae consigo experiencias, intereses, conocimientos, motivaciones, creencias y valores, en relación tanto a los contenidos como al museo mismo–; sociocultural –toda experiencia del museo se enmarca dentro en un contexto macro-sociocultural y está mediada por interacciones micro-socioculturales con los otros–; y, físico –el museo, incluida su arquitectura, exhibiciones, objetos, y materiales interpretativos, representa un espacio físico al que el visitante generalmente elige libremente entrar e involucrarse en. En el caso de que esta visita no se hubiese dado de forma voluntaria, además, siempre se da un alto grado de libertad y elección en lo que respecta a qué mirar, hacer y discutir (Falk y Dierking, 2013). “A pesar de que cada uno de los contextos puede ser visto por separado, funcionan, sin embargo, como un todo”. “Cada uno de los contextos es continuamente creado por el visitante, y la interacción de estos constituye la experiencia del visitante” (Falk y Dierking, 2011:7), en el sentido que “las elecciones que el visitante realiza marcan la diferencia entre una potencial experiencia del museo y la real” (Falk y Dierking, 2011:4). Contextos que tendrán que ser tenidos en cuenta en la programación educativa.

Al presentar este modelo educativo, Mayer se olvida del tiempo, parámetro que nosotras queremos recuperar por el importante papel que juega en este. “Aunque no es un contexto *per se*, es una importante dimensión de este modelo” (Falk y Dierking, 2013:29). La experiencia del visitante implica la interacción de los tres contextos a través del tiempo. Con el tiempo el significado de esta experiencia se va construyendo, capa sobre capa. Es un proceso dinámico, en el que las capas no son estáticas o ni siquiera necesariamente permanentes. Considerar el tiempo de esta manera, supone ver la experiencia del museo más allá del tiempo que el visitante pasa en el

museo y considerar este último en un contexto más amplio, comunitario y social.

Es a través del tiempo como el aprendizaje se concibe como un proceso. “Toda experiencia del museo se produce y cambia con el tiempo; comprender la experiencia del museo, (...) requiere adoptar una visión a largo plazo” (Falk y Dierking, 2013:33). Un proceso, al final del cual el visitante habría imprimido una mayor profundidad a lo experimentado en la visita y habría conseguido fundirlo con otras experiencias de vida y de ocio pasadas, presentes, que influirán en las futuras. Concebir el aprendizaje de esta manera, exigirá que el museo estimule la experiencia del visitante no sólo durante la visita, sino “antes, durante y después” de esta (Falk y Dierking, 2013:249).

“el personal del museo debe aprender a apoyar mejor el aprendizaje a largo plazo y las trayectorias de ocio de los visitantes, teniendo en cuenta sus intereses y agendas. La experiencia del museo puede ser un trampolín o un refuerzo de los intereses del visitante, que ayuda a este a desarrollar un léxico, conocimiento o recuerdos personales en una materia. El conocimiento relativamente profundo puede emerger en cuestión de semanas, meses, y años en el caso de que la experiencia sea relevante y esté imbricada por múltiples actividades fuera del museo (por ejemplo, (...) visitar otras instituciones, leer libros, ver la televisión, jugar)” (Falk y Dierking, 2014:34).

Para medir este aprendizaje procesual, Falk (Falk, Moussori, Coulson, 1998), se vale de una metodología constructivista llamada *Personal Meaning Mapping* (PMM)¹⁷. A diferencia de los métodos tradicionales de corte positivista-conductista, este método no asume que los visitantes del museo tengan o partan de conocimientos y experiencias iguales o similares, ni tampoco se requiere que estos den una respuesta “correcta” que demuestre

¹⁷ Un método similar es el *Learner Report* (LR), utilizado por Haanstra (2003) para analizar cómo los visitantes experimentan el museo y cómo estas experiencias influyen en su aprendizaje. Ambos métodos piden a los visitantes que escriban sobre sus experiencias en el museo, sin embargo, en el LR se utilizan encabezados del tipo “He experimentado/aprendido cómo...”; “He experimentado/aprendido/descubierto que...”. Funciona bien como estudios exploratorios del aprendizaje personal que se da en el museo, permitiendo a los visitantes presentar una amplia gama de respuestas emocionales, cognitivas y personales de sus experiencias pasadas y presentes. (Chang, 2006:182).

que han aprendido, sino que se centra en el grado de cambio o transformación en la comprensión del visitante. Este método analiza este cambio de forma procesual. El conocimiento y las sensaciones previas a la visita se comparan con las posteriores a esta, en función de cuatro dimensiones: extensión, amplitud, profundidad y dominio. Sin perder de vista las motivaciones, estrategias, agendas, etc., del visitante, las que también influyen en la experiencia que este construye del museo.

3. Método Narrativo (e Intertextual narrativo)

De forma paralela a la influencia que han tenido las teorías constructivistas y socioculturales, –respectivamente reflejadas en los dos métodos expuestos hasta ahora–, aunque algo más recientemente, en la educación del museo nos topamos con la repercusión que está teniendo la teoría literaria. Lisa Roberts (1997) muestra un acercamiento a la educación del museo bajo la influencia de esta teoría. El *método narrativo* de Roberts, desarrollado especialmente en su obra *From Knowledge to Narrative*, se presenta como una propuesta para hacer visibles narrativas que han sido invisibles o silenciadas por estrategias pedagógicas propias de la Modernidad, empleadas para presentar narrativas únicas de las exposiciones, basadas en nociones de conocimiento legitimado por las grandes narrativas, de las que ya nos habló Lyotard (1993), que se descubrió no eran más que narrativas construidas culturalmente y no las únicas verdaderas (Reese, 2003). “El conocimiento impartido en el museo siempre fue una historia, una historia “oficial”. De ahí que, “el reconocimiento de que las narrativas institucionales son incompletas, ofrezca una mayor participación del visitante en el museo” (Mayer, 2005b:15). Según Reese (2003), en el museo, las narrativas únicas son ahora consideradas problemáticas porque producen una verdad autoritaria y única; incluyen, si alguna, mínimas perspectivas adicionales y limitada información contextual; y, poco alientan a una conversación que promueva múltiples perspectivas y cuestionamiento crítico, reflexivo. Actualmente, teóricos del museo hablan, en plural, de

prácticas que nutren múltiples “conocimientos”, interpretaciones y narrativas (Hooper-Greenhill, 1992, 2000; Roberts, 1997; Wallach, 1998; McLean, 1999; Garoian, 2001; Reese, 2001). Aunque Roberts no aporta ninguna técnica específica, reta a los educadores a considerar este acercamiento en sus prácticas.

El *método intertextual narrativo*, que a diferencia de Mayer nosotras presentamos como un apéndice de la teoría de Roberts, tal y como su nombre indica, se basa en el concepto de intertextualidad y la teoría narrativa para la recepción y la construcción de las exhibiciones. En este método se dan encuentro autores como Roberts, Garoian (2001) y Reese (2003). Esta última, utiliza Internet como metáfora para la práctica de nuevas exhibiciones, donde se construyen relaciones y conexiones entre textos/obras, entretejidas con las historias –personales, sociales y políticas–, y las experiencias y los conocimientos previos –que afectan no sólo a lo que la persona elige leer, sino también al modo en que esta persona interpreta lo que lee–. Estas conexiones, además, serán compartidas y discutidas con otros, como si de un foro se tratase. Esto posibilitara que el visitante “escriba” su propio texto (Bruner, 1986; Reese, 2003). Desde este método, tanto a los visitantes como también a los profesionales del museo, como agentes activos, se les anima a hacer sus propias interpretaciones y a compartir la autoridad en la producción y reproducción de conocimiento (Hooper-Greenhill, 2000; Reese, 2001). Además, “el uso de prácticas pedagógicas narrativas intertextuales, también potencia la significatividad de la relaciones entre las exhibiciones, programas, y las audiencias a las que hacen partícipes” (Reese, 2003:35).

Este método se compone de 5 estrategias conectadas entre sí, extraídas de Garoian (2001) y adaptadas por Reese (2001), conformando una unidad, en las que se plantean las siguientes preguntas:

- 1) Percepción: ¿Qué ves? ¿Qué diferencia hay entre *mirar* y *ver*?
- 2) Autobiografía: ¿Qué experiencias personales y conocimiento traes contigo a la experiencia del museo?

3) Cultura del museo: ¿Qué experiencias o conocimiento aporta el museo a tu experiencia? ¿De qué modo sus códigos estéticos y académicos dan forma y crean experiencias?

4) Interdisciplinariedad: ¿Qué otras disciplinas influyen en la creación y la interpretación del arte y de las exposiciones de arte?

5) Institución: ¿En qué medida influyen el rol social, político y empresarial y la responsabilidad del personal del museo en la producción y reproducción del conocimiento y de las experiencias?

Las narrativas intertextuales y críticas se hacen posibles mediante el uso de estas cinco estrategias.

4. Método Dialógico

McKay y Monteverde, por su parte, presentan lo que podemos llamar una estrategia basada en la noción de mirada dialógica, “como alternativa a las experiencias “mediadas” (McKay y Monteverde, 2003:40; Mayer, 2005b:15) que los museos ofrecen a los visitantes. Basándose en el concepto bakhtiniano de *heteroglosia* y *polifonía* (1981), las experiencias mediadas por la voz del experto, textos, visitas guiadas, o cualquier otra autoridad que establecen qué y cómo mirar, se ve puesta en cuestión. Estas autoras, cuestionan la autoridad única y formal del museo en pos de un mirar más rico, un diálogo más plural. A través del diálogo, alcanzaremos un mirar más rico; “veo más, porque ahora también veo lo que tú ves” (McKay y Monteverde, 2003:43).

El método o estrategia dialógica, se compone de tres tipos de diálogos: un diálogo externo, un diálogo interno y un diálogo con la obra de arte. En el diálogo externo, los visitantes intercambian sus observaciones, recuerdos y conexiones con otros; el diálogo interno, es el diálogo que el visitante mantiene consigo mismo en la búsqueda por comprender aquello que ve y que generalmente continua dándose mucho después del encuentro con la obra. En este diálogo –que se corresponde con las capas de experiencia que cada persona tiene y las expectativas que desarrolla–, las interpretaciones

personales empiezan a emerger y silenciarlo, o ignorar su existencia, limita la experiencia del mirar.; y, el tercer diálogo, se da con la obra de arte misma, en la medida en que esta habla al visitante afectándose mutuamente.

Hay que decir que estos tres diálogos no se dan cronológicamente, sino que emergen simultáneamente. Los visitantes articulan conscientemente preguntas que surgen mientras miran/dialogan. Cuando miramos hay una necesidad de respuestas, se genera un diálogo; colaborativo, en la medida en que lo compartimos con otros –lo que nos descentra de nuestro monólogo, introduciéndose en él voces que pueden reforzar, chocar y variar nuestras experiencias; transformador, en muchos sentidos o, como mínimo en tres: el visitante, los demás visitantes y la obra acaban siendo transformados y transformando.

“El mirar dialógico, hace de la experiencia de la exhibición una experiencia realmente educativa y estética, en la medida que concibe el diálogo como colaborativo y transformador” Sin embargo, para que esto suceda se “requiere, por un lado, voluntad por parte del visitante y, por otro, estímulo por parte del museo” (McKay y Monteverde, 2003:44-45).

Una vez expuestos los métodos y estrategias educativas –constructivista, socio-cultural, narrativa, intertextual y crítica, y dialógica– que Mayer (2005b) compila como propuestas que intentan reducir la brecha existente entre la teoría y la práctica, creemos oportuno introducir ahora un quinto método. Se trata de un método que, a diferencia de nosotras, la autora que lo expone no lo considera compatible con los métodos expuestos hasta ahora. Cree que estos, no hacen más que representar la tendencia imperante en el museo; la de depositar toda la responsabilidad interpretativa en manos del visitante, abandonándole en esta tarea para la que no se le provee de los medios necesarios.

5. Método Hermenéutico (CEI)

A pesar de que haya malinterpretado o, como dice Hein (Knutson, Crowley, Heimlick, Hein, 2006:19), haya hecho una interpretación muy “selectiva” del constructivismo, queremos añadir a estos métodos el método que Meszaros expone como un ejemplo de hermenéutica en la práctica. Pues, como explicaremos después, no necesariamente se da una incompatibilidad entre estos métodos, incluidos los constructivistas –contra los que especialmente arremete–, y los métodos hermenéuticos. Intentaremos explicar por qué pensamos así después de presentar esta nueva metodología. Además, valoramos que, en “el momento de turbulencia interdisciplinar, en medio de tantas transformaciones dentro de la historia del arte, la estética y los estudios mediáticos” (Mitchell, 2003:17) a los que se suman también los estudios visuales, reconozca la importancia que la hermenéutica – aparentemente olvidada o, al menos, explícitamente no expresada por la mayoría de teóricos del museo– tiene en lo que respecta a la interpretación. Aunque, como veremos en el cuarto capítulo, también entiende la hermenéutica de una determinada forma.

Este método que Meszaros presenta, el método hermenéutico, que desarrolla interpretaciones críticamente comprometidas (*Critically engaged interpretatios* (CEI), se empezó a implementar en 2007 en Canadá, en la CAG, una galería de arte contemporáneo, dedicada a desarrollar audiencias críticamente comprometidas con el arte contemporáneo. Para ello, su directora, Christina Richie, se encargó de llevar a cabo un seminario de 12 semanas sobre la interpretación, diseñado para crear y apoyar programas críticamente interpretativos. El seminario se centro en el desarrollo de nuevas metodologías (NIM), basadas en la hermenéutica, que puedan ser aplicadas en programas con formato tradicional, tales como, *tours* o *labels*.

Desde principios derivados del “giro hermenéutico”¹⁸, la CAG desarrolló estrategias que hacían a los estudiantes atender u ocuparse tanto de la interpretación que hacían como también del modo en que la hacían.

La introducción del tour que la CAG diseñó proponía una definición hermenéutica de la interpretación (los procesos según los cuales lo desconocido se hace inteligible) como tema central y funcional de la visita guiada y ofrecía tres posibles modos de interpretar. Es así como la CAG tomó este complejo concepto y lo hizo apropiado para menores de entre 8 y 15 años, a quienes este tour estaba dirigido. Después de esto, los visitantes se encontraban con la instalación del artista Geoffry Farmer, sobre la que el guía aportó información, también de lo que no se mostraba en la instalación de forma evidente, e hizo hincapié en los procesos que se estaban usando para interpretar esta.

A diferencia del primer método del que hemos hablado, el VTS, el diálogo que con el método hermenéutico se genera entre los profesionales del museo y los visitantes está “guiado” por preguntas tales como: ¿De dónde vienen mis opiniones?; ¿Qué tradiciones o autoridades están actuando en mi interpretación?; ¿Qué me permite pensar y sentir o interpretar de este modo? Además, para responder a ellas, a diferencia del VTS, método que no anima al educador a prestar ningún tipo de información o “respuestas”, el método hermenéutico ve como positiva la aportación de información y/o explicación. Pues, este último método “considera al museo responsable de proveer no solo el acceso físico al museo, sino también de facilitar los medios para la interpretación de las colecciones” (Meszaros, 2007:19).

Este método se preocupa, principalmente, de la necesidad de “ser consciente del tipo de autoridades interpretativas o tradiciones de

¹⁸ “El giro hacia la interpretación y las condiciones que hacen posible la comprensión es el proyecto de una generación de filósofos, escritores y teóricos, tales como, Jean-Luc Nancy o John Caputo, quienes toman en consideración el trabajo de pensadores como Heidegger y Derrida. En los últimos años, este giro hacia la interpretación, ha empezado a manifestarse en el museo; más evidente a nivel estructural, donde la planificación interpretativa ha venido a sustituir y, a veces, subsumir la planificación de exposiciones y programas educativos” (Meszaros, 2007:17).

significado a las que apelamos en un acto de interpretación”; “dirige la atención hacia el modo en que damos sentido a las cosas y lo que ocurre cuando lo “desconocido se hace inteligible” (Meszaros, 2007: 17). Pero, estas autoridades interpretativas no solo estarán presentes en las interpretaciones que los visitantes llevan a cabo, sino también en las interpretaciones de los profesionales del museo, por ejemplo, a la hora de diseñar el tour del que hablamos.

“Los estudios de público pueden desempeñar un papel clave en esta transformación, ayudando al personal del museo a tomar conciencia de las “terceras” fuerzas, mediante su seguimiento/desenmascaramiento en las exhibiciones y programas, y atendiendo a cómo estas se manifiestan en las interpretaciones de los visitantes”. (Meszaros, 2006:12).

Se trata de atrapar estas fuerzas en acción y el poder que tienen sobre nosotros. Según Meszaros,

“El trabajo que Falk está llevando a cabo con el *Personal Meaning Mapping* va encaminado en esta dirección. Me parece que está intentando poner atención a la serie de repertorios o conocimiento teórico que subyace y produce ciertas interpretaciones” (Meszaros, 2006:12).

Estas fuerzas, sin embargo, no tienen porqué ser vistas como negativas. Apoyándose en la idea de tradición de Gadamer –la que nos limita y, al mismo tiempo, nos permite interpretar–, este método se presenta como alternativa a lo que Meszaros ha llamado la interpretación arbitraria. “La hermenéutica ofrece a la educación del museo valiosas formas de pensar más allá del reino de la arbitrariedad y su extremo individualismo” (Meszaros, 2007:18). La interpretación arbitraria se manifiesta en la idea de que la interpretación personal es el mejor resultado, pedagógica e ideológicamente hablando, del encuentro con el museo, incluso cuando esa interpretación nada tiene que ver con el mensaje deseado por la exhibición.

Los defensores de la “interpretación individual” (a la que a veces también se refieren como “la experiencia del visitante”), especialmente aquellos pertenecientes al ámbito educativo del museo, tienden a apoyar su ascenso como una forma de liberar al individuo de la tiranía de las ideas

recibidas. La hermenéutica, sin embargo, nos ha ayudado a descubrir que sin estas ideas recibidas, sin tradición y conocimientos previos –telón de fondo o suelo en el que pisar–, no hay forma de generar una interpretación individual. Los individuos construimos significados en y a través de nuestras interacciones con el mundo; y no aislados de las ideas “recibidas”, el lenguaje y la tradición (Meszaros, 2007).

El método hermenéutico de la CAG, se centra especialmente en el proceso meta-cognitivo. Una interpretación de las condiciones de la interpretación u observación del proceso interpretativo mismo. Método que consideramos más apropiado para las interpretaciones que podamos realizar de un arte que habla o se cuestiona a sí mismo.

En tal caso, otra cuestión sale a nuestro encuentro; la pregunta de si este método y momento hermenéutico debe ser o no pospuesto, si no queremos anular la experiencia “estética”. ¿Podríamos decir que se trata de un método que intentando luchar contra la interpretación “arbitraria” acaba por matar la experiencia estética? Dejamos, sin embargo, esta cuestión abierta, para retomarla en siguientes capítulos.

6. Compatibilidad de las distintas metodologías.

El debate que introducíamos en el primer capítulo, entre constructivismo y hermenéutica, entre sobreinterpretación e interpretación, parece despertar aquí de nuevo. Mientras, en este apartado, nos centraremos en el debate entre constructivismo y hermenéutica en el museo, en aras a enfatizar el potencial que vemos en ambos, en el tercer capítulo veremos qué aspectos y qué relaciones establecemos entre las distintas metodologías y cuáles de estos decidimos recuperar para el “diseño” de un método que nos permita llevar a cabo una interpretación propia de la educación en el museo desde el ocio.

Como bien dice Meszaros (2006), los museos ciertamente no gastan miles de millones en coleccionar, conservar, catalogar, investigar cosas

(objetos, historias, ideas); en escribir, elaborar y editar los mensajes e historias sobre estas cosas, solo para que los visitantes inventen “cualquier” historia. “Sin embargo, la literatura sobre el museo está llena de declaraciones como las de Roberts, en las que la interpretación “arbitraria” es vista como algo positivo” (Meszaros, 2006:13). Roberts cree que la interpretación que hace el visitante puede tener o no nada que ver con el mensaje que el museo pretende. Pero, podemos traer a colación otra sentencia aún más radical, como la de Lankford (2002:145);

“Los museos deben darse cuenta que parte de lo que se les ofrece a los visitantes será rechazado o ignorado, otra parte será consumido a medias, la mayoría nunca digerido, los platos se pueden mezclar juntos en combinaciones y proporciones inusuales, y a veces lo que se sirve como guisantes y zanahorias el visitante lo percibirá como coles de Bruselas y nabos”.

Estas declaraciones permiten a Meszaros decir que se tiende “a poner la autoridad interpretativa en manos de la persona, y, además, a hacer una defensa de la interpretación “arbitraria” como el resultado final y deseado de la visita al museo” y que al hacerlo, “el museo no sólo justifica su falta de comunicación, sino que también se absuelve de cualquier responsabilidad interpretativa para con los significados que produce y hace circular en la cultura” (Meszaros, 2006:12-13).

Sin embargo, queremos recordar a Meszaros que a la sentencia de Lankford le sigue la siguiente:

“Para decirlo de otra manera, es el visitante tanto como el museo quien determina el contenido y el carácter de la experiencia del museo. Es más, cómo alguien responde y comprende una obra de arte en un museo está determinado tanto por lo que él o ella trae a la obra como lo que está contenido en la obra misma” (Lankford, 2002: 145).

y que se olvida de hacerse eco de la sentencia con la que Roberts prosigue: “la impredecibilidad de las respuestas y narrativas del visitante, sin embargo, no excusa a los museos de llevar a cabo la ardua labor de hacer sus mensajes comprensibles” (Roberts, 1997:137), cuya omisión tiene

importantes implicaciones en la forma de entender la interpretación arbitraria que el construccionismo dice infundir.

A diferencia de lo que Meszaros opina, creemos que la impredecibilidad del visitante de la que Roberts habla hace referencia a las incalculables consecuencias y/o el incalculable valor de la visita y de la interpretación de los visitantes. Esto es, como Perin (1992:189) perspicazmente señala, “el paradigma del significado en el museo redefine el trabajo de las comunidades interpretativas” –grupos de personas que comparten las asociaciones o formas de ver una exposición– “como resultado de las incalculables consecuencias y valor de la visita, más que como evidencia de la insuficiencia o error de los profesionales que elaboran dichas exposiciones”.

“El visitante valora sus propios significados personales además de, y no en lugar de, los significados presentados por el museo. No duden de la centralidad del mensaje de las exposiciones en la experiencia del visitante. Independientemente de cuáles sean las metas y objetivos de la exhibición, la interpretación de los expertos cuenta” (Silverman, 1999:13).

Las interpretaciones son construidas por todo el personal del museo: los curadores, los gestores de las colecciones, los educadores, los diseñadores de las exposiciones, y los visitantes del museo.

“Parece que la construcción de significado implica la comprensión holística, respetuosa y la orientación hacia los visitantes y sus procesos, experiencias y perspectivas. Posiblemente, la construcción de significado ha ayudado a corregir un desequilibrio importante de poder, el reposicionamiento de los visitantes junto al personal del museo como socios iguales, activos en la construcción de significados de la exhibición” (Silverman, 2013:60).

Esto no significa que los museos ya no tengan la responsabilidad de ser lo más precisos como sea posible sobre el contenido de lo que presentan o que los educadores de museos consideren aceptable que los visitantes salgan de sus museos habiendo hecho una interpretación cualquiera. “Nadie quiere la experiencia del visitante sea un *laissez-faire*, (...) que los visitantes hagan un uso erróneo de la información o interpretaciones extravagantes en la construcción de significado”. Sin embargo,

“lo que ha cambiado es la forma en la que el material se presenta y la forma en que se espera que el aprendizaje ocurra. El museo ya no es un dictador, sino un colaborador en el proceso de construcción de significado” (Lankford, 2002:145).

Podríamos decir que este debate viene ocasionado por cuestiones como las que Hein (Knutson, Crowley, Heimlick, Hein, 2006:19) reconoce: Es cierto que “a un nivel básico, el constructivismo abandona la certeza epistemológica (...) afirmando que no hay verdad eterna más allá del sujeto cognoscente”, lo que, en seguida, se entiende como relativismo.

Sin embargo, este poner en cuestión la verdad absoluta no es distinto a lo que, si no en la forma que Meszaros tiene de entender la hermenéutica, sí otras hermenéuticas tienen como tarea. Para ella, sin embargo “esta negación de la verdad absoluta lleva a la “malévola” o arbitraria interpretación y a que el museo abandone su responsabilidad interpretativa. Hein (Knutson, Crowley, Heimlick, Hein, 2006:19-20) replicará del siguiente modo: “He sostenido que los museos son, inevitablemente, instituciones educativas, y una educación seria trata de ayudar a los visitantes a aprender *algo*”. “Si queremos apoyar el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo,(...), debemos aceptar la construcción de significado personal y utilizarlo como punto de partida de nuestra tarea educativa”. Además,

“el constructivismo no está relacionado con el abandono de la responsabilidad del museo; se trata de aceptar la tarea compartida a la hora de desarrollar espacios educativos que permitan la más amplia inclusividad de la inevitable construcción de significado o interpretación del visitante” (Knutson, Crowley, Heimlick, Hein, 2006:19-20).

Creemos que podría ser más adecuado decir que una posible lectura pretextual o interpretación arbitraria debería prioritariamente darse al principio del proceso interpretativo, pero no podemos decir, si no es nuestra intención hacer un reduccionismo, que el constructivismo conduzca a concebir este interpretar como producto final de la visita al museo. El proceso de debilitamiento al que nos referíamos en el primer capítulo, tiene mucho que ver con el demostrar el uso libre de prejuicios y cuán múltiples

interpretaciones puede producir el visitante junto con la obra. Es posible que estemos hablando de algo similar a la crítica y distinción que Umberto Eco (1995) realizó en relación al derridismo y a Derrida en el apartado de conclusiones de su obra:

En este caso, el debilitamiento del museo, tiene funciones filosóficas. Pero al igual que “la «deconstrucción no significa moverse de un concepto a otro, sino poner del revés y desplazar un orden conceptual o el no-orden conceptual en que el texto está articulado» (Derrida, 1972). Derrida es más lúcido que el derridismo”, el empoderamiento de la interpretación del visitante, no significa el empoderamiento de la interpretación arbitraria. Sea en contra o no de una metafísica museística, este juego filosófico de desplazar la interpretación de la verdad al valor y del museo al visitante nos parece más que adecuado en el ámbito educativo del museo.

En resumen, en este capítulo se ha hecho una introducción de ciertos métodos que se han diseñado en aras a reducir la siempre y recurrente problemática distancia entre la teoría y la práctica de la que adolece el museo. Estos métodos tratan de entender la interpretación del visitante en el museo desde una perspectiva educativa y serán tenidos en cuenta tanto implícita como explícitamente para el diseño de la nuestra en el cuarto capítulo.

7. Bibliografía

- BAHKTIN, M. (1981). *The Dialogic Imagination*. Austin: Universidad de Texas.
- BRUNER, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge y Londres: Universidad de Harvard.
- BURNHAM, R. (2011). The Last Temptation: Teaching Toward Peak Experiences. En R. Burnham, E. Kai-Kee (ed). *Teaching in the Art Museum. Interpretation as Experience*, 143-149. Los Ángeles: J.Paul Getty Museum.
- CHANG, E. (2006). Interactive Experiences and Contextual Learning in Museums. *Studies in Art Education*, 47(2), 170-186.
- CUENCA AMIGO, J. (2010). *El valor de la experiencia de ocio en la modernidad tardía. Génesis y condiciones de posibilidad*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- DOBBS, S.M., EISNER, E.W. (1987, invierno). The Uncertain Profession: Educators in American Art Museum. *Journal of Aesthetic Education*, 21(4), 77-86.
- DOBBS, S.M., EISNER, E.W. (1988, julio). Silent Pedagogy: How Museums Help Visitors Experience Exhibitions. *Art Education*, 41(4), 6-15.
- ECO, U. (1995). *Interpretación y Sobreinterpretación*. Cambridge: Cambridge University Press.
- EISNER, E.W. (2008, abril). El Museo como Lugar para la Educación. En G. Solana, R. Spottorno, C. Alberdi (Presidencia). *I Congreso Internacional. Los museos en la Educación. La formación de los educadores*. Madrid: Museo Thyssen-Bornemisza.
- FALK, J.H., DIERKING, L.D. (2000). *Learning from Museums: Visitor Experiences and the Making of Meaning*. Reino Unido: Altamira.
- FALK, J.H., DIERKING, L.D. (2011). *The Museum Experience*. California: Left Coast.

- FALK, J.H., DIERKING, L.D. (2013). *The Museum Experience Revisited*. California: Left Coast.
- FALK, J.H., MOUSSORI, T., COULSON, D. (1998, junio). The Effect of Visitors' Agendas on Museum Learning. *Curator*, 41(2), 107-120.
- GAROIAN, C.R. (2001). Performing the Museum. *Studies in Art Education*, 42(3), 234-248.
- HEIN, G. E. (1999). Is Meaning Making Constructivism? Is Constructivism Meaning Making? *Exhibitionist*, 18 (2), 15-18.
- HEIN, G. E. (2006). Museum Education. En S. Macdonald (ed). *Museum Studies*, 340-352. Malden, MA, USA: Blackwell. DOI: 10.1002/9780470996836.ch20
- HOOPER-GREENHILL, E. (1991). *Museum and Gallery Education*. Leicester: Leicester University Press.
- HOOPER-GREENHILL, E. (1992). *Museums and the Shaping of Knowledge*. Leicester: Universidad de Leicester.
- HOOPER-GREENHILL, E. (2000). *Museums and the Interpretation of Visual Culture*. Londres y Nueva York: Routledge.
- HOOPER-GREENHILL, E. (2006). The Power of Museum Pedagogy. En H.Genoways (ed). *Museum Philosophy for the Twenty-first Century*, 235-246. Lanham: Altamira.
- JENKINS, H. (2008). *Convergence Culture: la cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.
- KAY-KEE, E. (2011). A Brief History of Teaching in the Art Museum. En R. Burnham, E. Kai-Kee (ed). *Teaching in the Art Museum. Interpretation as Experience*, 19-49. Los Ángeles: J. Paul Getty Museum.
- KIVATINETZ, M., LÓPEZ, E. (2006). Estrategias de Pensamiento Visual: ¿Método educativo o efecto placebo para nuestros museos?. *Arte, Individuo y Sociedad*, 18: 209-240.

- KNUTSON, K., CROWLEY, K., HEIMLICK, J., HEIN, G. (2006). Three Responses to Cheryl Meszaros' Evil "Whatever" Interpretation. *Visitors Studies Today*, 9(3), 16-20.
- KORN, R. (1993, diciembre). Critical Reflections. *Curator*, 36(4), 251-255.
- LANKFORD, E.L. (2002, verano). Aesthetic Experience in Constructivist Museums. *Journal of Aesthetic Education*, 36(2), 140-153.
- LYOTARD, J.F. (2006). *La Condición Postmoderna*. Madrid: Cátedra.
- MAYER, M.M. (1999). Precious minds and precious objects: Implications of the new art histories for art museum education. Pensilvania: Universidad Estatal de Pensilvania.
- MAYER, M.M. (2005a). A Postmodern Puzzle: Rewriting the Place of the Visitor in Art Museum Education. *Studies in Art Education, A Journal of Issues and Research*, 46(4), 356-368.
- MAYER, M.M. (2005b, marzo). Bridging the Theory-Practice Divide in Contemporary Art Museum Education. *Art Education*, 58 (2), 13-17.
- McKAY, S., MONTEVERDE, S.R. (2003, enero). Dialogic looking: Beyond the mediated experience. *Art Education*, 56 (1), 40-45.
- McLEAN, K. (1999, verano). Museum Exhibitions and the Dynamics of Dialogue. *Daedalus: America's Museums*, 128(3), 83-108.
- MESZAROS, C. (2004). *Between Authority and Autonomy. Critically engaged interpretation in the Art Museum*. Canada: Universidad British Columbia.
- MESZAROS, C. (2006). Now THAT is Evidence: Tracking Down the Evil "Whatever" Interpretation. *Visitor Studies Today*, 9(3), 10-15.
- MESZAROS, C. (2007). Interpretation and the Hermeneutic Turn. *Engage*, 20, 17-22.

- MITCHELL, W.J.T. (2003, noviembre). Mostrando el Ver: Una Crítica de la Cultura Visual. *Estudios Visuales*, 1, 17-40.
- PERIN, C. (1992). The Communicative Circle: Museums and Communities. En I. Karp, C.M. Kreamer, Lavine. S.D. (eds). *Museum and Communities. The Politics of Public Culture*, 182-220. Washington y Londres: Smithsonian Institution.
- REESE, E. (2001). *From Static to Dinamic Interpretations: Transforming Art Museum Exhibitions through Intertextual Narrative Pedagogical Practices*. Pensilvania: Universidad Estatal de Pensilvania.
- REESE, E. (2003). Art Takes Me There: Engaging the narratives of Community members Through Interpretative Exhibition Processes and Programming. *Art Education*, 56 (1), 33-39.
- ROBERTS, L. (1997). *From Knowledge to Narrative. Educators and the Changing Museum*. Washington y Londres: Smithsonian Institution.
- ROUNDS, J. (1999, enero). Meaning Making: A New Paradigm for Museum Exhibits? *Exhibitionist*, 18 (2), 5-8.
- SILVERMAN, L. (1995). Visitor Meaning-Meaking in Museums for a New Age. *Curator*, 38(3), 161-170.
- SILVERMAN, L. (1999). Meaning Making Matters: Communication, Consequences, and Exhibit Design. *Exhibitionist*, 18 (2), 9-14.
- SILVERMAN, L. (2013, primavera). Reflections on the Adolescence of Meaning-Making. *Exhibitionist*, 13, 60-63.
- WALLACH, A. (1998). *Exhibiting Contradiction: Essays on the art museum in the United States*. Amherst, MA: University de Massachusetts.

3

LA PARTICIPACIÓN.

Retomando las palabras de Lankford de las que nos hacíamos eco en el capítulo anterior respecto a la interpretación;

“lo que ha cambiado es la forma en la que el material se presenta y la forma en que se espera que el aprendizaje ocurra. El museo ya no es un dictador, sino un colaborador en el proceso de construcción de significado” (Lankford, 2002:145).

se hace evidente que la participación también se presenta como otro de los conceptos en torno al cual reflexionar. La participación es, junto con la interpretación, otro de los conceptos en torno al cual se produce un nuevo giro dentro del proceso de transformación o reinvención (Anderson, 2004, 2012) del museo. En consecuencia, en el ámbito museístico se tiende a hablar de un “museo participativo” (Simon, 2010), propio de una “cultura participativa” (Jenkins, 2005). Sin embargo, tal y como hemos visto en capítulos previos, a pesar de que esta transformación comenzara con un tender hacia el visitante y su interpretación en la década de 1970, especialmente impulsado por la nueva museología, esta, si recordamos, aún se encuentra hoy en un su adolescencia (Silverman, 2013). Este hecho, no obstante, junto con la incapacidad de llegar a un entendimiento “común” sobre el concepto de interpretación, no ha frenado al museo en querer dar un paso más allá; hacia la participación. Concepto, este, tampoco exento de ambigüedad.

En este capítulo trataremos de ver de qué manera se entiende el concepto de participación en el museo, concretamente, bajo qué criterios y desde qué dimensiones. Además de mostrar las dificultades que la participación, muchas veces, entendida como algo positivo *per se*, implica y los retos con los que nos confronta. Lo que puede poner en cuestión la realidad de este giro.

Para hablar sobre participación, centrándonos primeramente en su ambigüedad, debemos hacer referencia a la pluralidad de términos que se vienen utilizando –entre otros, el de contribución, colaboración, cocreación, etc.–, muchas veces de manera indiferenciada e intercambiable. Sin embargo, el prefijo “co” ayuda a establecer entre ambas una conexión con la idea de unión o participación conjunta. Entre los distintos términos, es el de co-creación, marcado además por un guión que explicita el prefijo “co” y la creación entendida como producción, el que ha generado una mayor acogida. Aunque también son múltiples, a su vez, los usos e interpretaciones que a este se le han dado o los sustantivos a los que se ha adjetivado como co-creativos. En este capítulo se hablará, especialmente, de un paradigma co-creativo, un diseño co-creativo, proyectos co-creativos y tecnologías co-creativas.

1. Paradigma Co-creativo

El primero o más general de los usos que hemos encontrado, ha sido el de la co-creación entendida como fundamento de la transformación (Holdgaard y Kjastrup, 2014) o debilitamiento del museo. En este caso, la co-creación tiene un “doble” objetivo: potenciar la participación en aras a debilitar el modelo de museo tradicional o, a la inversa, debilitar el museo entendido en sentido tradicional con el fin de potenciar la participación.

Para muchos profesionales y teóricos del museo, entre ellos Falk (2003), la participación es el *quid* de este nuevo paradigma del siglo XXI, en el que la co-creación se convierte en uno de sus núcleos centrales. El público de hoy en día no quiere únicamente asistir a eventos e instituciones culturales, ni tampoco quiere únicamente “experiencias creadas para ellos por otras personas, no importa lo bien ejecutadas que estas estén. Cada vez más personas quieren participar directamente en la creación de sus propias experiencias educativas” (Falk, 2013:306).

El visitante no quiere seguir siendo un agente externo al museo, ni que las experiencias sean creadas *para* él, sino *con* él. La participación como *co-creación* es, por tanto, un proceso en el que la fuerza de, al menos, ambos agentes son la base para la creación de algo nuevo; “conocimiento y significado co-creado” (Falk, 2013:316). En el caso concreto de Falk, podemos ver como la “creación”, no solo carga con el peso de la producción, principalmente de conocimiento, sino también con la del aprendizaje. A este punto se hará referencia en el último apartado de este capítulo.

El hecho que la *co-creación* pretenda instalarse en el museo, supone un gran desafío para la identidad y la autoridad, tanto interna como externa, del mismo entendido en un sentido tradicional. Al mismo tiempo que, cuestiona el modelo tradicional de educación, esto es, el rol que el visitante y el personal del museo –quien también aprenderá en el proceso de *co-creación*– desempeñan y las fronteras de la experiencia –dónde esta empieza y acaba–.

Sin embargo, tal y como sucedía con el concepto de interpretación, cuando se quiere dar ejemplo de estos cambios que el paradigma *co-creativo* ha producido en el museo, esto es, ejemplos de experiencias del museo *co-creativas*, estas suelen generalmente ser limitadas en número y estar principalmente enfocadas a las exposiciones y programas, concretamente, a su diseño. Desde este enfoque, y en consecuencia, surge otra forma de entender la participación como *co-diseño* (Amitrano, Bifulco, Tregua; 2015).

2. Diseño Co-Creativo

Cuando en el museo se habla de participación como *co-diseño*, llama poderosamente la atención que en la literatura del museo, en muchos casos, no se le preste ninguna atención a sus orígenes comerciales y de marketing – donde el término *co-producción* está más extendido– o su fundamento en la tradición del diseño participativo (Holgaard y Kjastrup, 2014:193).

El último gran paradigma o la actual obsesión (Sanders y Stappers, 2008:7) en la investigación en diseño es el llamado *co-design* o diseño

colaborativo (Huerta, 2015), cuyo origen lo encontramos en el movimiento del diseño participativo escandinavo y del norte de Europa que se inició en la década de 1970 en el campo de la empresa, concretamente, en el área sindical. En la actualidad, en la medida en que las nuevas tendencias en tecnología han ayudado a democratizar la creatividad y la participación en el diseño, el diseño colaborativo se destaca principalmente en el mundo de las tecnologías de la información y la comunicación. En 1971, dentro de la comunidad de investigadores del diseño y en la conferencia *Design Research Society* se hizo una llamada a diseñar para la sociedad e incluir a no-diseñadores como colaboradores en el proceso de diseño (Binder, Brandt, Gregory, 2008; Lee, 2008:31). El diseño participativo tiene, por tanto, sus orígenes en una crítica hacia una aproximación al diseño que excluye la voz de la mayoría de los agentes involucrados en el mismo, como son los usuarios o también los *stakeholders*, los que así mismo deberían ser vistos como participantes activos y competentes en la generación de ideas (Binder, Brandt, Gregory, 2008). Los principios que inspiraron este movimiento fueron: una mayor equidad en las relaciones de poder y una mayor democratización de las prácticas, un diseño que no se fundamentará tanto en abstracciones formales sino que se contextualizara en situaciones reales, un aprendizaje mutuo entre los agentes implicados, y el desarrollo de herramientas y técnicas que permitieran la expresión de las necesidades y visiones (también, con respecto a la tecnología) de los diferentes participantes (Greenbaum y Loi, 2012).

Como hemos avanzado, en el museo la co-creación se ha entendido principalmente como participación por parte del visitante –término que hoy se considera inadecuado por la pasividad que evoca– en el diseño de las exposiciones y se ha pensado como una forma de hacer de la experiencia del visitante una experiencia más significativa. Por tanto, el trabajo de los profesionales del museo no puede limitarse al diseño de grandes exposiciones o la implementación de programas, sino que su trabajo

consistiría más bien en crear y apoyar experiencias significativas del museo (Falk, 2013), involucrando al visitante en las mismas.

Desafortunadamente, aunque existen ejemplos de cómo los museos están trabajando en co-crear las experiencias con sus públicos, “este proceso está generalmente reservado a los comisarios y diseñadores de las exposiciones, pero, cuando los visitantes son capaces de compartir estos procesos de construcción de significado, esto puede resultar en una forma muy poderosa de aprendizaje” (Hooper-Greenhill, 2006:239).

3. Proyectos Co-Creativos

De forma más general, aunque tomando como criterio el grado de compromiso que el museo genera y espera del visitante, Nora Simon en *The Participatory Museum* (2010) nos habla de distintas formas de participación: como la contribución, la colaboración, la co-creación y el hosting. Estas formas de participación se distinguen de acuerdo al lugar donde el poder de definir el proyecto y la toma decisiones reside. Esto es, en función de quién ejerce la autoridad y el control. Podemos decir, por tanto, que el control es uno de los criterios en función de los cuales se ha definido la participación.

“El control es uno de los términos clave cuando se habla de la participación, ya que para poder participar es necesario tener y ganar, hasta cierto punto, control sobre la "materia" en la que se participa. No es suficiente con ofrecer participación si no se renuncia al control” (Holgaard y Klasturp, 2014:193).

Simon define las cuatro formas de participación del siguiente modo, permitiendo poner al mismo tiempo cierto orden en el indiferenciado uso de los términos a los que nos referíamos al principio:

Tabla 3.1: Formas de participación de los visitantes en la experiencia del museo.

1	Contribución: se pide a los visitantes que proporcionen objetos, acciones o ideas limitadas y específicas a un proceso institucionalmente controlado.
2	Colaboración: se invita a los visitantes a ejercer como socios activos en la creación de un proyecto de museo que se origina por y en última instancia por el museo.
3	Co-creación: ocurre cuando los visitantes y la institución trabajan juntos desde el principio para definir los objetivos del proyecto y el programa o exposición se genera en función de los intereses y necesidades de la comunidad.
4	Hosting: cuando el museo presta algunos de sus servicios y recursos a grupos externos para que los usen como consideren. Se trata de programas o eventos que ellos mismos desarrollan e implementan.

Tabla de elaboración propia, a partir de Simon, 2010 en Govier (2009:3-4).

Sin embargo, según Govier, esta clasificación, no implica una categorización ascendente. Esto es, Simon “no ve estas categorías como un desarrollo progresivo de la participación. No cree que el hosting sea el mejor resultado por el hecho de implicar una entrega de poder sustancial por parte del museo” (Govier, 2009:3-4).

3.1. La dimensión social de los proyectos co-creativos: primacía de la inclusión.

Al hilo del análisis de la participación realizado por Simon en función de la autoridad y el control, encontramos una definición parecida en Duclos-Orsello (2013:122), quien habla de la participación como sinónimo de “una autoridad compartida”, tanto con el público o comunidad, así como con otras instituciones o entidades, que asegure una auténtica co-creación. Esto es, la participación hace del museo un espacio relevante y sensible para con las

diversas comunidades –de las que se beneficia y a las que sirve¹⁹– y sus necesidades y preocupaciones.

Por tanto, es en el caso de los proyectos co-creativos, donde además de la participación como producción, la participación como inclusión, se hace más evidente. Lo que nos remite nuevamente a la tradición del diseño participativo. En este caso, con el objetivo de incluir a más capas de la población o comunidades, la participación toma forma de política cultural y es condición para recibir financiación. En el Reino Unido, por ejemplo, desde el *Heritage Lottery Fund* se ha venido financiando proyectos que “ayudan a más personas, y a un más amplio espectro de personas a tomar un papel activo y decisiones sobre el patrimonio” (Heritage Lottery Found, 2010:3). La participación, además, debe darse desde el inicio de los proyectos. En este caso, sin embargo, 5 son las formas de participación y estas han sido pensadas de forma gradual, aunque nuevamente en base a la influencia o el control que las personas involucradas en el proyecto alcancen o se les ofrezca (Heritage Lottery Found, 2010:5):

Tabla 3.2: Niveles de participación de las comunidades del museo.

Formas pasivas	1	Informar: dar a conocer e informar a la gente de su proyecto.
	2	Consultar: dar opciones a la gente acerca de lo que sucede en su proyecto y la oportunidad de darle forma.
Formas activas	3	Decidir juntos: permitir a la gente tomar parte en la toma de decisiones e influir en la dirección que tomará el proyecto.
	4	Actuar juntos: dar la oportunidad a la gente de desarrollar y participar en el proyecto, tomando parte en la conservación del patrimonio y/o en las actividades educativas.
	5	Apoyar a otros a tomar la iniciativa: capacitar a las personas para ser autores del proyecto, hacer decisiones finales y desarrollar actividades con cierta independencia.

Tabla de elaboración propia, a partir de (Heritage Lottery Found, 2010:5)

¹⁹ “Los museos trabajan en estrecha colaboración con las comunidades de las que provienen las colecciones así como con las comunidades a las que prestan servicios” ICOM (2013:10).

Si el proyecto solo incluye formas pasivas de participación no cumplirán plenamente con el concepto y objetivo de participación de la Heritage Lottery Fund, pues la participación real es únicamente aquella que permite a la gente participar de forma personal y significativa, esto es, activa en un proyecto. La participación comunitaria puede implicar un cambio significativo, desde proveer actividades para las audiencias actuales y potenciales a que estas participen en el desarrollo de actividades. El nivel de participación que se da en el proyecto y el grado en el que se es capaz de involucrar a las audiencias, variará de un proyecto a otro, dependiendo del tamaño de su organización, el tipo de proyecto que se esté llevando a cabo y la experiencia que se tenga sobre la participación de la comunidad.

En este caso, parece coherente pedir que los museos sean conscientes del tipo de participación al que se le está pidiendo al visitante que se involucre, y qué supone esta para la institución.

Como ejemplo de la participación entendida socialmente y en relación a las comunidades locales, presentamos aquí un proyecto que se puso en marcha en el Reino Unido en 1990, el *Open Museum*, que se convertiría en un modelo para otros museos (Dodd, O’Riain, Hooper-Greenhill, Sandell, 2002) cuando en 2002 demuestra, mediante la investigación *A Catalyst for Change: The Social Impact of the Open Museum*, el impacto que el museo puede llegar a tener en la vida de las personas cuando este se compromete con ellas, involucrándolas, haciéndolas partícipes, incluso, en la toma de decisiones. En lugar de simplemente crear exposiciones itinerantes, los “autores” de este proyecto querían compartir la experiencia curatorial, trabajar en colaboración con la población local –especialmente con personas con poco acceso a los museos, personas de la tercera edad, personas con discapacidad, jóvenes, mujeres, personas viviendo en áreas desfavorecidas y minorías, a las que el museo no había podido llegar antes–, en función de sus necesidades. De estas personas, se esperaba adoptasen un rol activo en la creación de las exhibiciones en sus propias comunidades. “En el museo tradicional tú visitas los objetos; con este museo los objetos te visitan a ti” (Dodd, O’Riain, Hooper-

Greenhill, Sandell, 2002:9), lema y característica que distinguió a este de otros proyectos, se prestaba a los miembros de la comunidad objetos pertenecientes a colecciones, se les asesoraba y se establecía con ellos una colaboración *in situ*, lo que se convertiría en una poderosa herramienta educativa. El *Open Museum* posibilitó un proceso de transformación en los participantes, a nivel de conocimientos, habilidades, actitudes, condiciones de vida, y estatus. Además de, un aprendizaje permanente, ya que el museo permanecería en contacto con todos los grupos después de que los proyectos tocaran a su fin. De esta manera, el museo dio a las personas “el poder de movilizar sus propias capacidades, pasar de ser espectadores pasivos a ser actores sociales activos, gestionar los recursos, tomar decisiones y controlar aquellas actividades que afectan a sus vidas” (Cernea, 1985 en Guerra, 2008:139). Después de diez años de trabajo, el *Open Museum* se marcará como objetivo interconectar los distintos espacios de la ciudad en los que esa colaboración tuvo lugar, además de atraer a las participantes al propio museo.

Este y otros intentos pueden considerarse como un abrirse del museo hacia “nuevas” comunidades (visitantes dispersos y no-visitantes) o a nuevas y significativas formas de conectar con ellas. Un desarrollo de audiencias en los que la inclusión y la participación se hacen clave a la hora de re-imaginar el museo y su relación con las comunidades a las que sirve:

“Pensando el valor del museo desde una perspectiva comunitaria replantea la cuestión de su misión. Para que los museos sean vistos como relevantes y haciendo importantes contribuciones a la salud y el bienestar general de toda la comunidad, nuestro campo tiene que reinventar su filosofía y práctica. Para muchos museos, esto implicará un cambio cualitativo en tanto a sus pensamientos y acciones. En última instancia, los museos con éxito serán aquellos que se comprometan a dar un servicio público –las instituciones que lleguen y atraigan a nuevos públicos y trabajen para hacer frente de manera significativa cuestiones cívicas, educativas, económicas, ambientales y sociales” (Falk, 2013:316).

De esta dimensión más social que se le ha querido dar a la participación, dan cuenta revistas como la *Journal of Museum Education* y *Museums and Social Issues*, además de obras como *The Social Work of Museums* (Silverman, 2010) e *Inspiring Action: Museums and Social Change* (Brown, Salgado, Wood, 2009). Mediante el concepto de participación se ha querido acentuar el papel público-social del museo, muchas veces acorde o no exento del hecho de hacer del museo un lugar más atractivo, como estrategia para un desarrollo de audiencias.

La participación deviene aquí en sinónimo de apertura. Un museo abierto, se entendería, por tanto, bajo una doble perspectiva, esto es, en términos de inclusión –en cuanto a personas, grupos o comunidades– y en términos de participación –más en relación a prácticas– (Salgado, 2009).

3.2. La dimensión identitaria y cultural de los proyectos co-creativos: primacia de la representación.

Sin embargo, la forma de entender la participación comunitaria que más debate ha generado en las últimas décadas es la participación entendida en términos raciales o étnicos (Salgado, 2009). En este caso, además de participación también se habla de representación de las distintas culturas. El énfasis puesto en la participación comunitaria así comprendida, se produce, entre otras razones, como reacción a la creencia profundamente arraigada en la museología occidental, –hasta el punto de llevar a descuidar otros modelos culturales y prácticas curatoriales del museo– de que “el museo es únicamente invención de la cultura occidental moderna” (Kreps, 2011:457).

En 1990, en lo que Ames (2004:80) ha llamado la “Era de la Deconstrucción, Reconstrucción y Auto-construcción”, los menos visibles, las “minorías” y poblaciones insuficientemente representadas empezaron a exigir más espacio o “voz”, a cuestionar la autoridad de las instituciones culturales y educativas. Para entender en qué medida la cuestión de la voz y

la representación incide en el museo, nos remitimos nuevamente a las palabras de Ames:

“No solo las definiciones de verdad y belleza están sujetas a debate, como era de esperar, sino que también lo están otros temas espinosos, como qué constituye el juicio estético público y quién tiene el derecho de determinarlo, qué tipo de conocimiento se considera útil –de hecho, incluso qué constituye el conocimiento adecuado, y quién tiene el derecho de controlar su producción y difusión. Bajo la retórica y controversia de estos debates subyacen mayores preguntas en relación a en qué tipo de sociedad queremos vivir, cuánta diversidad social y cultural podemos tolerar, y cómo deseamos representarnos y representar a los otros” (Ames, 2004:80).

Todos estas cuestiones que dicho autor se plantea, tal y como llevamos afirmando desde el comienzo de esta investigación, han producido un debilitamiento del museo, posibilitando que las voces de estas comunidades invisibles e invisibilizadas se hayan sumado y se hayan visto representadas en el museo.

“Decidir lo que es arte, no es solo una cuestión de erudición, semántica, o de preferencia personal, sino también un acto político” (Ames, 2004:83). Las relaciones políticas se arraigan en los asuntos culturales, de tal modo que, lo que es visto desde un punto de vista académico como el simple hecho de presentar o clasificar obras de arte, se convierte en relación a la cuestión del acceso y la representación, en un problema de inclusión o exclusión de determinadas comunidades sociales y culturales en el museo.

Según Mesa-Bains (2004:99), más allá del acceso y la representación, se trata de lo cualitativamente único de las diversas experiencias, a las que nos venimos refiriendo en el museo con el término “polisemia de voces”.

Moore (2014), quien investiga la inclusión/exclusión en el museo en relación a cuestiones raciales advierte, además, de la necesidad de hacer un uso correcto del lenguaje. Se decanta más que por una invitación a participar –lo que da al visitante un estatuto de *outsider*– a hablar de oportunidades para la co-creación –lo que remite a relaciones de mayor igualdad–. Si antes hablábamos de “museo abierto”, ahora, entendiendo la participación en su

dimensión más político-cultural encontramos autores como Lori Byrd Philips, Elizabeth Bollwerk, Jeffrey Insch y Edward Roley que hablan de “autoridad abierta”.

3.3. Del visitante a la(s) comunidad(es) (local(es))

Especialmente en estos dos últimos sentidos a los que nos hemos referido a la participación, la social y la identitaria cultural, podemos decir que esta viene aparejada al concepto de “comunidad(es)”, hasta el punto de reemplazar a términos como “audiencia”, “público” y “visitante”, reflejando mejor el servicio más completo, acogedor y relevante que los museos aspiran a crear. Como hemos visto, en aras a hacerse más relevantes para la comunidad(es), los museos no han tardado en preocuparse por algunas cuestiones de política social, como la lucha contra la exclusión, la construcción de comunidades más cohesionadas, la contribución a su regeneración, etc. Y, ante este panorama, tampoco ciertas comunidades han perdido el tiempo en explorar su historia y patrimonio y en crear sus propias exposiciones y colecciones (Crooke, 2011). “Hoy en día la gente prefiere contar sus propias historias, en lugar de que sean los demás quienes las interpreten” (Dubin, 2011:479).

La relación que se está desarrollando entre la comunidad y el museo, ya sea por los museos que tratan de mejorar la participación con sus comunidades –a través de proyectos que afirman las identidades locales o que fomentan su desarrollo y papel social– o grupos de la comunidad cada vez más activamente interesados en la actividad patrimonial, dice mucho sobre el papel del museo en la actualidad. Esta propuesta de políticas alternativas, que ha hecho posible la experimentación cultural, la experiencia de apropiación y de invención, el movimiento de recreación permanente de su identidad, ha sido un medio para llegar a nuevos públicos, construir confianza y restablecer la función de los museos en la sociedad contemporánea (Crooke, 2011; Marín, n.d.).

Al mismo tiempo, ha servido para cuestionar el museo tradicional: la grandiosidad de su estructura y las grandes narrativas de la historia. Dar voz y autoridad a los que antes estaban excluidos. Esto es, “relajar el control de la interpretación con el fin de permitir a la gente contar sus propias historias” (Coxall, 2006:141). Ayudarles a “encontrar su propia voz o, tal vez, el valor para utilizarla” (Matarasso, en Pitts, 2007:761).

“La identidad tiene que ver hoy mucho menos con esencias y mismisidades que con trayectorias y relatos (...) No existe identidad sin narración, lo que entraña que “para ser reconocidos necesitamos contar nuestro relato”. (...) Se necesita que la diversidad de identidades pueda ser contada, narrada” (Marín, n.d:166).

“Tenemos que ser conscientes de que traemos nuestros propios prejuicios y juicios a las maneras en que interpretamos y presentamos los objetos, y las historias que estos cuentan. El coleccionismo actual y retrospectivo y el registro de la información asociada necesita ser representativo de nuestras diversas comunidades para proporcionar a las generaciones futuras materiales que necesitarán para interpretar el pasado” (Coxall, 2006:148).

Es por esto que trabajar co-creativamente, de modo interdisciplinario y consultando a las comunidades locales es de mucha ayuda en la interpretación de las exposiciones, pues permite representar y servir de modo más adecuado a estas (Coxall, 2006).

El compromiso con el concepto de “comunidad”, por tanto, ha traído nuevos retos al sector del museo, desafiando la autoridad establecida de la experiencia curatorial y la investigación del personal del museo. Está impulsando el sector de los museos a repensar el espacio museal y cuestionar su identidad, el papel y el trabajo social que lleva a cabo. Fomentar la participación de la comunidad en la actividad del museo está así vinculada a la idea de la democratización de la historia y el espacio del museo, y la incorporación de nuevas voces, nuevas historias y nuevas personas (Croke, 2011).

Queremos, aquí, recordar nuevamente el “doble” objetivo que decíamos al principio de este capítulo que la co-creación nos marca: potenciar la participación en aras a debilitar el modelo de museo tradicional o, a la inversa, debilitar el museo entendido en sentido tradicional con el fin de potenciar la participación.

3.4. Tecnologías co-creativas: primacia de la participación.

En opinión de Russo, Watkins, Kelly y Chang (2008:21), son los enfoques socio-constructivistas a la comunicación los que han ayudado a los museos a conectar con la memoria, la identidad y las comprensiones que los visitantes traen consigo; los que han permitido la deconstrucción de las grandes narrativas; y, han afirmado el papel de las audiencias en el aprendizaje social. Para ello, han hecho uso de una forma de inteligencia comunitaria.

La reconceptualización del museo ha dado lugar a un gran interés por los visitantes reales, dispersos y no visitantes, y por la adopción de medios digitales y nuevas formas de comunicación que incluyan la interacción, fácil inclusión y la participación de estos. En los últimos años esto ha generado un gran interés por proyectos de participación *on-line* y proyectos co-creativos; por involucrar y empoderar a los visitantes; y por hacer del museo una institución más abierta (Holgaard, 2014).

Esto se constata en el aumento del número de proyectos y estudios co-creativos y en el creciente uso que de los medios digitales y, en particular, de las redes sociales se está haciendo en muchos museos (Russo y Watkins, 2007; Russo, Watkins, Kelly, Chang, 2008; Grabill, Pigg, Wittenauer, 2009; Cairns, 2013). De hecho, se ha hecho referencia a las tecnologías de la Web 2.0 como tecnologías co-creativas (Russo y Watkins, 2007) –pues, en lugar de la simple comunicación, ofrecen asistencia y permiten la participación en procesos y experiencias creativas–, e incluso el museo ha sido tildado de museo 2.0 (Simon, 2010).

Son muchos, entre ellos Kidd (2014), los que consideran que en la actualidad ya no es posible hablar de participación sin hacer referencia a la tecnología. Dos son los posicionamientos que de forma simplista pueden adoptarse para con la tecnología en el museo:

Tabla 3.3: Posicionamientos del museo frente a la tecnología.

Centrado en la tecnología	Centrado en la persona
Modelo de entidad-discreta	Modelo web
La tecnología como una fuerza independiente externa que afecta e impacta	La tecnología como interdependiente o constitutivamente enredada en el contexto sociocultural
Determinismo: fijo, opiniones simplistas sobre la tecnología (tecnofilia/tecnofobia).	Constructivismo: flexible, punto de vista dinámico sobre la tecnología

Tabla extraída de Rorbaek (2015:30).

Desde una aproximación constructivista a la tecnología, esta se entenderá como constitutivamente enredada en el contexto sociocultural y, por aplicación a nuestra investigación, al contexto museal. Sin embargo, observando la tabla que muestra la evolución o incorporación de medios tecnológicos al museo, tampoco creemos adecuado presentar la tecnología como parte “innata” de lo que un museo es.

Imagen 3.1: Evolución de la interactividad digital en la galería (Parry & Sawyer, 2005).

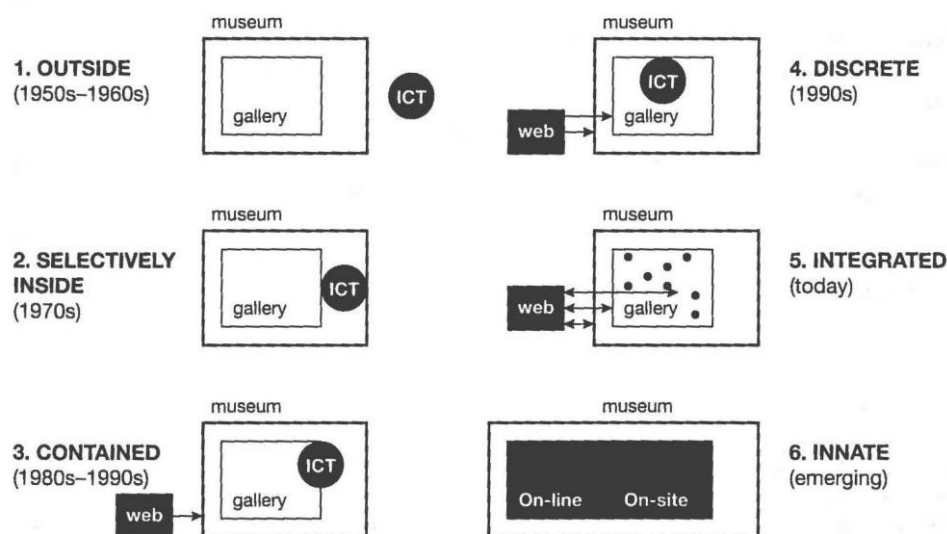


Imagen extraída de Rorbaek (2015:32)

Pensar la tecnología de esta forma, nos llevaría a presentar al museo como un agente pasivo que adopta estas tecnologías por exigencias de un adaptarse a la actualidad, esto es, como “algo normativo” (Rorbaek, 2015:136). Sin embargo, por otro lado, esto comporta entender la tecnología no únicamente como posibilitadora de comunicación, sino de interacción:

Medios sociales como blogs, *facebook*, *twitter*, son hoy ampliamente utilizados por los museos, sin embargo, no son muchos los museos en los que este uso haya producido un cambio en su modo de entender la comunicación. Esto es, a pesar del uso de las diferentes herramientas de la *web 2.0*, modelos tradicionales de comunicación no están siendo superados (Langa, 2014). Esto es, son pocos los profesionales del museo que hayan visualizado una conexión entre el uso de las redes sociales y los principios de la participación como co-creación, en el diseño de las exposiciones, actividades, etc. El caso de los museos de arte es especialmente llamativo, los que tienden a pensar que los medios sociales cuestionan la autoridad del curador (Trant, 2006; Wetterlund, 2012).

Si bien los medios sociales son utilizados con la intención de llegar a nuevos públicos o de conectar con los visitantes de forma más significativa, no se ha probado que estos tengan éxito a la hora de implicar al visitante en las actividades del museo, es decir, no tanto en la calidad sino en la cualidad de la experiencia que proveen (Langa, 2014). Es por este motivo que normalmente el concepto de interacción o productos interactivos suele más bien asociarse con aplicaciones de *smartphones*, *tablets*, sitios web, programas de ordenador o videojuegos, aunque, este puede extrapolarse a cualquier objeto (Huerta, 2014).

En este sentido, es notable la adopción que el museo ha hecho de las tecnologías interactivas que apoyan la experiencia, el aprendizaje y el disfrute del visitante (Amitrano, Bifulco, Tregua, 2015). El uso de las tecnologías interactivas o inteligentes ha sido analizado subrayando la percepción del visitante sobre la utilidad de dispositivos que permiten acceder a información explicativa multimedia, mejorar el aprendizaje, promover experiencias de flujo, y extender el tiempo dedicado a las obras de arte (Jaén, 2011; Chang, 2014). De este modo, la importancia del diseño interactivo²⁰, esto es, el hecho de que la interacción entre los visitantes y las obras de arte se pueda diseñar, se hace cada vez más presente. Más aún, cuando la interacción se entiende en una mayor amplitud. En particular la investigación realizada por Chang (2014) ha subrayado el papel fundamental de la interacción entre los visitantes, sus acompañantes, y la exposición en sí misma gracias al apoyo de una guía móvil. En este caso, la interacción se entenderá como una interacción “humano-tecnológico-contextual”. Ahora bien, Chang también nos alerta de la necesidad de un equilibrio en esta interacción, de modo que la atención del visitante no sea excesiva para con la tecnología, ni esto vaya en detrimento de la atención que la obra de arte merece.

²⁰ El diseño interactivo fue introducido por primera vez a finales de la década de 1980 por Bill Moggridge y Bill Verplank (Moggridge, 2007).

Las tecnologías inteligentes permiten, además, que el visitante trace sus propias rutas por el museo, no sólo en un sentido espacial sino también temático o narrativo (Walker, 2008). Los visitantes vistos como aprendices auto-motivados, en vez de tabulas rasas, hacen sus propias elecciones sobre qué y cómo aprender, esto es, son diseñadores de sus propias experiencias. Se trata de un aprendizaje personalizado, de una visita al “estilo-propio” (Jaén, 2011), en la que el visitante diseña su propia experiencia.

Antrobus (2010) afirma que la tecnología actúa como apoyo en el desarrollo de las experiencias *in situ*, en el espacio físico, aun cuando lo normal es entender la implicación del usuario en línea o fuera del espacio físico del museo. En el museo se hace un amplio uso de Internet y de los medios sociales, creando páginas web cada vez más interactivas (*Google maps, podcasts, visitas virtuales, etc.*) y el uso de redes sociales (*blogs, Facebook, Flickr, Instagram, Twitter, Youtube*) para promover y crear comunidades *on-line* de seguidores que participan activamente en la creación de valor cultural. Sin embargo, Walker, (2008:111) afirma que las tecnologías tienen mayores potencialidades, pues permiten trazar un *continuum* entre la visita al museo, y el pre y post-aprendizaje.

Por todo ello, si el museo más allá de la comunicación, busca un estímulo para la participación deberá tener en cuenta y (re)definir el tipo de participación e interacción en el que está interesado en estimular en sus visitantes; formas de medir el logro o nivel de participación; qué tipo de tecnologías fomentan o dan una mejor posibilidad de desarrollar el tipo de participación planteado; con qué tipo de visitantes y/o usuarios quieren conectar; cómo estos están conectados entre ellos, etc.

4. Controversias de la participación

No debemos olvidar que este paradigma co-creativo aún está en su infancia y que sería “normal” que en el museo se dieran aún contradicciones entre lo que hace y dice querer hacer: unas veces se alienta a los visitantes a

la participación, otras veces, sin embargo, la reprimen. De igual modo, los museos, a veces, reflejan la opinión popular, otras veces, la guían; a veces, reafirman las ideas dominantes; otras veces, se oponen a ellas. Los visitantes, a su vez, permanecen perplejos por lo que ven como señales contradictorias sobre el grado y las clases de participación de las que pueden gozar.

De hecho, como dice Jenkins (2008:19) de los líderes de las industrias del entretenimiento, a los museos que tendían a mantener relaciones de autoridad para con sus visitantes, no les ha quedado más remedio que aceptar la importancia del papel que los visitantes juegan. Aunque, “va a tomar algún tiempo antes de que la cultura dominante acepte un compartir igualitario de ideas” (Sanders y Stappers, 2008: 9).

Por tanto, no podemos acusar a los visitantes de no saber hablar este nuevo idioma, cuando se ha hecho previamente tan poco esfuerzo por “educarles” en la interpretación e involucrarles en los procesos de participación. Esto es, cómo se consigue que el visitante participe cuando se le ha venido sometiendo a un continuo silencio y “pasividad” desde métodos educativos tradicionales. Parece difícil creer que los educadores o responsables de los museos pretendan o esperen del visitante una postura inmediatamente activa –sin entrar ya en la problemática del binomio pasivo-activo–, que sus interpretaciones sean “correctas” o que sus preguntas impliquen cuestionamientos con un alto componente crítico. A esto, además, se le añade el hecho de “lo difícil que resulta a muchas personas creer que son creativos y comportarse en consecuencia” (Sanders y Stappers (2008: 9). Por tanto, parece necesaria una reflexión guiada por preguntas como; ¿cuánta participación es excesiva? ¿Cuándo se convierte la participación en interferencia? E inversamente, ¿cuándo ejercen los museos demasiado poder sobre la experiencia del visitante?

Recordando las palabras de Falk, con las que comenzábamos este capítulo, en relación al deseo del visitante de participar en las experiencias del museo y aprender de ellas, debemos decir que no todos los profesionales y teóricos del museo la comparten del todo. Muchos son de la opinión de un

equilibrio entre una actitud activa y una actitud más pasiva. Cada vez más, la gente quiere un equilibrio entre el consumo pasivo y la capacidad de elegir activamente cómo y en qué tipo de experiencias más creativas participar (Sanders, 2006). La misma persona es y quiere ser un consumidor en ciertas situaciones y un diseñador en otras (Fischer, 2002). “Desafortunadamente, la cultura necesitará de más tiempo para dar un cambio desde el consumismo hacia el balance consuntivo/creativo que la gente busca” (Sanders y Stappers, 2008: 12).

A pesar de que desde 1970, y desde la aproximación participativa, el usuario/visitante es entendido como un colaborador, que “proporciona conocimientos y participa en la información, en la ideación y conceptualización de las actividades desde las fases tempranas del diseño” (Sanders y Stappers, 2007:5), a lo sumo “los grandes museos, generalmente, piden al visitante únicamente contribuir al diseño de ciertos aspectos de la exposición como usuarios, probadores o informantes, pero con menos frecuencia como socios o colaboradores del diseño” (Russo y Watkins, 2007:3). Esto es, se comportan como se supone propio de una aproximación centrada en el usuario/visitante.

Y es que, siguiendo a Sanders y Stappers, (2008:12) “Todas las personas son creativas, pero no todas las personas devienen diseñadores”. Los niveles de creatividad en una persona varían en función de su habilidad, experiencia, interés/pasión y esfuerzo. “Las personas con un alto nivel de pasión y conocimiento en un determinado dominio y que sean invitadas a participar directamente en el proceso de diseño, sin duda puede llegar a ser co-diseñadores”, “meta-diseñadores” –quienes diseñan el proceso de diseño– (Fischer, 2002), o “expert of their experiences”²¹ (Sleeswijk, Stappers,

²¹ En el *contextmapping*, un aspecto específico de co-diseño, a los usuarios finales se les asigna el papel de informante experto, y son apoyados en ese papel a través del acceso a herramientas específicas para la observación, la reflexión y la expresión. La producción de estas herramientas y la facilitación del proceso se han convertido en actividades de investigación de diseño que se llevan a cabo por profesionales con experiencia en el diseño y/o en investigación (Stappers, 2011).

Sanders, 2005; Stappers, 2011). Este también podría ser el caso de los *fans* (Muñiz y Schau, 2011) y voluntarios.

Tabla 3.4: Roles del visitante

	Consumidor	Diseñador
Perfil	visitante	participante
Esfuerzo de aprendizaje	bajo	alto
Grado de comprensión	superficial	profundo
Grado de compromiso	limitado	alto
Oportunidades de aprendizaje	normal	considerable
Discrepancia	querer ser un diseñador en actividades personalmente relevantes	querer ser un consumidor en actividades personalmente irrelevantes
Recompensa	placer	desarrollo o adquisición de habilidades, reconocimiento, capital social y cultural. Producción/creación de algo nuevo.
Ocio	casual	serio

Tabla de elaboración propia a partir de Fischer (2002).

Esta diferencia debe ser contemplada por los diseñadores del proceso co-creativo, pues podría conllevar una clara separación entre expertos, no-expertos, además de unos requerimientos muy estrictos para pasar de la categoría de consumidor a diseñador. En la fase de ideación, es muy útil contar con no expertos, puesto que integran visiones no viciadas por la experiencia. En cambio, en la fase de producción, puede darse cierta problemática, restableciéndose cierta jerarquía y reorganización de las tareas (Sangüesa, 2014). Además, es importante que todos los implicados en el proyecto co-creativo, aclaren y partan de los mismos objetivos. Los resultados del proceso co-creativo, teniendo en cuenta que el objetivo es crear algo nuevo, como en toda creación, no son predecibles *a priori*. Pero,

esto no sería posible tampoco sin la figura de un líder como facilitador (Govier, 2010) ni cierta estructura. El papel abierto de la estructura es crucial en creatividad y en procesos generativos (como es propio de los juegos) (Sangüesa, 2014). “Los visitantes desean una mezcla de estructura y libertad” (Walker, 2008:110).

Queremos también posicionarnos en la postura de que para que se dé la participación, no es siempre necesario que la tecnología esté presente. Su presencia será determinada por el proyecto, el perfil de los visitantes, etc. Del mismo modo, siguiendo a Walker (2008:112), consideramos que “las tecnologías tienen un gran potencial, pero no sin alguna estructura en torno a su uso”. De este modo, su presencia estará justificada en la medida en que aporte y potencie la comunicación, la interacción y, sobre todo, el aprendizaje –condición *sine qua non* de una autentica participación–. Pues, sólo mediante lo aprendido en la participación puede darse la transformación de todos los agentes implicados en el proyecto.

Analizar cómo se entiende la participación en el museo, nos ha permitido ver que la problematicidad de la cuestión reside en la “distancia” que separa la interpretación de la participación, cuando lo que entre ambas debería darse, en su lugar, es un diálogo. Cerciorarnos de su interrelación, nos permite desarrollar el tema de la interpretación y la participación desde otros ámbitos, como la hermenéutica, la que posibilita pensar ambas realidades absolutamente imbrincadas. Este tema será, sin embargo, núcleo del desarrollo de los capítulos cuarto y quinto.

5. Bibliografía

- AMES, M.M. (2004). Museums in the Age of Deconstruction. En G. Anderson (dir). *Reinventing the Museum. Historical and Contemporary Perspectives on the Paradigm Shift*, 80-98. Lanham: Altamira.
- AMITRANO, C.C., BIFULCO, F., TREGUA, M. (2015). *Visitors' experience through smart technologies*. Napoles: Universidad Federico II.
- ANDERSON, G. (2004). *Reinventing the Museum. Historical and Contemporary Perspectives on the Paradigm Shift*. Lanham: Altamira.
- ANDERSON, G. (2012). *Reinventing the Museum. The Evolving Conversation on the Paradigm Shift*. Lanham: Altamira.
- ANTROBUS, C. (2010). *From audiences to users: changing art galleries and museums together*. Londres: NESTA, Clores Leadership Programme. Consultado el 13 de abril de 2015, de <http://www.claireantrobus.com/wp/wp-content/uploads/2009/07/audiencestousers.pdf>
- BAMFORD, A., WIMMER, M. (2012, enero). *Audience Building and the future Creative Europe Programme*. European Expert Network on Culture (EENC). Consultado el 31 abril de 2015, de <http://www.eenc.info/wp-content/uploads/2012/05/audience-building-final-report.pdf>
- BINDER, T., BRANDT, E., GREGORY, J. (2008, junio). Design participation(-s). *CoDesign: International Journal of Cocreation in Design and the Arts*, 4(1), 1-3. DOI: 10.1080/15710880801905807.
- BLACK, G. (2012). *Transforming Museums in the Twenty-first Century*. London: Routledge.
- BUNNING, K., KAVANAGH, J., MCSWEENEY, K., SANDELL, R. (2015, primavera). Embedding plurality: exploring participatory practice in the development of a new permanente gallery. *Science Museum*

Group Journal, 3, Communications. DOI: <http://dx.doi.org/10.15180/150305/001>.

CHANG, K.E., CHANG, C.T., HOU, H.T., SUNG, Y.T., CHAO, H.L., LEE, C.M. (2014). Development and behavioral pattern analysis of a mobile guide system with augmented reality for painting appreciation instruction in an art museum. *Computers & Education*, 71, 185-197.

COXALL, H. (2006). Open Minds: Inclusive Practice. En H. Genoways (ed). *Museum Philosophy for the Twenty-first Century*, 139-151. Lanham: Altamira.

DUBIN, S.C. (2011). Incivilities in Civil(-ized) Places: "Culture Wars" in Comparative Perspective. En S. Macdonald (ed). *A Companion to Museum Studies*, 477-493. Reino Unido: BlackWell.

DUCLOS-ORSELLO, E. (2013, julio). Shared Authority: The Key to Museum Education as Social Change. *Journal of Museum Education*, 38(2), 121-128.

CAIRNS, S. (2013). Mutualizing Museum Knowledge: Folksonomies and the Changing Shape of Expertise. *Curator*, 56(1), 107-119.

CROOKE, E. (2008). *Museums and Communities: Ideas, Issues and Challenges*. Reino Unido: Routledge.

CROOKE, E. (2011). Museum and Community. En S. Macdonald (ed). *A Companion to Museum Studies*, 170-187. Reino Unido: BlackWell.

DODD, J., O'RIAIN, H., HOOPER-GREENHILL, E., SANDELL, R. (2002, agosto). *A Catalyst for Change: The Social Impact of the Open Museum*. Leicester: Research Centre for Museums and Galleries (RCMG).

FALK, J.H., DIERKING, L.D. (2013). *The Museum Experience Revisited*. California: Left Coast.

FISCHER, G. (2002). Beyond "couch potatoes": from consumers to designers and active contributors. *First Monday*, 7(12). Consultado en 6 de

febrero de 2015, de http://firstmonday.org/issues/issue7_12/fischer/index.html

GABRILL, J., PIGG, T.S., WITTENAUER, K. (2009). Take Two: A Study of the Co-Creation of Knowledge on Museum 2.0 Sites. En J. Trant, D. Bearman (eds). *Museums and the Web 2009: Proceedings*. Toronto: Archives & Museum Informatics. Consultado el 7 de Agosto de 2015, de <http://www.archimuse.com/mw2009/papers/grabill/grabill.html>

GAITHER, E.B. (1992). *"Hey! That's Mine": Thoughts on Pluralism and American Museums*. En I. Karp, C. Mullen Kreamer, S. Levine (eds). *Museums and Communities: The Politics of Public Culture*, 56-64. Washington y Londres: Smithsonian Institution.

GOVIER, L. (2010). *Leaders in Co-creation? Why and How Museums could develop their co-creative practice with the public, building on ideas from the performing arts and other non-museum organisations*. Consultado el 22 de junio de 2015, de <http://www2.le.ac.uk/departments/museumstudies/rcmg/projects/leaders-in-co-creation>

GREENBAUM, J., LOI, D. (2012, mayo). Participation, the camel and the elephant of design: an introduction. *CoDesign: International Journal of CoCreation in Design and the Arts*, 8(2-3), 81-85. DOI: 10.1080/15710882.2012.690232

GUERRA, F. (2008). *Interpretación del Patrimonio: Diseño de programas de ámbito municipales*. Barcelona: Editorial UOC.

HERITAGE LOTTERY FUND. (2010, noviembre). *Thinking about participation*. Consultado el 20 de abril de 2014, de <https://www.hlf.org.uk/>

HOLDGAARD, N., KLASTRUP, L. (2014). Between control and creativity: challenging co-creation and social media use in a museum context. *Digital Creativity*, 25(3), 190-202. DOI:10.1080/14626268.2014.904364

- HOOPER-GREENFILL, E. (2006). The Power of Museum Pedagogy. En H. Genoways (ed). *Museum Philosophy for the Twenty-first Century*, 235-246. Lanham: Altamira.
- HUERTA, E. (2014). *Diseño de interacción*. Escuela Superior de Disseny (ESDI). Consultado el 26 de junio de 2015, de <http://www.esdi.url.edu/es/conoce-esdi/articulos>
- HUERTA, E. (2015). *Introducción a la Investigación en diseño*. Escuela Superior de Disseny (ESDI). Consultado el 26 de junio de 2015, de <http://www.esdi.url.edu/es/conoce-esdi/articulos>.
- ICOM (2013). *Código de Deontología del ICOM para los Museos*. Consultado el 29 de marzo de 2015, de http://icom.museum/fileadmin/user_upload/pdf/Codes/code_ethics2013_es.pdf
- JAÉN, J., MOCHOLÍ, J.A., CATALÁ, A., NAVARRO, E. (2011). Digital ants as the best cicerones for museum visitors. *Applied Soft Computing*, 11(1), 111-119.
- JENKINS, H. (2008). *Convergence Culture: la cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.
- JENKINS, H. (2005). *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st century*. MacArthur Foundation. Consultado el 25 de abril, de <http://www.newmedialiteracies.org/wp-content/uploads/pdfs/NMLWhitePaper.pdf>
- KIDD, J. (2014). *Museum in the New Mediascape: Transmedia, Participation, Ethics*. Surrey: Ashgate.
- KREPS, C. (2011). Non-Western Models of Museums and Curation in Cross-Cultural Perspective. En S. Macdonald (ed). *A Companion to Museum Studies*, 457-472. Reino Unido: BlackWell.
- LANGA, L.A. (2014). Does Twitter Help Museums Engage with Visitors? *iConference2014 Proceedings*, 484-495. DOI: 10.9776/14130.

- LEE, Y. (2008, junio). Design Participation Tactics. The Challenges and New Roles for Designers in the Co-Design Process. *CoDesign: International Journal of CoCreation in Design and the Arts*, 4(1), 31-50. DOI: 10.1080/15710880701875613
- MARÍN, J. (n.d). Comunicación en los Procesos de Gestión y Cooperación Cultural. *Patrimonio Cultural y Turismo. Cuadernos*, 13, 166-176.
- MESA-BAINS, A. (2004). The Real Multiculturalism: A Struggle for Authority and Power. En G. Anderson (dir). *Reinventing the Museum. Historical and Contemporary Perspectives on the Paradigm Shift*, 99-109. Lanham: Altamira.
- MOGGRIDGE, B. (2007). *Designing Interactions*. Cambridge: MIT.
- MUÑIZ, A.M., SCHAU, H.J. (2011). How to inspire value-laden collaborative consumer-generated content. *Business Horizons*, 54, 209-217.
- PITTS, S.E. (2007). Music Beyond School: Learning Through Participation. En L.Bresler (ed). *International Handbook Research in Art Education*, 757-772.
- PORCHIA, M. (2014, febrero). Shifting Paradigms: The Case for Co-Creation and New Discourses of Participation. *Incluseum*. Consultado el 1 de junio de 2015, de <http://incluseum.com/2014/02/26/shifting-paradigms-the-case-for-co-creation-and-new-discourses-of-participation/>
- RIGHOLT, N. (2015, marzo). *Promoting access to culture via digital means*. European Expert Network on Culture (EENC). Consultado el 31 abril de 2015, de <http://www.eenc.info/eencdocs/papers-2/promoting-access-to-culture-via-digital-means/>
- RORBAEK, A. (2015). *Co-Designing Digital Museum Communication. An exploration of digital museum communication as it emerges in collaborative design interaction between museum staff and digital designers*. Universidad de Roskilde: DREAM.

- RUSSO, A., WATKINS, J. (2007). *Participatory and Co-creativity in Cultural Institutions*. ARC Centre of Excellence for Creative Industries and Innovation. Queensland: Universidad Tecnológica de Queensland. Consultado el 15 de abril, de <https://nlablog.files.wordpress.com/2007/05/mawatkinsrussopaperfinal.pdf>
- RUSSO, A., WATKINS, J. (2007). New Literacy, New Audiences: Social Media and Cultural Institutions. En S. Keane, J. Bowman, S. Dunn (eds). *Conference Proceedings. Electronic Information and Visual Arts Conference* (54-66). Canberra.
- RUSSO, A., WATKINS, J., KELLY, L., CHAN, S. (2008). Participatory Communication with Social Media. *Curator*, 51(1), 21-31.
- SALGADO, M. (2009). Openness, Inclusión and Participation in Museums. Media Lab. ACM Conferencia Internacional en Multimedia, Helsinki. Consultado el 15 de junio, de <http://www.slideshare.net/marianasalgado/openness-inclusion-and-participation-in-museums>
- SALGADO, M. (2013). *Diseñando un museo abierto. Una exploración sobre la creación y el compartir de contenidos a través de piezas interactivos*. Florida: Wolkowicz.
- SANDERS, E.B.-N. (2006). Desing serving people. En E. Salmi, L. Anusionwu (eds). *Cumulus Working Papers*, 28-33. Helsinki: Universidad de Arte y Diseño.
- SANDERS, E.B.-N., STAPPERS, P.J. (2008, junio). Co-creation and the new landscapes of design. *CoDesign: International Journal of CoCreation in Design and the Arts*, 4(1), 5-18. DOI: 10.1080/15710880701875068
- SANGUESA, R. (2014). *Co-Creación en Cultura: De un Gin-Tonic al Cambio de fondo*. CCCBLAB. Investigación e Innovación en Cultura. Consultado el 2 de junio de 2015, de http://blogs.cccb.org/lab/es/article_co-creacio-en-cultura-dun-gintonic-al-canvi-de-fons/

- SILVERMAN, L. (2010). *The Social Work of Museum*. Nueva York: Routledge.
- SILVERMAN, L. (2013, primavera). Reflections on the Adolescence of Meaning-Making. *Exhibitionist*, 13, 60-63.
- SIMON, N. (2010). *The participatory museum*. Santa Cruz: Museum 2.0. Disponible en <http://www.participatorymuseum.org/read/>
- SLEESWIJK, F., STAPPERS, P.J., SANDERS, E.B.-N. (2005). Contextmapping: experiences from practice. *CoDesign*, 1(2), 119-149.
- STAPPERS, P.J. (2011). Creation & Co: User Participation in Design. *Open Design Now*. Consultado el 30 de Marzo de 2015, de <http://opendesignnow.org/index.php/article/creation-co-user-participation-in-design-pieter-jan-stappers-co/>
- TRANT, J. (2006). Exploring the potential for social tagging and folksonomy in art museums: Proof of concept. *New Review of Hipermedia & Multimedia*, 12(1), 83-105.
- WETTERLUND, K. (2012). The Voice of Authority. *Journal of Museum Education*, 37(2), 89-92.

4

CONSTRUCCIÓN DE UN MODELO PARA FAVORECER LA EXPERIENCIA DE OCIO EN UN MUSEO.

Lo mismo que les ocurría a Holgaard y Klastrop (2014:193), como hemos visto en el capítulo anterior, esto es, el hecho de que les llamara poderosamente la atención la ausencia de referencia a los orígenes comerciales y de marketing o al fundamento en la tradición del diseño participativo de la participación entendida como co-creación y, más concretamente como co-diseño, a nosotras también nos ha sorprendido no solo en el caso del concepto de participación, sino más directamente incluso, en relación al de interpretación, que no se haga prácticamente alusión alguna a la hermenéutica en el ámbito del museo. Es como si este solo se nutriera, y su transformación solo hubiese sido posible gracias al constructivismo que en él impera.

Tratar sobre los cambios a los que se ha visto sometido el museo en cuestión de interpretación y participación, ha supuesto un gran reto en la medida en que esta tarea se ha llevado a cabo sin tener en cuenta o prescindiendo de manera drástica de la disciplina o filosofía que fundamenta o intenta fundamentar ambos conceptos; la hermenéutica. “El conocimiento de esta disciplina, al menos como un importante antecedente dentro de los desarrollos teóricos del constructivismo contemporáneo es escaso” (Cruz, 2012:81). En el ámbito museístico, en concreto, solo hemos podido encontrar dos autoras, a las que ya hemos mencionado ampliamente en capítulos previos, que hagan referencia explícita a la hermenéutica: Eilean Hooper-Greenhill (1999) y Cheryl Meszaros (2006, 2007). A las que sumamos aquí a Rika Burnham y Elliott Kai-Kee (2011), y Eva Van Moer (2008, 2010).

Para poder entender el interés que la hermenéutica ha despertado en estos profesionales y teóricos del museo, dado que tampoco hay en este asunto un entendimiento común, se hará necesario acudir a la figura de Hans-Georg Gadamer, a la que todos ellos consideran central, quizás por ser

uno de los representantes más significativos de la hermenéutica que de forma más directa dialoga con la experiencia del arte y autor que se le recordará por su carácter comprensivo, por “tender puentes” (Ferraris, 2000:238). En este caso, veremos cómo se tienden estos entre el constructivismo y la hermenéutica. Para ello, necesitaremos introducir brevemente el recorrido que en la hermenéutica distintos autores han trazado hasta el entendimiento de la misma en la actualidad, esto es, desde la hermenéutica como arte de interpretar los textos, pasando por la hermenéutica como metodología de las ciencias del espíritu, para llegar al giro existencial que Heidegger imprime en esta y sus continuadores, entre los que Gadamer se encuentra. Sin embargo, será preciso entender de qué forma continua o se separa del pensamiento de su maestro. De aquí que creamos más propio hablar de hermenéuticas que de hermenéutica, del mismo modo que sería más propio hablar de constructivismos que de constructivismo a la hora de intentar entender el interés que mueve a estos profesionales del museo hacia la hermenéutica. Entrar, sin embargo, en la aclaración de las tipologías que tanto en la hermenéutica como en el constructivismo se dan, no es asunto que nos ocupe tratar aquí, por la extensión que este capítulo alcanzaría sin que suponga, además, una gran aportación para la misma.

Los intentos que estos profesionales del museo llevan a cabo podrían ser resumidos del siguiente modo: si Hooper-Greenhill intenta compaginar hermenéutica y constructivismo, Meszaros se posiciona en contra de esta última corriente epistemológica y argumenta las aportaciones que la hermenéutica podría realizar si se optara por tenerla en cuenta en el museo. En cuanto a Burnham y Kai-Kee, de forma conjunta, y Eva Van Moer intentarán establecer un diálogo entre el constructivismo pragmatista de Dewey y la hermenéutica de Gadamer. Posicionamiento que, al menos *a priori* y en el ámbito de la hermenéutica tendería a corresponderse con la postura de Richard Rorty, hermeneuta posmoderno a quien se le reconoce, entre otras, la importante tarea de introducir el pensamiento de Gadamer al mundo anglosajón (Grondin, 2008).

No es casualidad que la mayoría de los autores que aquí presentamos partan o reflexionen desde un constructivismo, pues es lo propio de una tradición anglo-americana en la que también el museo y el replanteamiento del mismo, del que continuamente venimos hablando, se inicia, ni tampoco es extraño que a la hora de intentar compaginar este con la hermenéutica, propia de una tradición continental, se generen ciertas estridencias y, a veces, también interpretaciones no demasiado “certeras” sobre ciertas cuestiones que estos autores considerarán necesario rescatar de la hermenéutica, en relación a los conceptos y prácticas de la interpretación y la participación en el museo.

También creemos importante destacar que todos estos profesionales del museo vienen del mundo de la educación y el arte. Un mundo que tiene sus propios desafíos en cuanto a la interpretación se refiere –donde esta se presenta de *per se* múltiple o más ambigua–, y que se presta más fácilmente a intentar dar un giro desde una epistemología a una hermenéutica o, al menos, a no descartar *a priori* cuestiones que, aunque relevantes, podrían ser “difíciles de mediar y medir” (Knutson; Crowley; Heimlick; Hein, 2006) en la práctica, como es el caso de la transformación.

1. La hermenéutica en tres pasos

Intentaremos exponer de forma concisa los cambios que a lo largo de la historia se han dado en la hermenéutica, de forma que nos facilite situar las reflexiones que los profesionales del museo nombrados con anterioridad hacen de ella. Para ello, nos apoyaremos especialmente en Ferraris (2000) y Grondin (2008), a los que nos referiremos de forma asidua, sobre todo cuando tratemos de ampliar las reflexiones de los teóricos del museo que presentaremos a continuación, por la exquisita labor que han realizado en aras a hacer la historia de la hermenéutica más accesible. En esta historia, brevemente contada, podríamos diferenciar tres grandes momentos:

En el sentido clásico del término, la hermenéutica designaba el arte de interpretar (correctamente) los textos. Este arte se desarrolló sobre todo en teología, derecho y filología. Entonces la hermenéutica tenía una función subsidiaria y se recurría a ella cuando se daba ambigüedad, pues esta se valía de reglas, preceptos o cánones que permitían interpretar correctamente los textos. Esta tradición se mantuvo hasta Friedrich Schleiermacher (1768-1834), cuyo proyecto de una hermenéutica más universal anuncia una segunda concepción de la hermenéutica que inaugurará sobre todo Wilhelm Dilthey (1833-1911) (Grondin, 2008).

Dilthey enriquece la tradición más clásica de la hermenéutica con una nueva función: el estudio de las reglas y los métodos de las ciencias de la comprensión. La hermenéutica se convierte entonces en una reflexión metodológica sobre la pretensión de verdad y el estatuto científico de las ciencias del espíritu (humanidades, historia, teología, filosofía y lo que llamamos hoy “ciencias sociales”). Estas eran acusadas de deficientes en contraposición al éxito o rigor que habían alcanzado las ciencias puras durante el siglo XIX.

Tabla 4.1: La Hermenéutica Tradicional.

		Comprensión
Hermenéutica tradicional	El arte de interpretar los textos	Elucidación del sentido del texto
	Como metodología de las ciencias del espíritu	Explicación de la intención del autor

Tabla de elaboración propia a partir de Grondin (2008).

La tercera gran concepción, a la que se le han atribuido dos paternidades –una anónima, en Nietzsche, otra más declarada, en Heidegger– y desde la que se empezará a entender la interpretación como una característica esencial de nuestra presencia en el mundo, ha nacido en gran parte como reacción a la manera de entender la hermenéutica desde la

metodología. Adopta la forma de una filosofía universal de la interpretación. “Su idea fundamental (prefigurada en el último Dilthey) es que la comprensión y la interpretación no son únicamente métodos que es posible encontrar en las ciencias del espíritu, sino procesos fundamentales que hallamos en el corazón de la vida misma” (Grondin, 2008:18-19).

Tabla 4.2: El Giro existencial en la hermenéutica.

		+ “Prejuicios”
Hermenéutica existencial y de la metafísica		
	Heidegger	Elucidación de la precomprensión de la existencia
El aspecto constructivo de Heidegger		
Hermenéutica existencial aplicada a los problemas de la hermenéutica tradicional	Bultmann (hermenéutica existencial de los textos)	Como participación. Captar una posibilidad de existencia
	Gadamer (hermenéutica filosófica)	La comprensión como aplicación, diálogo
	Ricoeur	La comprensión como apertura de un mundo

El aspecto destructivo de Heidegger		
Hermenéutica posmoderna	Derrida (deconstruccionismo)	La comprensión no es nunca realmente posible
	Rorty (pragmatismo)	Una nueva <<cultura gadameriana>>. La comprensión como conversación
	Vattimo (nihilismo consumado)	La comprensión como lenguaje

Tabla de elaboración propia a partir de Grondin (2008).

Habiendo resumido brevemente los tres “momentos” de la hermenéutica, podemos ahora centrar nuestro interés en estos profesionales y teóricos por una hermenéutica que podríamos llamar contemporánea, que se hace especialmente eco del giro que Heidegger imprime a la misma. Como

ya hemos dicho, es uno de sus continuadores, Gadamer, quien despertará un mayor interés en estos teóricos del museo, concretamente, por la cuestión de los prejuicios y el diálogo. Es en base a estos temas, en relación a los cuales se ha presentado de forma gráfica los distintos momentos de la hermenéutica, acompañados por ciertos pensadores hermeneutas, quienes, además de Gadamer, pueden llevarnos a ampliar y entender mejor dichas cuestiones.

Hooper-Greenhill, Meszaros, Burnham y Kai-kee, y Eva Van Moer, creen encontrar la posibilidad de diálogo entre el constructivismo y la hermenéutica, principalmente, en los siguientes puntos: la oposición al esencialismo y al positivismo; la oposición para con una concepción del visitante como *tabula rasa*; la concepción de la interpretación como motor de cambio en la persona; y, un acercamiento al mundo de la vida. Volveremos sobre estos puntos en el apartado *observaciones* de este capítulo.

Antes de empezar a exponer las reflexiones de estos autores, nos gustaría primeramente resaltar que, en general, la interpretación que hacen de la teoría de Gadamer, a veces, está demasiado teñida de constructivismo. Esto es, el intento de compaginar constructivismo y hermenéutica, no siempre resulta del todo natural. Cuestión que incluso llega a dificultar, en más de una ocasión la traducción de los textos en los que estas reflexiones se llevan a cabo y que en ciertas ocasiones se han modificado lo menos posible en aras a que el lector de la investigación también pueda percibir el sesgo o “lenguaje” constructivista que hay en ellos.

Las reflexiones de estos autores son además breves, reduciéndose a veces a lo sumo a breves artículos, lo que en varias ocasiones nos ha hecho dudar de la autenticidad de este apelar a la hermenéutica más allá de una reflexión experimental, aunque creemos ha posibilitado extraer valiosas conclusiones al respecto de la interpretación y la participación en el museo.

También debido al tratamiento general que hacen de los temas que toman de la hermenéutica, estos aportes podrían ser adscritos tanto a Gadamer así como también a otros representantes de la hermenéutica. En el caso de Burnham y Kai-Kee, quienes se centran expresamente en la cuestión

del diálogo, en lo que consideran aportación únicamente de Gadamer, también podrían haber citado a Bultmann y a Ricoeur. Por otro lado, con Meszaros y Van Moer, en lo que respecta al tema de los prejuicios, además o previamente a Gadamer, consideramos indispensable la referencia a Heidegger.

Por todo ello, con el fin de poder discutir, al mismo tiempo que ampliar, las reflexiones de estos profesionales del museo, hemos creído oportuno introducirlos en base a las temáticas que tocan. Esto es, mientras que Meszaros y Van Moer serán presentadas antes por tratar el tema de los prejuicios, Burnham y Kai-Kee, centrados en el tema del diálogo, serán posteriormente presentados. La reflexión de Hooper-Greenhill, a pesar de ser la primera que hemos encontrado en el ámbito del museo, se parece más a una tentativa que a una reflexión en sentido propio, por lo que hemos decidido incorporar ciertos puntos que su reflexión tiene en común con el resto de autores en el cuerpo de sus reflexiones y/o dejar algunos aspectos que señala para las observaciones que haremos al final de este capítulo. Después de cada reflexión, se hará una ampliación de los temas tratados desde la hermenéutica, apoyándonos como ya hemos dicho, principalmente, en Ferraris y Grondin y, por supuesto, en Heidegger y Gadamer. Y, posteriormente, en el apartado de *observaciones* haremos ciertos comentarios que nos permitirán introducir nuestro posicionamiento en relación a la interpretación y la participación y enfocar estas cuestiones a la experiencia de ocio.

2. La hermenéutica según Meszaros: el concepto de autoridad.

Si bien Meszaros es la única entre estos autores en hacer una crítica al constructivismo, su crítica, más bien, se dirige a una reducida o selectiva forma de entenderlo. Se trataría de un constructivismo que implica, a su vez, una reducida forma de entender la interpretación (Meszaros, 2006).

En su base, en oposición a un esencialismo y un positivismo, el constructivismo abandona la certeza epistemológica y toma nociones hermenéuticas de la comprensión, afirmando que no existe una verdad eterna más allá del sujeto cognoscente.

“En sus orígenes míticos, así como después a todo lo largo de su historia, la hermenéutica, en cuanto ejercicio transformativo y comunicador, se contrapone a la teoría como contemplación de esencias eternas, inalterables por parte del observador. Es sobre todo a esta dimensión práctica a la que la hermenéutica le debe su cualificación tradicional: (...) el arte de la interpretación como transformación y no teoría como contemplación” (Ferraris, 2000:9).

Sin embargo, alejarnos del concepto de verdad, “del desquitarnos de la autoridad interpretativa definitiva y tomar en consideración la indeterminación de significado de la postmodernidad, no se sigue necesariamente que todas las interpretaciones tengan el mismo peso y relevancia” (Meszaros, 2006:15).

A muchos resultará curioso que Meszaros apele a la hermenéutica precisamente para “liberar” al museo del relativismo al que, según ella, conduce el constructivismo, al menos, tal y como viene entendiéndose hoy día en el museo, cuando no son pocos los que acusan a la hermenéutica de desembocar en lo mismo. Según Grondin (2008), sin embargo, esta, se trata de una concepción de la hermenéutica que se sitúa en las antípodas de lo que esta disciplina siempre ha querido ser, a saber, una doctrina de la verdad en el dominio de la interpretación. “La hermenéutica clásica ha querido, efectivamente, proponer reglas para combatir la arbitrariedad y el subjetivismo en las disciplinas que tienen que ver con la interpretación”. No obstante, el recorrido que lleva de esta concepción clásica a la hermenéutica “posmoderna” –que Grondin calificará como relativista y que aún se hace más porosa, si tenemos en cuenta que también el estructuralismo, la crítica de las ideologías, la deconstrucción y el posmodernismo, entre otros, se engloban en esta–, no está desprovisto de lógica. “Transcurre por caminos paralelos a

cierta ampliación del ámbito de la interpretación, pero que no necesariamente conducen al relativismo posmoderno” (Grondin, 2008:15).

Del mismo modo, Meszaros también entiende la radicalización del constructivismo en el museo, como algo que no le es propio. Recordará, por ejemplo, que “el exilio del conocimiento recibido nunca fue parte del proyecto constructivista”, sin embargo, con el auge del constructivismo en el museo, este y otros aspectos de la interpretación han sido desterrados.

“Los constructivistas vieron el conocimiento como situado, sí, pero no defendieron el prescindir de lo cultural en nombre de un significado personal. De hecho, insistieron en que es siempre *con* y *mediante* los conocimientos culturales que producimos cualquier tipo de interpretación –al menos, este es el constructivismo, tal y como Vygotsky y Bajtín lo articularon” (Meszaros, 2006:14).

De ahí que se hagan necesarios, “modelos de interpretación constructivistas mucho más fuertes” (Meszaros, 2006:14). Modelos que defiendan que la interpretación no es una cuestión individual, esto es, que nuestras interpretaciones no son el resultado de la visita al museo sino su comienzo. “Todos tenemos opiniones²², pero la interpretación comienza cuando nos preguntamos de dónde estas opiniones vienen” (Meszaros, 2006:15).

En *Interpretation and the Hermeneutic turn* (2007), Meszaros lleva a cabo una breve argumentación de lo clave que es la cuestión de los prejuicios –aunque ella utilice en su lugar términos como repertorios o autoridades– y cómo la toma de su consideración se relaciona con el desarrollo de lo que ella llama prácticas interpretativas “críticamente comprometidas”. Una interpretación críticamente comprometida implica un conocimiento de los tipos de autoridades interpretativos o tradiciones de sentido a los que se apela en el acto de interpretación. Dicho de otro modo, “la interpretación críticamente comprometida dirige la atención a cómo damos sentido a las

²² “La obvia e indiscutida opinión previa del intérprete, (...) subyace necesariamente en todo quehacer interpretativo”(Heidegger, 1953:153).

cosas, y lo que ocurre cuando lo “desconocido se hace inteligible” (Meszaros, 2007:17).

Las autoridades del pasado, dirá, rondan nuestras prácticas interpretativas presentes, apareciéndose estas como nuestros propios instintos, pensamientos y opiniones. La hermenéutica contemporánea teoriza dichas autoridades interpretativas, escribe sus historias, y narra su papel en la constitución de la verdad y la opinión. El giro hermenéutico, por lo tanto, según Meszaros (2007), nos provee de una importante alternativa teórica a lo que ha llamado la interpretación “arbitraria”, la que se manifiesta tanto subrepticia como perniciosamente en la idea de que la interpretación personal es el mejor resultado de la visita al museo, independientemente de que esta tenga o no algo que ver con lo que en la exposición se quiere comunicar.

La hermenéutica, por tanto, nos ayuda a descubrir que sin ideas preconcebidas, sin tradiciones de sentido y sin conocimiento previo –telón de fondo o suelo de la interpretación–, no hay manera de generar una interpretación. La gente interpreta en y a través de sus interacciones con el mundo; pero no lo hace al margen de las ideas “recibidas”, el lenguaje y las tradiciones de sentido en las que está inmersa. Es más, son las ideas recibidas las que nos posibilitan hacer cualquier interpretación. Por lo tanto, la hermenéutica ofrece a la educación del museo valiosas formas de pensar más allá del reino de la interpretación “arbitraria” y el individualismo extremo que esta engendra. Pues, la interpretación se entiende, en este caso, como participación en una tradición que a la vez nos limita y nos posibilita para lo que se cree es “nuestra propia e individual interpretación”, que en cierto modo lo es, pero que nada tiene que ver con un crear de la nada (Meszaros, 2007:18). Esto es, la idea de que la interpretación se haga en relación a un sujeto individual no implica que la autoridad interpretativa resida exclusivamente en el individuo, tal y como a menudo se entiende en el museo.

La hermenéutica entiende la interpretación como relacional y el punto clave aquí está en que “esa relación implica a más de dos; es decir, más que al

texto y al lector, y más que al objeto y al receptor". En la hermenéutica hay una "tercera" fuerza mediadora, "una fuerza que silenciosa pero implacablemente estructura las interpretaciones, determinando lo que es posible, lo que es válido, lo que es significativo, lo que es útil, lo que cuenta como pregunta, y lo que cuenta como respuesta" (Meszaros, 2006:11).

La "tercera" fuerza, ha tomado diferentes rostros con el paso del tiempo, y Meszaros (2006:12) reconoce que fue Gadamer, quien identificó a esta como el "método". Sostuvo que el método científico, y lo que hoy llamamos metodologías de la investigación, no puede llegar a una "verdad" que existe independientemente de su método. El método, según Gadamer, no es objetivo; sino que siempre está implicado, afectando y afectado por las cosas que constituye como pruebas. El hecho de que la práctica de la investigación actual exija nombrar y definir las metodologías de investigación no exime al "método" de su poder como "tercera" fuerza. Describir la metodología que uno aplique no hace del poder mediador de la metodología algo visible; de hecho, puede que sirva para disfrazarla aún más. Siguiendo a Gadamer, Meszaros dirá que las "terceras" fuerzas se caracterizan por su habilidad para retirarse en el acto mismo del trabajo interpretativo. El lenguaje es quizás el mejor ejemplo de ello, aunque sea el más abstracto. Para que una frase sea comunicada a una persona se requiere de toda la estructura del lenguaje, sin embargo, la estructura del lenguaje desaparece en el mismo acto de comunicación, porque la usamos inconscientemente.

Lo que Meszaros cree, por tanto, importante de la hermenéutica es la aportación que esta hace para tomar consciencia de las "terceras" fuerzas y la posibilidad de hacer un seguimiento de estas para ver en qué medida se manifiestan en las interpretaciones de los visitantes. Desde esta base, Meszaros llama a los profesionales del museo a ser conscientes de las fuerzas que hacen visibles y/o invisibles en las exposiciones (Knutson; Crowley; Heimlick; Hein, 2006:17). Establecer claramente los repertorios que utilizan o las falacias que reproducen en las exposiciones y programas educativos, "para poder comprender la forma en que estas reaparecen después en las

interpretaciones de los visitantes” (Meszaros, 2006:11). Hacerlas visibles como lo que son, repertorios.

Otros dos de los aspectos que se han desterrado del museo y que Meszaros (2007) pretende recuperar por considerarlos necesarios para la interpretación son: la información, la explicación y las respuestas, de las que se tiende a prescindir en el museo, ya que se cree influyen en la experiencia personal del visitante. Al mismo tiempo que parece querer recuperar la cuestión del sentido y de la crítica, en un ir más allá de lo literal o presente que las prácticas del “sólo mirar” desalientan:

“Con el fin de involucrar y empoderar a las personas, el educador tiene que empezar por hacer de las cuestiones del museo algo significativo (comprensión) con el fin de hacer al visitante una persona crítica (para con los repertorios de significado que permiten que ciertas interpretaciones se produzcan) para que el encuentro pueda ser transformador (de modo que la gente puede tomar acción en el mundo)” (Meszaros, 2006:14).

3. La hermenéutica según Van Moer: los prejuicios.

Damos seguimiento a la reflexión de Meszaros, con la de Van Moer, por tratar, aunque de forma diferente, sobre la misma cuestión; la autoridad o prejuicios.

Van Moer (2008) es la única autora que explícitamente reconoce a la hermenéutica, junto con el constructivismo y la semiótica, un lugar en la transformación del museo. Todas estas teorías, dirá, han tenido una considerable influencia en la educación del museo.

Aunque partiendo de la teoría de la experiencia de Dewey, como también tendremos ocasión de ver en Burnham y Kai-Kee, Van Moer apela a Gadamer y la cuestión de los prejuicios. La teoría de los prejuicios de Gadamer le sirve como apoyo para analizar las experiencias basadas en la pregunta o cuestionamiento, que Dewey considera permite a las personas tener experiencias educativas significativas. El punto de partida de estas experiencias es una situación problemática que genera una sensación de

conflicto. El flujo de la experiencia es interrumpido por algo que suspende alguna de nuestras certezas, lo que demanda una solución. Es precisamente en estas experiencias cuando se hace posible un crecimiento o desarrollo. Cuando conseguimos resolver o aclarar ese conflicto, ese malestar es reemplazado por una especie de satisfacción de orden restablecido. Pero la cosa no termina ahí, este cuestionar(nos) se convierte en una especie de espiral, donde las nuevas ideas obtenidas mediante la reflexión en el problema inicial se convierten en la base de experiencias posteriores en las que nos encontremos con otros problemas.

Este tipo de experiencias son, según la autora, más habituales en los museos de arte contemporáneo, debido a que este se caracteriza por ser “abierto”, lo que implica múltiples interpretaciones. Es por esto que los visitantes no siempre lo comprenden, lo que les hace sentirse muchas veces confundidos o, incluso, decepcionados. Pero, además de la falta de confianza que genera esta multiplicidad de interpretaciones en el visitante, esta autora se encuentra con otro problema: los prejuicios. En los museos de arte contemporáneo, los visitantes “construyen prejuicios”, especialmente, centrados en la naturaleza y el valor del arte en la actualidad. La formulación de este tipo de prejuicios es idéntico al dilema que se genera en el visitante entre la interpretación autoritaria y la interpretación múltiple. Definir el arte contemporáneo es difícil, lo que frustra al visitante cuando este espera hacerse con la “verdadera” definición del arte.

La autora defiende que los prejuicios no tienen porqué conducir a experiencias vacías o negativas en el visitante. Citando a Gadamer, dirá que los prejuicios no necesariamente obstruyen la consecución de una comprensión significativa, sino que conduce a una apertura a experiencias futuras, ya que obliga al visitante a revisar la experiencia inicial. A este respecto, Van Moer considera que Gadamer, al igual que Dewey, se centra en las posibilidades de crecimiento que puede posibilitar una situación problemática.

En sintonía con Van Moer, Hooper-Greenhill (1999:4) reconoce que muchos teóricos de la educación, en particular los relacionados con el aprendizaje permanente, señalan cómo el resolver problemas y plantear preguntas constituye un aprendizaje exitoso y, de hecho, que esto es necesario para la vida misma. La filosofía hermenéutica, dirá, encuentra en este sentido “muchos ecos en las teorías de la educación en el museo”, en cuanto al papel activo del visitante.

3.1. Ampliación

Una vez presentadas las reflexiones de estas dos profesionales del museo en relación al tema de los prejuicios, y antes de continuar con la exposición del resto de autores, nos gustaría hacer ciertas observaciones, discutir ciertos aspectos y ampliar y dar cuerpo en la medida de lo posible a dicha cuestión.

Queremos empezar diciendo que, para entender la cuestión en la que estas profesionales del museo se centran, la cuestión de los prejuicios, antes que Gadamer, consideramos necesario hacer referencia a Heidegger, su maestro:

Sería, por tanto, necesario que tanto Meszaros como Eva Van Moer hicieran referencia al giro que Heidegger introduce en la hermenéutica.

Este hacer referencia a Heidegger nos exige retrotraernos al segundo momento de la hermenéutica al que hacíamos alusión al principio del capítulo, esto es, a la problemática de la objetividad de las ciencias decimonónicas y, concretamente, a su obra *Ser y Tiempo* (1927). En este período, la distancia entre las ciencias puras y las ciencias del espíritu se marcaba en función del rigor u objetividad que se les reconocía, esto es, por su método. Bajo esta exigencia de objetividad, también la hermenéutica se convierte entonces en una reflexión metodológica sobre la pretensión de verdad y el estatuto científico de las ciencias del espíritu.

La metodología científica quiso imponer esta objetividad o ideal de la *tabula rasa* de la comprensión a la hermenéutica. Esto se evidencia, sobre todo, en Dilthey, quien bajo estas circunstancias comprenderá la hermenéutica como la disciplina que debe eliminar el subjetivismo de la interpretación para fundamentar la pretensión de objetividad de las ciencias del espíritu. “Se presupone aquí que sólo se puede comprender “objetivamente” si se descartan los prejuicios del intérprete y de su época” (Grondin, 2008:59). Sin embargo, querer llegar a una interpretación que pueda ser en definitiva independiente de las preconcepciones del intérprete, querer salirse de lo que Heidegger llamará “el círculo de la comprensión” será, a los ojos de este, mantener la esperanza de llegar a una comprensión que no brotaría de la existencia. Mantener esa ilusión sería “malcomprender radicalmente el comprender” (Heidegger, 1953:156), es decir, la búsqueda de una inteligibilidad siempre movida por las expectativas de la existencia. Esta es la tesis (de cuño husserliano-heideggeriano) de que todo comprender recibe su sentido vinculante de la praxis vital, en el precientífico “mundo de la vida”. La “comprensión” se convierte en una noción que impregna cualquier forma no solo de saber, sino, antes que nada, de vivir. Es así como la hermenéutica retrotrae el concepto epistemológico a una perspectiva ontológica, donde la oposición “explicación vs. comprensión” de las ciencias decimonónicas queda de alguna forma devaluada (Ortiz-Osés, 2006).

Según Heidegger, por tanto, no hay una *tabula rasa* de la comprensión. La existencia se comprende según una determinada experiencia, –“un horizonte a partir del cual se comprende”–, un determinado punto de vista –“una manera previa de ver” o cierta intención– y una determinada conceptualidad –“una manera previa de entender”, que se anticipa a lo que hay que comprender y quizá no sea inocente–. La interpretación, por tanto, tiene que llevar a cabo un ejercicio de autocrítica, de rigor, “explicitante” que ponga de relieve la estructura de anticipación de la comprensión en vez de hacer como si no existiera (Heidegger, 1953:153).

“La interpretación ya no es aquí el “procedimiento” que permite acceder a la comprensión, de acuerdo con la estructura teleológica de la interpretación y de la comprensión que ha prevalecido en la concepción clásica de la hermenéutica”. “Aquello que se pretende poner en claro no es en principio el sentido del texto o la intención del autor”. “No, la interpretación es más bien el esclarecimiento crítico de una comprensión que la precede. Primero hay comprensión, luego su interpretación, donde la comprensión acaba comprendiéndose a sí misma y haciéndose cargo de sus anticipaciones” (Grondin, 2008:56).

Estas reflexiones de Heidegger en cuanto a la comprensión y la interpretación, así como también sobre el lenguaje, tendrán importantes consecuencias en el pensamiento de aquellos a los que podemos llamar sus descendientes: Bultmann, Gadamer, Ricouer, Vattimo, Rorty y otros, cuya preocupación ha sido aplicar, cada uno a su manera, las lecciones de la hermenéutica existencial a las cuestiones más tradicionales de la hermenéutica.

Para entender la cuestión de los prejuicios en Gadamer, además de Heidegger, también creemos importante exponer brevemente el pensamiento de Rudolf Bultmann.

Bultmann, al igual que Heidegger, critica la concepción demasiado restrictiva que Dilthey tenía de la comprensión, su orientación psicologizante. Para fundar la especificidad metodológica de las ciencias del espíritu, Dilthey se inspira en la distinción del historiador Droysen entre “explicar” y “comprender” (Gadamer, 1999:277). “Mientras las ciencias puras buscan explicar los fenómenos a partir de hipótesis y leyes generales, las ciencias del espíritu quieren comprender una individualidad histórica a partir de sus manifestaciones exteriores” (Grondin, 2008:39). Siguiendo a Schleiermacher, lo que intentan conocer corresponde “al sentimiento vivido del autor”. “El proceso de la comprensión consiste, por tanto, en “re-crear” en uno mismo ese sentimiento” (Grondin, 2008: 40-41).

Según Bultmann, “esa orientación psicologizante enmascara el sentido mismo del esfuerzo de la comprensión, focalizado ante todo en la cosa que hay que comprender y a partir de la interrogación fundamental, que es la del intérprete” (Grondin, 2008:65). Para Bultmann, la comprensión se orienta siempre a la cosa del texto y no a la psicología del autor. “Pero esta comprensión de la cosa está forzosamente guiada por una precomprensión del intérprete. Esta se funda, a su vez, en la vida de quien comprende” (Grondin, 2008:66). Un interés que funda la comunicación entre el texto y el intérprete.

Por consiguiente, no es posible comprender, si no es *participando* en lo dicho. Comprender es tomar parte en lo que comprendo. Se trata, pues, de una “comprensión participativa”.

“Si Bultmann insiste en esta idea de participación es para criticar una concepción demasiado “estetizante” de la comprensión, según la cual el sentido que hay que comprender sería primariamente la expresión de una individualidad. No, dice Bultmann, comprender es más bien captar una posibilidad de existencia” (Grondin, 2008:66-67).

La que se manifiesta en los dos polos de la comprensión estableciendo un diálogo entre mi propia existencia y la posibilidad de existencia revelada en el texto. Influido por Bultmann, Paul Ricoeur, dirá más tarde que la comprensión se apoya en el mundo al que la obra me abre y en el que me permite habitar.

“La precomprensión del intérprete no debe ser eliminada, en nombre de un ideal metódico de la hermenéutica, más bien debe ser elaborada por sí misma y puesta en cuestión: elevarla al nivel consciente”. “Una revisión de la precomprensión es siempre posible y es lo que se lleva a cabo durante la labor de interpretación” (Grondin, 2008:67).

Una vez hecha la introducción de ciertos aspectos del pensamiento tanto de Heidegger como de Bultmann, podemos ahora centrarnos en Gadamer.

Aparcando el proyecto de una hermenéutica directa de la existencia o el replanteamiento de la pregunta por el *Ser* de su maestro, Gadamer se interesa por la nueva manera de entender el círculo hermenéutico que no puede contemplarse ya de acuerdo con el ideal objetivista de una *tabula rasa*. “Gadamer parte, pues, de Heidegger, pero para renovar la manera de entender el problema de Dilthey”. Restablece el interrogante de Dilthey y, al mismo tiempo, pone en cuestión la premisa de Dilthey según la cual sólo una *metodología* estaría en disposición de dar cuenta de la verdad de las ciencias del espíritu (Grodin, 2008:71). Según Gadamer, la verdad no es sólo cuestión de método. El método se funda en la distancia del que observa respecto del objeto observado –modelo de la “comprensión a distancia”–. Este método, por tanto, no es adecuado para las ciencias del espíritu, en las que el espectador está siempre comprometido de alguna manera.

“Esta concepción de la comprensión proviene en buena parte de Heidegger: comprender es un “comprenderse en algo uno mismo”. Pero recuerda igualmente la “comprensión participante” de Bultmann” (Grondin, 2008:71).

Gadamer entenderá los prejuicios como condiciones de la comprensión.

“los prejuicios no son necesariamente injustificados ni erróneos, ni distorsionan la verdad. Constituyen la capacidad previa de toda nuestra capacidad de experiencia. Son anticipos de nuestra apertura al mundo, condiciones para que podamos percibir algo, para que eso que nos sale al encuentro nos diga algo” (Ferraris, 2000:245).

De la misma manera que lo harían Heidegger, con sus anticipaciones, y Bultmann, con la “precomprensión”, Gadamer (1999:331) comenzará su análisis insistiendo en este proceso de “revisión constante” que caracteriza el esfuerzo que supone la interpretación. Los prejuicios, no abren de par en par las puertas al subjetivismo, porque de lo que se trata es de desarrollar aquellos que son adecuados “a la cosa misma” que hay que comprender y hacer un *examen crítico* de los mismos (Gadamer, 1999:333).

Una interpretación justa, no es aquella que está desprovista de prejuicios –ideal, surgido de la Ilustración–, sino aquella que se protege contra cualquier arbitrariedad de las ideas recibidas y dirige su mirada hacia las cosas mismas. Gadamer mostrará que esta obsesión por los prejuicios, procede también de un prejuicio no cuestionado, particularmente de un “prejuicio contra los prejuicios” (Gadamer, 1999:337). Lo que lleva a los ilustrados a devaluar todo conocimiento fundado en la tradición y la autoridad. Pero eso, es desconocer que puede haber “prejuicios legítimos”, prejuicios fecundos que nos vienen de la tradición. En opinión de Gadamer no existe una verdad que no deba estrictamente nada a la tradición.

Gadamer no piensa aquí en una tradición concreta, piensa más bien en el “trabajo de la historia” que va fraguando por debajo de la comprensión.

“La tradición representa así todo lo que no es “objetivable” en una comprensión, pero que la determina imperceptiblemente. La comprensión se realiza a partir de ciertas expectativas y puntos de vista que ella hereda del pasado y de su presente, pero que no siempre puede mantener a distancia” (Grondin, 2008:79).

En Gadamer no hay distancia entre objeto y sujeto, entre pasado y presente, sino que se da una fusión. “Siempre se interpreta una obra a partir de las preguntas, a menudo imperceptibles, que plantea nuestro tiempo. Comprender es, pues, “aplicar” un sentido al presente” (Grondin, 2008:84).

Además, a diferencia de cómo entendía “la pregunta” Van Moer, la hermenéutica del arte de Gadamer considera que “cualquier manifestación sólo se comprende a fondo, cuando se la puede comprender como respuesta a una pregunta” (Amigo, 2000:114). La hermenéutica es “el arte de dejar que algo vuelva a hablar” (Gadamer, 1996:259). La obra nos reclama como colaboradores, pide de nuestro esfuerzo.

4. La hermenéutica según Burnham y Kai-Kee: el concepto de diálogo y juego.

Desde una aproximación al museo, que intenta compaginar el constructivismo pragmatista de Dewey y la hermenéutica de Gadamer, estos autores en su obra *Teaching in the Art Museum* (2011) consideran que la educación en el museo trabaja para descubrir significados en lugar de asignar significados a las obras de arte y que los educadores deben evitar asumir una voz autoritaria, con el fin de permitir a los visitantes construir sus propios significados.

Creen en un modelo de educación del museo en el que el interés por el receptor se dé en función de un interés por las obras de arte. “De acuerdo con este modelo, no podríamos únicamente transmitir lo que vemos y sabemos acerca de las obras de arte, pero tampoco podría este centrarse estrictamente en lo que nuestros visitantes ven y piensan en torno a ellas” (Burnham y Kai-Kee, 2011:60). Como educadores se unen a sus visitantes para investigar y examinar las obras de arte que atraen su interés, a través de un diálogo abierto que requiere y se beneficia de la contribución de todos. Ven la educación en el museo como un acto de interpretación a la vez guiado y compartido en el que las obras invitan a múltiples interpretaciones, y la comprensión de las mismas se enriquece con el diálogo y el debate con y entre los visitantes.

El hecho de haberse (re)planteando la educación en el museo como interpretación les ha permitido ver su trabajo como parte de una más amplia práctica interpretativa que aúna muchas disciplinas. La búsqueda de un fundamento teórico para lo que hacen, les ha permitido profundizar en la comprensión de su propio trabajo y el poder comunicarlo mejor a los demás. Creen que esto también puede ayudarles a descubrir nuevos modelos para la educación en el museo.

El pensar en la educación del museo como interpretación les ha conducido a la hermenéutica, la teoría y la práctica de la interpretación. El acercarse a Gadamer, concretamente a sus escritos sobre estética, les ha

proporcionado “un contexto filosófico e inspiración” (Burnham y Kai-Kee, 2011:60). Consideran que lo que la educación del museo comparte con la hermenéutica de Gadamer es la principal premisa de que la conversación y el diálogo son la base de la comprensión y la interpretación. Por tanto, consideran que la única responsabilidad de la educación en el museo es acercar las obras de arte a las personas de forma que esa conversación puede tener lugar.

Sin embargo, a pesar de que han llegado a comprender su trabajo como un proceso fundamentalmente interpretativo, estos autores, al entender el diálogo gadameriano reducido únicamente el aspecto verbal de la interpretación, acabarán por considerar el modelo hermenéutico insuficiente para contar lo que ocurre en la visita al museo. Consideran que es fácil informar del aspecto verbal del diálogo, relatar cómo los participantes describieron lo que estaban viendo y poco a poco construyeron una interpretación juntos. Lo que no es tan fácil, dirán, sin embargo, es describir los momentos sin palabras, momentos de silencio atento, de ensueño, llenos de asombro y afecto por la obra de arte. Resaltan la importancia de la experiencia inicial, antes de que las palabras surjan, el momento en que estamos absortos en silencio ante la obra. Estos momentos son la base y el motor de la interpretación que los visitantes construirán, y es esencial el fomentarlos y cultivarlos.

En su opinión, hay más en la práctica del museo de lo que puede ser explicado por la teoría de la interpretación de Gadamer. Creen que las experiencias con las obras de arte se desarrollan igualmente en momentos con palabras y sin palabras (atención sensorial a las obras de arte). Esos momentos de silencio, sin embargo, jamás podrían desplazar a la hermenéutica, pues la interpretación es, finalmente, un impulso irresistible.

Consideran, sin embargo, que se puede animar a los visitantes a posponer el momento hermenéutico, por lo menos hasta después de que se hayan entregado totalmente a la experiencia sensual de la presencia de la obra. Se debe permitir que la obra entre en los visitantes, les arrobe, les

abofetee, que sacuda sus pensamientos. Las obras de arte, dirán, nos dirigen y redirigen, nos proporcionan nuevos conocimientos y nuevas sensaciones. A veces tenemos el control, pero a veces también lo cedemos. Nuestra creciente apego y afecto por la obra de arte intensifica el diálogo, y el diálogo intensifica nuestro afecto.

Un modelo viable para la educación del museo, entonces, tiene que tener en cuenta tanto lo que sucede en las palabras y lo que sucede debajo y más allá de ellas. Por eso, para un concepto teórico que abarque la conversación y la escucha, la interpretación y la emoción, creen necesario volverse al concepto de experiencia de John Dewey.

También reconocen la importancia de la noción de juego –el juego interpretativo– de Gadamer, al que nuevamente compaginan con Dewey, a los que se suma en este caso también Roger Caillois y Johan Huizinga.

4.1. Ampliación

Para Gadamer, la hermenéutica no debe ser entendida como la reflexión sobre el método, sino como reivindicación de la legitimidad de la experiencia del sentido (Planella, 2005), lo que le mueve a la búsqueda de otro modelo de saber distinto del de la ciencia metódica. Para ello, Gadamer se inspirará en la experiencia artística. De ello se desprende que, para Gadamer, la obra de arte no proporcione solamente un gozo estético, sino que “es ante todo un *encuentro con la verdad*” (Grondin, 2008:73). “Reducir la obra de arte a un asunto estrictamente estético es seguir el juego a la conciencia metódica que reivindica un monopolio de la noción de verdad, limitada al orden de lo que es conocido científicamente” (Grondin, 2008:74). De este modo, Gadamer lleva a cabo una ampliación de la noción de verdad²³.

²³ Esta ampliación de la verdad, de alguna forma, ya está presente en Aristóteles. “Aristóteles caracteriza no sólo a las virtudes del uso teórico del intelecto, tales como la ciencia (*episteme*) y sabiduría (*sophía*), sino también las virtudes correspondientes a su uso práctico, esto es, el arte o la técnica (*téchne*) y la prudencia (*phrónesis*), como disposiciones habituales a través de las cuales el alma está en o bien da con la verdad (*aletheúei*). Para ello, Aristóteles debe diferenciar y

“Las ciencias del espíritu vienen a confluir con formas de la experiencia que quedan fuera de la ciencia; con la experiencia de la filosofía, con la del arte y con la misma historia. Son formas de la experiencia en que se expresa una verdad que no puede ser verificada con los medios de que dispone la metodología científica” (Ferraris, 2000:241).

Gadamer se propone reivindicar la verdad del arte, por una parte, en contra de la idea de que la ciencia y el método son los únicos depositarios de la verdad, así como en contra de la idea del arte que considerada como la producción inconsciente del genio (estética romántica) y como apariencia sensible de la idea (Kant), que queda remitida a una fruición puramente sensual y subjetiva, lo que debilita el valor de su verdad y acaba cayendo en el dominio (indiferente a lo verdadero y a lo falso) de la apariencia bella. “Nos interesa liberar este concepto de la significación subjetiva que presenta en Kant y en Schiller” (Gadamer, 1999:143).

“La experiencia estética, de Kant en adelante, se autocomprende como un juego libre y desinteresado de las facultades; la obra se hace disponible más allá de su contexto originario (justamente en cuanto se presupone que no tiene vínculos con la verdad); y, en la institución típicamente moderna del museo, se acumulan obras de distintas épocas sin ningún vínculo orgánico con su contexto inicial, como simples estímulos para un *shock* estético que prescinde de su sentido, de su historia, y por ende, en última instancia, de su valor de verdad. Es la situación de la *diferenciación estética*, a la que Gadamer contrapone un proyecto de recuperación del valor de verdad de la obra de arte. Todo verdadero encuentro con la obra no constituye un *shock* transitorio y, en último término, irrelevante por meramente subjetivo; sino que representa, en cambio, una experiencia que transforma de modo significativo a quien participa en ella” (Ferraris, 2000:241-242).

Para ello, Gadamer propone el modelo de la integración o aplicación. La relación con la obra no es ni simplemente subjetiva, ni objetivamente reconstructiva, sino que representa una mediación entre nuestro presente de intérpretes y el pasado que nos son transmitidos. Mediación que constituye,

ampliar la noción misma de verdad, a través de la introducción, junto al concepto habitual de la verdad teórica, de la noción de verdad práctica” (Vigo, 2002: 238-239).

según Gadamer, una experiencia de verdad y de transformación mucho más intensa que el encuentro con la exactitud que se emplea en el saber científico.

Para pensar este encuentro con la verdad del arte, Gadamer propone partir de la noción de “juego”: comprender una obra de arte es dejarse prender por su juego. En este juego, no somos los que dirigen sino de los prendidos, fascinados por la obra que nos lleva a participar de una verdad superior. “El juego, por tanto, nada tiene de puramente subjetivo para Gadamer. Muy al contrario, el que juega se halla más bien arrebatado por una realidad “que le sobrepasa”. El que participa en un juego se pliega a la autonomía del juego” (Grondin, 2008: 74). En este modelo la “subjetividad” se encuentra muy implicada, pero lo está por plegarse precisamente a lo que la obra, en toda su objetividad, le impone: las “reglas del juego” de la obra.

El sujeto se encuentra implicado en un encuentro que le transforma. La obra de arte me descubre algo esencial, que se refiere a lo que es, pero que se refiere también a mí.

“Se refiere a lo que es porque es un *plus de realidad* que se presenta en una obra, es decir, una realidad más potente y más reveladora aún que la realidad misma que aquella representa, pero que es mejor conocida a través de ella” (Grondin, 2008:75).

Por tanto, la razón por la que hay tanta variabilidad en las interpretaciones de las obras de arte, no se reduce únicamente al hecho de mi participación en el encuentro con estas, sino que esta variabilidad es esencial al sentido mismo. La obra nos dice “algo a cada uno, como si se lo dijera expresamente a él, como algo presente y simultáneo” (Gadamer, 1996:59), haciéndonos partícipes, invitándonos “a tener parte en la figura de sentido que nos sale al paso” (Gadamer, 1996:263).

Este encuentro con la verdad encarna al mismo tiempo un encuentro con uno mismo. Hay ahí una verdad de la que yo “participo” (recordando de nuevo a Bultmann), porque la obra me interpela siempre de manera única. Esta es la razón por la que hay tanta variabilidad en las interpretaciones de las obras de arte. Pero la idea básica de Gadamer es que esta variabilidad es

esencial al sentido mismo. Sería perverso querer erradicarla de la interpretación. La experiencia de la verdad no depende por tanto, de mi propia perspectiva, depende ante todo de la obra misma que me abre los ojos a aquello que es.

“Es preciso distinguir la verdad de la que habla Gadamer de la concepción pragmatista de la misma, que reduce la verdad a lo que se muestra como útil: no es la obra la que debe plegarse a mi perspectiva, sino, al contrario, es mi perspectiva la que debe ensancharse, incluso metamorfosearse, en presencia de la obra” (Grondin, 2008:75).

Esta revelación, que transforma la realidad, “transfigurada” y “reconocida” en una obra de arte, también nos transforma a nosotros. “La obra de arte siempre me dice: “¡Has de cambiar tu vida!” (Grondin, 2008:76). “La obra de arte tiene su verdadero ser en el hecho de que se convierte en una experiencia que modifica a quien la experimenta” (Gadamer, 1999:145).

Por tanto, ese momento sin palabras del que hablában Burnham y Kai-kee, no debería entenderse desde Gadamer como un arrobamiento que nos libera de la presión de la realidad o una ensoñación para olvidarnos de nuestro ser, sino como un lugar de encuentro con nosotros y con nuestros semejantes (Amigo, 2000), en el que “vuelve a surgir siempre de nuevo ante nosotros mismos, (...) cómo somos, cómo podríamos ser, lo que pasa con nosotros” (Gadamer, 1996:136). Lo que “no sólo exige comprensión: exige reacción (...) El encuentro nos invita a reflexionar sobre nuestra propia vida y nos invita a cambiarla” (Amigo, 2000:135).

Este es el modelo de la obra de arte que Gadamer aplicará a las ciencias del espíritu. Según él, “la verdad de las ciencias del espíritu depende más bien del “acontecimiento” (que se apodera de nosotros y nos hace descubrir la realidad) que del método” (Grondin, 2008:76). Se llega quizá demasiado tarde cuando se quiere imponer a esta notoria experiencia de verdad una metodología que sea garantía de su “objetividad”.

Una vez ampliados los conceptos que estos últimos autores manejan, creemos podemos concluir que Gadamer no reduce la interpretación al aspecto verbal de la experiencia del museo o de la obra.

5. Observaciones

Tras presentar las reflexiones de los profesionales del museo y la ampliación realizada mediante la hermenéutica, volvemos ahora a las cuestiones en las que estos profesionales, como decíamos en un principio, creen encontrar la posibilidad de diálogo entre el constructivismo y la hermenéutica. Los puntos eran los siguientes: la oposición para con el esencialismo y el positivismo; la oposición para con una concepción del visitante como *tabula rasa*; la concepción de la interpretación como motor de cambio en la persona; y, el acercamiento al mundo de la vida.

5.1. Oposición contra el esencialismo y el positivismo

Si el constructivismo y la hermenéutica parecen tener en común este alejamiento de la contemplación y de la verdad en sentido positivista, la experiencia en el museo aún está muy dirigida hacia el conocimiento y poco hacia el sentido. El que más se ha acercado a la cuestión del sentido, ha sido Schütz y su construccionismo social (Retamozo, 2012). Con ello, no pretendemos decir que el conocimiento no sea parte importante de la experiencia del museo, sino que conocimiento o significado no son sinónimo de sentido. Esta diferencia viene en parte marcada por el hecho que mientras para el constructivismo la verdad es creada o construida (no hay conocimiento fuera de nosotros), para la hermenéutica la verdad es participada (Garagalza, 2012:6). Para el constructivismo, el sentido no es algo dado en la realidad, sino algo que solo nosotros mismos hemos ido construyendo. Este constructivismo, en la medida que acentúa solamente la importancia que tiene la intervención del ser humano a la hora de conocer, apreciar o valorar lo real, supone para la hermenéutica un exceso. Esto no

implica menospreciar la importancia del ser humano, sino de rebajar su supuesto rol de creador al de participante. Desde este punto de vista, creemos que una de las mayores aportaciones que la hermenéutica puede realizar en el museo, tal y como lo hemos venido analizando hasta ahora, esto es, en relación a la interpretación y la participación, se destaca por salvar la distancia entre ambos conceptos y prácticas. Al mismo tiempo que salva el olvido de la experiencia estética, pues la obra no puede tomarse únicamente como excusa para la “arbitraria” interpretación del visitante, sino como centro al que se dirige la experiencia.

Desde esta perspectiva, haciendo ahora alusión a los proyectos co-creativos de los que hablábamos en el tercer capítulo, estos deberían pensarse como proyectos, bien posteriores a la interpretación/participación de la obra, o bien como proyectos que nos lleven a la comprensión de la misma. Y, en la medida en que no son proyectos que partan de cero, no se verán únicamente como creación o producción de algo nuevo, sino también como re-creación.

5.2. Acercamiento al mundo de la vida

Continuando con la cuestión del sentido, si recordamos a Heidegger, para la hermenéutica filosófica la comprensión está imbricada en la vida:

“no es una operación intelectual entre otras, ni siquiera la “principal” operación intelectual, sino que constituye un “modo de ser”: atraviesa de parte a parte nuestro entero modo de ser-en-el-mundo, hasta el punto de determinar el rasgo *ontológico* fundamental de la vida humana” (Ortiz-Osés, 2006:84).

El comprender está lejos de ser la adquisición de conocimiento o la habilidad de una práctica.

“no se alcanza el sentido vinculante de “comprender” si se piensa este como adquirir un conocimiento que después se aplica a una actividad; al contrario, es en el propio ejercicio de esa actividad donde acontece y se manifiesta esencialmente la comprensión, en la que no interviene la diferenciación abstracta entre un saber “teórico” y un saber “práctico”, ni la

autonomía de un “sujeto cognoscente” frente a sus “objetos” de conocimiento, que no los domina, sino que se deja afectar por ellos” (Ortiz-Osés, 2006:85).

5.3. La concepción de la interpretación como motor de cambio en la persona

La diferencia a este respecto es que mientras desde un constructivismo, la transformación del visitante en el museo, se tiende a ver como una adquisición de competencias o aprendizaje a lo largo de la vida, la hermenéutica filosófica garantiza entender esta como *Bildung*. En opinión de Gadamer, las ciencias humanas harían bien en inspirarse en la tradición algo olvidada del humanismo. Su rasgo distintivo es que no tiene como fin producir resultados objetivables y mensurables, más bien confía en contribuir a la formación y a la educación de los individuos para la vida. “Si este modelo ha perdido su fuerza apremiante es porque el positivismo científico ha impuesto un modelo único de saber, el del conocimiento metódico, independiente del intérprete” (Grondin, 2008:73). Pero el constructivismo, aunque intente hacer partícipe al intérprete, o bien ha tendido a dejarlo a su propio arbitrio o bien el criterio de su interpretación aún está demasiado enfocado hacia la cuestión del conocimiento o los conocimientos previos, que muchas veces son confundidos con los prejuicios de Gadamer, como es el caso de Hooper-Greenhill (1999).

5.4. La oposición para con una concepción del visitante como *tabula rasa*

En referencia a estos conocimientos previos, el constructivismo cree alejarse del concepto de *tabula rasa*. Sin embargo, con esto no consigue “trascender” a la cuestión del sentido. A este respecto, creemos oportuno hacernos eco del pensamiento de Pio y Varkoy (2015). Aunque ambos, tomando como estímulo el pensamiento de Heidegger, centran sus esfuerzos en la reflexión sobre la educación musical, esto no nos impide valorar la

importancia de sus aportaciones al ámbito del museo. Pio y Varkoy (2015:93) relacionan “el interior de la música” con lo que Frede V. Nielsen llama “la capa existencial” de la música. Nielsen, al igual que Gadamer, describe las experiencias musicales como encuentros entre las personas y la música. Por lo que considera que la principal tarea de la educación musical es, por tanto, facilitar la comunicación entre las personas y las diferentes capas de la música. Tener experiencias existenciales musicales significa haber sido afectado o “golpeado en lo más íntimo de uno mismo” y tienen el poder de mover y tocar las capas más profundas de los seres humanos. Sin embargo, el enfoque de la capa existencial de la música es a menudo percibida como difícil de verbalizar y de lidiar con ella en un entorno educativo, lo que generalmente lleva a los educadores a prescindir de esa capa o posibilidad de experiencia al que el “objeto” musical nos abre (Pio y Varkoy, 2015:5).

Varkoy sostiene que las experiencias musicales parecen ser particularmente adecuadas para hacernos conscientes de los marcos y límites de nuestra existencia humana, como la mortalidad, la fragilidad de las relaciones, la soledad, la vulnerabilidad y la dependencia –condiciones básicas de nuestras vidas que de otro modo no percibimos y que a menudo evaden el lenguaje. Por lo tanto, “las experiencias musicales parecen tener la capacidad de llevarnos de lo óntico al nivel ontológico de la existencia, desde el exterior del ser a la cercanía del ser” (Pio y Varkoy, 2015:94).

Esto implicaría una reflexión o rememoración sobre cómo las experiencias musicales han influido, por ejemplo, a los profesores de música en su elección de convertirse en tales, recordando la importancia existencial de la música en sus vidas, para poder comunicarlo así a los alumnos. Esto podría ser un paso hacia un giro ontológico de la educación musical, lo que “permite que las personas seamos personas, y que la música sea música” (Pio y Varkoy, 2015:94).

6. Modelo hermenéutico para favorecer la experiencia de ocio en un museo

En este apartado nos compete responder al cuarto objetivo que nos marcábamos en esta investigación, esto es, diseñar una metodología orientada a favorecer la experiencia de ocio estético en el museo desde el punto de vista de la interpretación y la participación.

El diálogo mantenido con los profesionales del museo, sus acercamientos y la ampliación que hemos hecho de los mismos, y las observaciones que hemos detallado en el apartado anterior, posibilitan dar un salto cualitativo en la comprensión de los conceptos con los que hemos venido definiendo el constructivismo en el museo. Estos conceptos, – conocimiento, significado, participación activa y adquisición de competencias–, se detallan en la tabla que hemos elaborado y que presentamos a continuación. Hemos hecho dialogar a la hermenéutica con estos conceptos, resultando de este diálogo estos “homólogos”: la existencia, el sentido, el encuentro y *Bildung*, para plantear, a continuación, la posibilidad de unir estos con el ocio desde el que reflexionamos en esta investigación y al que hacíamos referencia en el capítulo uno: un ocio entendido como experiencia estética valiosa para el desarrollo humano.

Tabla 4.3: Diálogo entre constructivismo, hermenéutica y ocio.

Observaciones	Constructivismo	Hermenéutica	Ocio
Oposición al esencialismo y al positivismo	conocimiento	existencia	experiencia
Acercamiento al mundo de la vida	significado	sentido	valor
Oposición a una concepción del visitante como <i>tabula rasa</i>	participación activa	encuentro	(re)creativo (estético)
La interpretación como motor de cambio en la persona	adquisición de competencias	<i>Bildung</i>	desarrollo

Tabla de elaboración propia.

Es en este diálogo, especialmente entre la hermenéutica y el ocio, donde se explicitan el sentido y el valor. Esto es, una hermenéutica del sentido y un ocio valioso. Para comprender mejor lo que entendemos por ambos, necesitamos recuperar la cuestión del imponerse de la interpretación y del debilitamiento que tratamos en el primer capítulo, entendidos como debilitamiento de la verdad, debilitamiento de los valores y debilitamiento de la experiencia.

Debilitamiento de la verdad

En los inicios de esta investigación entendíamos el imponerse de la interpretación como resultado de un *debilitamiento* –de la verdad metafísica y de la verdad epistemológica–. Concretamente, hacíamos referencia a dos procesos de debilitamiento: el debilitamiento de la educación y el debilitamiento de la filosofía. Si bien el debilitamiento de la educación ya quedaba explicado en capítulos previos, al respecto de este último, esto es, por debilitamiento de la filosofía, entendemos un debilitamiento de la idea de Verdad. Vattimo, reconocido hermenéuta del que hemos tomado prestado el concepto de *debilitamiento*, considera la interpretación como el fruto de la renuncia a una verdad fundacional; fruto de un proceso de debilitamiento, en el que el peso de las estructuras objetivas –esto es, el Ser como presencia y el objetivismo– debe ser infinitamente debilitado (Zabala, 2009). Por consiguiente, el debilitamiento de la verdad y el auge de la interpretación se darían en paralelo. Junto a Vattimo, además, quisieramos introducir también la figura de Rorty. Pues, si ambos autores se han valido del pensamiento hermenéutico, más concretamente, de la célebre fórmula de Gadamer, “el ser que puede ser comprendido es lenguaje”, pero para orientarlo hacia un sentido más “relativista” o “postmoderno”²⁴ (Grondin, 2008:148), Rorty nos

²⁴ Sin embargo, según Zabala (2006:323), “Gadamer en *Verdad y Método* señala la infundable naturaleza de la comprensión y el conocimiento sin permitir una mera relativización de la realidad; en lugar de ello, insiste en una relativización hermenéutica del relativismo, con la que estaba preparando a la hermenéutica para convertirse en la *prima philosophia* sin metafísica. Nos recuerda que nunca ha

permite entender, enarbolando un adiós pragmatista a la idea de verdad, tanto el debilitamiento de la epistemología –“la disciplina misma de la epistemología debe ser reemplazada por un pensamiento hermenéutico” (Grondin, 2008:150)–, así como también el poder formativo de la literatura. Cuestiones, ambas, que permitirán que el concepto de transformación, entendido como inseparable de la interpretación y la participación, pueda hacer su aparición y se convierta en eje de nuestro modelo.

En opinión de Grondin (2008:151), para Rorty, “la hermenéutica no ofrece ningún método o una mejor manera de alcanzar la verdad; solo nos enseña a vivir sin la idea de verdad, entendida como correspondencia con lo real”.

“Aunque Rorty pretende invocar una nueva “cultura gadameriana” es difícil no reconocer en él el apogeo del constructivismo moderno para el cual el mundo se reduce a la concepción que nos hagamos de él. Este nominalismo que comprende el lenguaje de una manera puramente instrumental es el que Gadamer critica con fuerza” (Grondin, 2008:154).

En general el pragmatismo, no cree que exista un modo de ser real de las cosas, sino solo descripciones más o menos “útiles” del mundo y de nosotros mismos. Útil para crear un futuro mejor, en vez de una verdad más “fundamental” (Vásquez, 2007).

“La búsqueda de la verdad puede entonces quedar reemplazada por una cultura que exalte ante todo los ideales de la edificación y la conversación. Rorty se ampara aquí en la idea de *Bildung* (formación) de *Verdad y método*. Gadamer la había evocado para mostrar que el saber de las ciencias del espíritu no era un saber metódico o distanciado de su objeto, sino un saber de formación del hombre, que implicaba una transformación de los agentes mismos. Rorty saca de ello consecuencias más relativistas” (Grondin, 2008:151).

habido algo parecido al “relativismo absoluto”, sino que solo se puede hablar de relativismo en relación a una verdad absoluta”.

Con el nominalismo, se da un abandono de la ontología. Sin embargo, su reclamo a la imaginación y el lenguaje se hace absolutamente relevante. Rorty ha sostenido en reiteradas ocasiones que la dedicación a la literatura en muchos aspectos es más importante que la dedicación a la filosofía, en cuanto se trata de conseguir un progreso moral, de promover un sentido genuino de la solidaridad humana (Vásquez, 2005). La literatura contribuye a la ampliación de la capacidad de la imaginación moral, de la comprensión de la diferencia y la diversidad. La literatura, o la filosofía en su giro narrativo, busca la descripción ya no de formulaciones abstractas, sino de experiencias humanas concretas. Ello no es tarea de una teoría, sino de géneros tales como la etnografía, el informe periodístico, el drama documental, el cine y, especialmente, la novela (Vásquez, 2005). “La razón literaria, en la medida en que es una razón *estética*, es una razón *sensible* al sufrimiento del otro o, en otras palabras, es una razón *compasiva*” (Vásquez, 2005:4).

“La realidad es inseparable de la ficción porque vivimos en un “mundo interpretado”, un mundo que muda y acerca del cual realizamos múltiples redescpciones” (Vásquez, 2005:4), interpretaciones. En este sentido y zafándonos de las dudas sobre el valor de verdad de la literatura que reiteradamente ha planteado Habermas y otros autores que han aceptado la definición de Searle –la ficción es un discurso derivado, parasitario–, hablamos de un “uso formativo” de la literatura, a la manera de Nussbaum o, incluso, de narraciones que “hacen justicia” como Arendt.

“El debate de los años setenta sobre la Modernidad y la Postmodernidad permitió apreciar mejor la textualidad de la filosofía, como una forma de escritura, como señalaban J.F.Lyotard, J.Derrida. En los años ochenta el “giro expresivista” –en las obras de Ch.Taylor, por ejemplo– abrió la discusión sobre el potencial poético –a la manera de Rorty– o sobre el potencial creativo de la filosofía” (López de la Vieja, 2003:24).

La filosofía²⁵ no hace más que mostrarnos la contingencia de nuestros relatos y facilitar una conversación con otros. “Es más un género literario,

25 “Uno de los mejores resultados del análisis de la interpretación en el siglo XX fue el reconocimiento del “círculo hermenéutico”, desarrollado en primer lugar por

una novela en serie, que una disciplina que permita que sus especialidades accedan a una realidad que quedaría más allá de la historicidad de las prácticas compartidas” (Vásquez, 2005:4). Por otro lado, “a veces, las obras literarias cumplen la misma finalidad que los proyectos de sistemas filosóficos: por ejemplo, Kafka y Orwell desarrollan algo así como una “visión del mundo”, son creadores de sentido, aunque nadie los calificaría como filósofos” (Vásquez, 2005:4). Esto es, “los novelistas y poetas amplían nuestro lenguaje usando metáforas o parábolas que después, en algún momento, se convierten en giros establecidos” (Vásquez, 2005:5).

Rorty se instala así en el proyecto de la filosofía como metáfora de Nietzsche, en un nuevo tipo de razón: la *razón narrativa*.

“La metáfora permite una nueva visión, una nueva organización del universo, un nuevo orden, pero lo realmente nuevo son las asociaciones que permiten ese nuevo orden. Inventar una metáfora es crear asociaciones nuevas. Dar lugar a una nueva metáfora (abrir un lugar) es crear sentido” (Vásquez, 2005:6).

De todo esto inferimos que el debilitamiento de la Verdad supone una revalorización del sentido. La verdad se ha humanizado, se ha encarnado en nuestra existencia.

Debilitamiento de los valores

En consonancia con el debilitamiento de la Verdad con mayúsculas, introducimos ahora el debilitamiento de los valores. Si decíamos que la filosofía en su giro narrativo ya no busca la descripción de formulaciones abstractas sino de experiencias humanas concretas, de forma pareja ocurre en el ámbito de los valores. Por debilitamiento de los valores entendemos el paso desde su abstracción a su humanización. Según Manuel Cuenca

Schleiermacher (...). Comprender “la circularidad” de la interpretación es esencial para entender nuestra aproximación postmoderna no solo hacia la modernidad sino también hacia la onto-teología metafísica tradicional porque, si toda interpretación está en sí misma basada en otra interpretación, entonces el círculo de interpretación no puede ser roto ni superado completamente, como se expresa en el término alemán *Verwindung*” (Zabala, 2009:26).

(2011:19), haciéndose eco de Roger Sue (2005), quien dice nos encontramos en una fase en la que damos mayor importancia a los valores interiorizados en detrimento de los valores abstractos –Individuo, Libertad e Igualdad– que aportó el siglo de la Ilustración, “se puede decir que los valores abstractos han sido humanizados e integrados, encarnados en la cotidianidad”.

En nuestro caso, entenderemos el ocio como un valor vital, humano; un ámbito de valores –libertad, satisfacción y autotelismo (Cuenca, 2011) –, tal y como podemos ver en la siguiente tabla, extraída de Amigo, M.L.; Cuenca Amigo, M. (2012), en la que se proponen ciertas líneas educativas que pueden bien ser implantadas en el museo; además de, un ámbito de valores favorecedor del desarrollo de otros valores: identidad, superación, formación y justicia, que dan sentido a nuestras vidas.

Tabla 4.4: Principios y líneas de intervención educativas desde el ocio.

Ámbito	Principios	Líneas de intervención educativas
OCIO	VIVENCIA	Promover experiencias de aprendizaje:
	Promueve un ocio tanto activo como contemplativo en todas sus dimensiones (lúdica, creativa, festiva, ambiental-ecológica y solidaria)	Diversas
		Globales (todo se relaciona con todo)
		Integradas (relacionadas con el sentido de la vida y los valores de cada uno)
	LIBERTAD	Promover experiencias de aprendizaje:
	Se desarrolla en ausencia de coacción y tiene también un sentido positivo de capacidad, es decir, de elegir en cada momento el modo de obrar que se considere mejor entre las distintas posibilidades que la situación ofrece.	Sin coacción
		Sin direccionismo ni paternalismo
		Que estimulen y abran caminos de desarrollo personal
	SATISFACCIÓN	Promover experiencias de aprendizaje:
	No está reñida con el esfuerzo y se materializa cuando se produce un ajuste entre las expectativas de la persona y su vivencia de ocio real.	Gratificantes tanto en el proceso de aprendizaje como en sus resultados
		Que tienden a ajustar las expectativas de los participantes y la realidad
	AUTOTELISMO	Promover experiencias de aprendizaje:
	Contrario al utilitarismo. Caracteriza a la experiencia de ocio como un fin en sí misma.	Valiosas en sí mismas
		Que supongan un reto de autosuperación con respecto a experiencias anteriores

Tabla extraída de Amigo, M.L.; Cuenca Amigo, M. (2012:431)

Por tanto, haciéndonos eco de las reflexiones de Manuel Cuenca (2011) entenderemos el ocio como humanista, en cuanto potencia el valor de los seres humanos, los “humaniza”. Entendiendo este, además, directamente relacionado con la experiencia estética, concretamente con la vertiente re-creativa asociada al descubrimiento, comprensión y disfrute de las obras y los valores sensibles, y, por supuesto, su dimensión ética.

“Además de tener su sentido en las personas, los valores del ocio están anclados en los valores sensibles (placer y alegría), además de participar directamente de los valores estéticos (belleza y armonía), de los intelectuales (verdad y conocimiento) y de los morales (justicia, libertad, igualdad, honestidad y solidaridad)” (Cuenca, 2011, 33-34).

El ocio como generador de sentido o posibilitador de transformación.

Debilitamiento de la experiencia

En este punto, para hablar del debilitamiento de la experiencia, debemos retomar el diálogo que establecíamos en el primer capítulo entre Jaime Cuenca y María Luisa Amigo, entre un género particular de experiencias en lo cotidiano (o vivencias), propias de la modernidad tardía, y las experiencias significativas temporal y espacialmente delimitadas a las que se reconoce un valor en sí mismas, como por ejemplo, las experiencias estéticas (Cuenca Amigo, J., 2010).

Recordando a Benjamin, Jaime Cuenca (2010:232) se interesaba por la vivencia y retomaba, dándole un nuevo significado, su vieja oposición respecto al concepto de experiencia: “La experiencia –continua, esforzada y acumulativa– es propia del ocio clásico y del trabajo; la vivencia –discontinua, caprichosa y gratificante– es propia de la ociosidad, es decir, de las formas tardo-modernas de ocio”. Sin embargo, nos ocurría que, dado el replanteamiento al que se está viendo sometido el museo en la actualidad, este parece estar teniendo en cuenta ciertas de las características propias de las vivencias –sus indeterminaciones, fragmentación, descanonización,

hibridación y constructivismo-. Es este uno de los sentidos en el que podríamos entender la debilidad de la experiencia.

Sin embargo, apoyándose en Schulze, quien “subraya la necesidad de evitar una comprensión de la vivencia que la equipare a la impresión, en la que el sujeto se vería pasivamente impactado por estímulos externos”, Jaime Cuenca (2010:233-234) recalcará que “la ineludible referencia al sujeto debe entenderse como elaboración constructiva”. Se trata, pues, de una actividad interpretativa. Esta elaboración constructiva de la que Schulze habla y que Jaime Cuenca resalta, recordemos, también ha cobrado importancia en el museo, en la medida en que se ha apostado por la interpretación del visitante y por un constructivismo.

En el zarandearse del museo entre vivencias y experiencias, sin embargo, nos encontrábamos con María Luisa Amigo (2014) quien traducía la distinción entre vivencias y experiencias realizada por Jaime Cuenca a niveles de experiencias de ocio estético, distinguiendo así las experiencias valiosas estéticamente débiles de las experiencias valiosas fuertes. Esto nos devolvía a la cuestión sobre si la experiencia en el museo hoy supone una interpretación (estética) más débil. Según María Luisa Amigo, en las experiencias débiles, que se corresponderían con las que Jaime llama *vivencias como experiencias valiosas en lo cotidiano* “se da una acción interpretativa por parte del sujeto, es decir, este las dota de significatividad – lo que las hace valiosas– producen disfrute y son beneficiosas para la persona”. Las experiencias valiosas fuertes, con un grado de estetización fuerte reclaman, sin embargo, “participación, un esfuerzo de descubrimiento y comprensión como son las experiencias de ocio estético que podemos tener con las grandes obras de arte” (Amigo, 2014:88). “La experiencia de una obra de arte supone siempre una cierta dificultad. No es una tarea fácil ni espontánea, ni se da sin un esfuerzo” (Amigo, 2014:89). En algunas experiencias de ocio estético más complejas, especialmente, centradas en propuestas artísticas la dimensión de la comprensión va más allá de la

actitud del intérprete e implicará un incremento o diferente cariz del gozo o disfrute primero (Amigo, 2014).

La interpretación del sujeto, siguiendo con la tesis de Jaime Cuenca, es la que permite calificar una experiencia de ocio como valiosa. El sujeto disfruta encontrándose a sí mismo interpretando la experiencia. Por lo que, el agrado o disfrute se hace clave de lo que Jaime Cuenca, (2010:240) llama “las experiencias orientadas al interior”, no determinadas por cuestiones externas. Sin embargo, siguiendo ahora a María Luisa Amigo, en las experiencias de ocio estéticas, sobre todo, en aquellas que resultan más complejas, como es el caso de la interpretación de una obra de arte, el disfrute se enlaza con la comprensión. La comprensión produce, al mismo tiempo, una diferencia entre grados o niveles de gozo o disfrute y, para que el goce de la experiencia de ocio en el museo alcance niveles más elevados, a veces, requerirá de un esfuerzo y, muchas otras veces, también de una “educación”. A este respecto, entendemos la debilidad en detrimento del componente estético de la experiencia.

Ahora bien, no quisiéramos entender la interpretación sin apelar al desarrollo humano. Desde el Instituto de Estudios de Ocio, la experiencia de ocio, además de como valor se define como desarrollo humano (Cuenca, M. 2014:89), resaltando su potencial para transformar de un modo integral a los sujetos que la experimentan. “Desde un planteamiento educativo, el ocio se convierte en ámbito de desarrollo humano en virtud de su potencial de formación y mejora de la persona y la comunidad” (Cuenca, M. 2004; 2014:113). El ocio así entendido se califica de activo, sustancial, creativo y solidario.

En esta investigación, entenderemos el desarrollo humano desde la dimensión ética de la experiencia estética, aquella que Aristóteles analizó en la tragedia, que nos ayuda a plantear nuestra postura, a conocernos e interrogarnos en el horizonte de los demás seres humanos. “En este sentido es transformadora y desarrolla beneficios en la persona” (Amigo, 2014:143).

De este modo, conseguimos ampliar la interpretación y la participación hasta la transformación.

Por tanto, entenderemos las experiencias como débiles en cuanto hablan desde la capa-existencial, al interior del ser humano. Esto es, las que le permiten conocer su debilidad y, al mismo tiempo, fuertes, en cuanto a su fuerza o posibilidad de transformación. Globales, pues hablan al ser humano de forma integral, pero, sobre todo, a su lado más humano; implican más de una disciplina y una reinterpretación constante por referirse a lo humano/existencia. En cuanto nos proponen una búsqueda de sentido, nos invitan a vivir mejor, de forma más justa para todos. Hablamos de experiencias estéticas altamente fecundas en valores humanos, existencial y éticamente transformadoras. Esto es, las que resaltan la dimensión de sentido o significado –los valores vitales– del proceso de recreación, sin prescindir de la superficie y la forma estética.

Tal y como hemos hecho con el ocio y los valores, presentamos los principios y líneas educativas que proponemos desde el campo de la estética:

Tabla 4.5: Principios y líneas de intervención educativas desde la estética.

Ámbito	Principios	Líneas de intervención educativas
ESTÉTICA	ACTITUD PERSONAL	Promover experiencias de aprendizaje:
	Disposición libre de la persona abierta a la propuesta estética.	Que favorezcan la atención centrada hacia el objeto estético
		Que faciliten una relación empática con la obra
	PARTICIPACIÓN	Promover experiencias de aprendizaje:
	Proceso de coejecución y apropiación del objeto que la persona lleva a cabo en la experiencia estética.	Que potencien la implicación activa del receptor
		Que inciten al discernimiento
	DESCUBRIMIENTO	Promover experiencias de aprendizaje:
	Reconocimiento de elementos sensibles, formales y de sentido mediante la participación.	Que faciliten la atención de la persona hacia los factores sensibles, formales o estructurales, de significado o sentido
		Que transmitan el patrimonio que supone la obra

Ámbito	Principios	Líneas de intervención educativas
	COMPRENSIÓN	Promover experiencias de aprendizaje:
	Proceso de integración de los elementos descubiertos y de actualización en el presente.	Que favorezcan la actualización de la obra y su integración en el receptor
		Que converjan en la valoración
	SATISFACCIÓN	Promover experiencias de aprendizaje:
	Goce en el proceso y por la actualización del objeto estético.	Que aporten razones para el gozo Que sea en sí mismo un proceso de disfrute

Tabla extraída de Amigo, M.L.; Cuenca Amigo, M. (2012:432)

Consideramos que la educación en el museo debería proponerse conseguir que el visitante estuviera abierto a la transformación, a ser transformado y a participar en esa transformación, que el visitante quisiera descubrir y descubrirse en ella, que pudiera comprender y comprenderse y pudiera disfrutar transformando y transformándose. Esto es, conocerse débil (humano) o en la debilidad. Para ello, también se necesitará de principios y líneas de intervención educativas desde el ámbito mismo de la educación:

Tabla 4.6: Principios y líneas de intervención educativas desde la educación.

Ámbito	Principios	Líneas de intervención educativas
EDUCACIÓN	PERSONALIZACIÓN	Promover experiencias de aprendizaje:
	Promueve el establecimiento de objetivos de aprendizaje grupales e individuales, que partan del conocimiento de cada persona a quien se dirige la acción educativa. Según este principio cada persona debe aprovechar los medios para aprovechar sus posibilidades de ocio.	Que partan de los sujetos
		Que tengan objetivos individuales y grupales
		Que favorezcan la personalización
	CONTINUIDAD	Promover experiencias de aprendizaje:
	Promueve la acción educativa a lo largo de la vida, la coherencia entre las distintas experiencias educativas y la continuación en los objetivos y procedimientos.	Que den continuidad a la formación inicial para que conduzcan a un futuro deseado
		Que eviten objetivos y procedimientos opuestos

Ámbito	Principios	Líneas de intervención educativas
	DESARROLLO	Promover experiencias de aprendizaje:
	Promueve el desarrollo integral de la persona a partir de conocimientos, actitudes, habilidades y valores de ocio con el objetivo de que esta aumente su calidad de vida mediante el ocio y la auto-organización. Defiende el interés tanto de la planificación como del desarrollo y la evaluación de la acción formativa.	Estimulantes y que despierten entusiasmo
		Que inicien e introduzcan a las personas en el mundo del arte
		Que ofrezcan y pongan a disposición experiencia artística
		Que aconsejen y ayuden, proporcionando consejos y aclaraciones siempre que sea necesario
	INCLUSIÓN	Promover experiencias de aprendizaje:
	Asume que la convivencia y el aprendizaje en los grupos con diferencias es la mejor forma de beneficiar a todos y cada uno.	Que fomente la participación de todas las personas de la comunidad
		Que fomenten la equiparación de oportunidades
	SOLIDARIDAD	Promover experiencias de aprendizaje:
	Se asienta sobre las ideas centrales de responsabilidad, respeto y sostenibilidad.	Que se adapten a las necesidades y demandas locales
		Que promuevan la conciencia de preservación
		Que promuevan un uso sostenible de espacios y recursos

Tabla extraída de Amigo, M.L.; Cuenca Amigo, M. (2012:431).

Esto es, convertir la experiencia en algo valioso. Nos hacemos a este respecto eco de la definición de valor de Carlos Díaz, “valor es lo que mueve mi corazón, imanta mi vida, me hace existir, ser, moverme. Cuanto menos valioso es algo para mí, tanto más se aleja de mi horizonte” (como se cita en Cuenca, 2011:18). Hablamos de una experiencia personal que no puede, sin embargo, entenderse al margen de una cultura y un mundo de valores, esto es, un contexto.

Por tanto, el modelo que aquí expondremos se ajustará a los conceptos que hemos ido desgranando y los debilitamientos que hemos tratado y recuperará aspectos de la interpretación que han sido y, en muchos casos, siguen siendo descartados como partes integrantes de las experiencias del museo: contexto, vida y transformación.

Tabla 4.7: Nuestro modelo desde una hermenéutica del sentido y un ocio como valor.

Observaciones	Constructivismo	Hermenéutica	en Ocio	Modelo
Oposición al esencialismo y al positivismo.	conocimiento	existencia	experiencia	Contexto y vida
Acercamiento al mundo de la vida.	significado	sentido	valor	
Oposición a una concepción del visitante como <i>tabula rasa</i> .	participación activa	encuentro	(re)creativo (estética)	Transformación
La interpretación como motor de cambio en la persona.	adquisición de competencias	<i>Bildung</i>	desarrollo	

Tabla de elaboración propia.

Una vez delineados los conceptos y propuestas las líneas educativas en función de los ámbitos desde los que dialogamos, creemos tener las herramientas necesarias para empezar a esbozar el diseño de un modelo educativo-interpretativo para el museo, que tenga en consideración el contexto, la vida y la transformación.

Antes, sin embargo, estableceremos una diferencia entre dos formas de entender la transformación y la hermenéutica. Una diferencia que aúna las reflexiones de algunos de los profesionales del museo expuestas y la reflexión que nosotras hacemos de la transformación.

Nuestro modelo sucumbe a lo que Burnham (2011), ha llamado “la tentación de las experiencias transformacionales o experiencias cumbre”. Sin embargo, esta autora entiende la transformación como la conversión del visitante en alguien consciente del proceso interpretativo. Esto es, su transformación de ser mero observador a ser capaz de hacer, al menos, ciertas observaciones sobre el proceso interpretativo en sí mismo.

Transformación que se alcanza, más bien, desde una hermenéutica de la sospecha. Este objetivo puede ser visto como demasiado pretencioso, y peligroso en la medida en que tiende más allá de la experiencia de la obra o del museo en sí (Burnham, 2011). Aunque esta forma de entender la transformación desde una hermenéutica de la sospecha formará parte de nuestro modelo, en este también estará presente y será central la transformación entendida desde una hermenéutica del sentido. Una transformación, más bien, vital o, incluso, ética. Aunque, ambas transformaciones pueden darse en una misma experiencia de ocio estético.

Hacer del visitante un meta-intérprete, significaría armarle con las estrategias para distinguir lo que le es dado, de lo que es construido y aprendido. Para ello, se precisa de una hermenéutica de la sospecha –del aspecto destructor de la misma–, como estrategia para la comprensión. Sin embargo, también se necesitará del aspecto constructor de una hermenéutica de la confianza. Un meta-intérprete, por tanto, implicaría al mismo tiempo un museo que comparta los procesos de interpretación y de participación propios y aquellos que permite y pretende estimular en él. Por tanto, proponemos un modelo centrado, por una parte, en los prejuicios; tanto en los prejuicios del museo, como también en los prejuicios de los visitantes. Además de, los prejuicios, que se entenderán más allá (o más acá) del conocimiento previo, esto es, los que se remiten a la capa existencial de la que nos hacíamos eco previamente. Queremos “hacer conscientes”, por tanto, ambos procesos de interpretación. Y, un modelo centrado en lo vital, emocional, existencial y más humano del visitante.

No quisiéramos tampoco olvidarnos de recordar los métodos expuestos en el segundo capítulo de la investigación, algunos de los cuales se verán implícita o explícitamente referenciados.

Imagen 4.1: Un modelo hermenéutico para la educación en el museo.

Un modelo hermenéutico para la educación en el museo.

Bloque 1: CONTEXTO y PLANIFICACIÓN de la experiencia.

- 1.1.** Tradición
 - 1.1.1. Historia.
 - 1.1.2. Intrahistoria.
- 1.2.** Prejuicios
 - 1.2.1. Hermenéutica como explicación del proceso creativo e intención del museo o artista.
 - 1.2.2. Hermenéutica como anticipación, precomprensión o prejuicios.

Bloque 2: EDUCACIÓN Y MEDIACIÓN de la experiencia.

- 2.1.** Educación
 - 2.1.1. Intención educativa que informa el museo.
 - 2.1.2. Dispositivos o herramientas que facilita.
- 2.2.** Prejuicios
 - 2.2.1. Prejuicios de la experiencia.
 - 2.2.2. Prejuicios de la participación.

Bloque 3: TRANSFORMACIÓN y RESULTADO de la experiencia.

- 3.1.** Rasgos de la transformación en el visitante
 - 3.1.1. revisita y memorabilidad.
- 3.2.** Rasgos de la transformación en la experiencia
 - 3.2.1. capa existencial.

Fuente: Elaboración propia.

No queremos, sin embargo, dar por terminado este capítulo sin antes describir, al menos *grosso modo*, lo que después tendremos ocasión de ver y

entender mejor en su aplicación, los distintos bloques que componen el modelo hermenéutico que proponemos.

El primer bloque de nuestro modelo se centra en el contexto y la planificación de la experiencia del museo. La tradición a la que se adscribe el museo y la comprensión de sí mismo. Todo museo nace en un determinado período y contexto, está imbricado en la vida o formas de vida que constituyen su modo de ser. Esto es, se crea en o, más bien, participa de este contexto. Se necesita conocer, por tanto, el horizonte a partir del cual el museo se comprende a sí mismo y comprende su praxis vital. Hacer explícito el contexto o los prejuicios del museo, será necesario para conocer la interpretación que el museo hace de estos y la forma en la que se presenta y define a sí mismo y a su modo de entender la experiencia del museo en aras a su planificación. El contexto es aquello que limita y posibilita entender la experiencia de ocio estético.

En el segundo bloque, una vez entendido el contexto del museo y de la experiencia de ocio, entra en juego la educación o mediación de la experiencia de ocio. La intención educativa que informa el museo, los dispositivos o herramientas que ofrece para facilitar la experiencia del visitante, la libertad o autoridad que imprime en esta y la participación a la que anima al visitante, esto es, la metodología que para ello diseña, no deberá dirigirse únicamente a las obras (al primer momento de la hermenéutica) o al sentimiento vivido por los autores de estas (segundo momento de la hermenéutica), sino a las posibilidades de existencia que estas abren al visitantes (tercer momento de la hermenéutica). Esto es, a lo que nos referimos por la capa-existencial del museo y de las obras. Posibilitadora de transformación, en cuanto que prepara mostrándole al visitante la posibilidad de disfrutar, enriquecerse y cambiar.

El tercer bloque, no por ello de menor valor, se define por ser el eje de este modelo y lo que da sentido al carácter existencial (y ético) de la experiencia de ocio. La transformación se hará objetivamente evidente en la re-visita del visitante al museo, algo además fácil de medir para este. Ahora

bien, la verdadera transformación será aquella que suponga una apropiación de las obras, una re-interpretación de las mismas, habiendo querido o siendo consciente de esta transformación. El museo debe preparar al visitante, en caso de necesitarlo, para abordar las cuestiones, las posibilidades de ser transformado y enriquecido que plantea en sus experiencias de ocio.

Por último, consideramos necesario recalcar que este modelo interpretativo entiende la experiencia como un proceso:

“El proceso de recepción se vive en el tiempo que dura la visita al museo y la participación de la persona. Pero como toda experiencia tiene un espacio anterior que puede ser aprovechado para favorecer que la experiencia sea más rica. Puede tener también una consecuencia posterior por el impacto que deja en el visitante. Podría entenderse, incluso, desde una perspectiva ética, abriéndose más allá de la experiencia vivida en el museo e invitando a la consecución de una vida más digna y justa que la observada en las propuestas artísticas. Quizá sea este el beneficio más ambicioso y, a la vez, más fecundo del arte” (Amigo; Cuenca Amigo, M., 2014:408).

Todo el proceso debería ser gratificante para la persona que lo realiza, haciendo compatible la diversión con la formación.

Este último apartado del capítulo creemos es la mayor aportación de esta tesis. En este capítulo hemos hecho explícita la relevancia que podría tener la hermenéutica en el museo, mediante una recopilación de los pocos autores que en el ámbito del museo han hecho un intento por acercarse a ella, al mismo tiempo que, hemos ampliado o dado más cuerpo a sus reflexiones. También hemos establecido un diálogo entre hermenéutica y ocio, aportando cierta luz y ampliando la concepción que de la interpretación y la participación permite el constructivismo en el museo. Y, hemos visto cumplido nuestro objetivo de proponer un modelo interpretativo para favorecer la experiencia de ocio en un museo.

Este modelo será puesto en práctica o aplicado a un determinado museo en el siguiente capítulo.

7. Bibliografía

- AMIGO, M.L. (2000). *El arte como vivencia del ocio*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- AMIGO, M.L. (2014). *Ocio estético valioso*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- AMIGO, M.L., CUENCA AMIGO, M. (2012, marzo-abril). Propuesta de líneas de mejora de la experiencia operística desde el ocio creativo. *Arbor. Ciencia, pensamiento y cultura*, 188 (754), 427-440. DOI:10.3989/arbor.2012.754n2013.
- AMIGO, M.L., CUENCA AMIGO, M. (2014). La educación del ocio estético en los museos. El caso del Museo Thyssen Bornemisza de Madrid. *Revista de Ciencias de la Educación*, 240, 399-420.
- BURNHAM, R. (2011). The last temptation: Teaching Towards Peak Experiences. En R. Burnham, Kai-Kee, E (ed). *Teaching in the Art Museum. Interpretation as Experience*, 143-149. Los Ángeles: Getty. J. Paul Getty Museum.
- BURNHAM, R., KAI-KEE, E. (2011). Gallery Teaching as Guided Interpretation. En R. Burnham; Kai-Kee, E (ed). *Teaching in the Art Museum. Interpretation as Experience*, 59-66. Los Ángeles: J. Paul Getty Museum.
- BURNHAM, R., KAI-KEE, E. (2011). Gallery Teaching as Interpretative Play. En R. Burnham; Kai-Kee, E (ed). *Teaching in the Art Museum. Interpretation as Experience*, 126-133. Los Ángeles: J. Paul Getty Museum.
- CRUZ, L. (2012, enero-junio). Reseña y aportes de la hermenéutica: miradas desde el constructivismo. *Revista de Psicología*, 21(1), 57-84. Consultado el 1 de mayo de 2015, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26423189003>

- CUENCA, M. (2011). Valores que dimanar del ocio humanista. En A. Madariaga; J. Cuenca Amigo (eds). *Los Valores del Ocio: cambio, choque e innovación*, 17-48. Bilbao: Universidad de Deusto.
- CUENCA AMIGO, J. (2010). *El valor de la experiencia de ocio en la modernidad tardía. Génesis y condiciones de posibilidad*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- DE BACKER, F., PEETERS, J., KINDEKENS, A., BROSENS, D., ELIAS, W., LOMBAERTS, K. (2015). Adult Visitors in Museum Learning Environments. *Procedia, Social and Behavioral Sciences*, 191, 152-162. DOI:10.1016/j.sbspro.2015.04.162
- DÍAZ, C. (2001). *La clave de los valores*. Madrid: EUNSA.
- FERRARIS, M. (2000). *Historia de la Hermenéutica*. Madrid: Akal.
- FOSSUM, H. (2015). Towards an Ontological Turn in Music Education with Heidegger's Philosophy of Being and His Notion of Releasement. En F. Pio; Varkoy. O. (eds). *Philosophy of Music Education Challenged: Heideggerian Inspirations. Music, Education and Personal Development*, 75-101. Dordrecht, Heidelberg, New York, London: Springer. DOI 10.1007/978-94-017-9319-3.
- GADAMER, H.G. (1996). *Estética y Hermenéutica*. Madrid: Tecnos.
- GADAMER, H.G. (1998). *Verdad y Método II*. Salamanca: Sígueme.
- GADAMER, H.G. (1999). *Verdad y Método I*. Salamanca: Sígueme.
- GARAGALZA, L. (2002). *Introducción a la hermenéutica contemporánea. Cultura, simbolismo y sociedad*. Barcelona: Anthropos.
- GARAGALZA, L. (2012, enero-marzo). Jean Grondin: Hermenéutica, sentido y mundos de vida. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 17(56), 5-6. Venezuela: Universidad de Zulia.
- GOODING-BROWN, J. (2000). Conversations about art: a disruptive model of interpretation. *Studies in Art Education*, 42(1), 36-50.

- GRONDIN, J. (2008). *¿Qué es la hermenéutica?* Herder: Barcelona.
- HEIDEGGER, M. (1953). *Ser y Tiempo*. Séptima edición. Traducción, prólogo y notas de Jorge Eduardo Rivera. Edición digital, <http://www.philosophia.cl>.
- HOOPER-GREENHILL, E. (1999, 20 de abril). Museums and Interpretive Communities. En *Musing on Learning Seminar*, Australian Museum.
- KNUTSON, K., CROWLEY, K., HEIMLICK, J., HEIN, G. (2006). Three Responses to Cheryl Meszaros' Evil "Whatever" Interpretation. *Visitors Studies Today*, 9(3), 16-20.
- MESZAROS, C. (2006). Now THAT is Evidence: Tracking Down the Evil "Whatever" Interpretation. *Visitor Studies Today*, 9(3), 10-15.
- MESZAROS, C. (2007). Interpretation and the Hermeneutic Turn. *Engage*, 20, 17-22.
- ORTIZ-OSÉS, A., LANCEROS, P. (dirs.) (2006). *Diccionario de la existencia. Asuntos relevantes de la vida humana*. Barcelona: Anthropos.
- PIO, F.; VARKOY, O. (2015). An Ontological Turn in the Field of Music and Music Education. En F. Pio, O. Varkoy (eds). *Philosophy of Music Education Challenged: Heideggerian Inspirations. Music, Education and Personal Development*, 1-17. Dordrecht, Heidelberg, New York, London: Springer. DOI 10.1007/978-94-017-9319-3.
- PLANELLA, J. (2005, noviembre). Pedagogía y Hermenéutica. Más allá de los datos en educación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36(12), 1-11. ISSN:1681-5653.
- RETAMOZO, M. (2012). Constructivismo: Epistemología y Metodología en las ciencias sociales. *Tratado de metodología de las ciencias sociales: Perspectivas actuales*, 373-396. México: Fondo de Cultura Económica.

- RORBAEK, A. (2015). *Co-Designing Digital Museum Communication. An exploration of digital museum communication as it emerges in collaborative design interaction between museum staff and digital designers*. Universidad de Roskilde: DREAM.
- SUE, R. (2005). Desarrollo de las asociaciones y nuevas solidaridades. En J. Bindé (dir). *¿Adónde van los valores? Coloquios del siglo XXI*, 129-131. Barcelona: Ediciones Unesco.
- VAN MOER, E. (2010). Experience-based Art Education: How Prejudices about contemporary art can lead to enriched education in museums. *International Journal of Social Sciences and Humanity Studies*, 2(1), 137-145. ISSN: 1309-8063
- VAN MOER, E., DE METTE, T., ELIAS, W. (2008, febrero). From Obstacle to Growth: Dewey's Legacy of Experience-Based Art Education. *International Journal of Art & Design Education*, 27(1), 43-52.
- VIGO, A.G. (2002, invierno). Hans-Georg Gadamer y la Filosofía Hermenéutica: La comprensión como ideal y tarea. *Estudios Públicos*, 87, 235-249.
- VÁSQUEZ, A. (2005, noviembre). Rorty: el Giro narrativo de la Ética o la Filosofía como género literario. *A Parte Rei*, 42, 1-7.
- VÁSQUEZ, A. (2007, junio-julio). Richard Rorty: el Pragmatismo y la Filosofía como género literario. *Revista Almiar*, 34.
- WALMSLEY, B. (2013). Co-creating Theatre: Authentic Engagement or Inter-legitimation? *Cultural Trends*, 22(2), 108-118. DOI: 10.1080/09548963.2013.783176.
- ZABALA, S. (2006). Interpretación: mediación y remedio. En A. Ortiz-Osés, P. Lanceros (dirs). *Diccionario de la existencia. Asuntos relevantes de la vida humana*, 320-332. Barcelona: Anthropos.
- ZABALA, S. (2009). *Debilitando la Filosofía: Ensayos en honor a Gianni Vattimo*. Barcelona: Anthropos.

5

PROPUESTA DE MEJORA:

LA PARTICIPACIÓN TRANSFORMADORA.

Aplicación del modelo

Hemos esbozado el modelo que hemos tildado de hermenéutico por tratarse de un modelo que nos habilita para comprender el museo en relación a la interpretación y participación que permite y fomenta en el visitante y la mediación que ejerce en aras a su posible transformación. En este capítulo llevaremos este modelo a la práctica, esto es, a continuación nos centraremos en aplicarlo a un museo en concreto, al Museo de la Inocencia de Orhan Pamuk, con el fin de hacer una propuesta de mejora.

Para la aplicación de este modelo al museo, se ha hecho uso de diferentes fuentes y recursos: la información que el propio museo ofrece en su propia página web²⁶, la información que el museo nos ha ofrecido personalmente en varios encuentros y una entrevista en profundidad realizada al director del mismo, Onur Karaoğlu, y los comentarios que algunos visitantes del museo han hecho en *TripAdvisor*²⁷ (blog en el que viajeros de todo el mundo comparten sus experiencias, a modo de conversaciones o, simplemente, buscan información sobre los destinos turísticos que les interesan). El Museo de la Inocencia comparte estos comentarios, a través de un enlace en su propia página web, que nos consta el museo tiene en cuenta. El número de comentarios y experiencias compartidos por los visitantes a la hora de realizar nuestro análisis era de 302. Todos ellos, en diferentes idiomas. Tres de ellos no se han tenido en cuenta, ya que, posiblemente por error, estos comentarios no se centraban en el museo en cuestión, sino en otros museos de Estambul. El número de comentarios va cada día en aumento. La última vez que visitamos el blog, nos

²⁶ <http://tr.masumiyetmuzesi.org/>

²⁷ Los comentarios de los visitantes están disponibles en la siguiente dirección: http://www.tripadvisor.com.tr/Attraction_Review-g293974-d3202914-Reviews-Museum_of_Innocence-Istanbul.html. Se hará referencia a ellos, mediante el alias que el visitante haya utilizado y la fecha en la que se haya realizado el comentario.

encontramos con que 316 eran los comentarios que se habían realizado, pero estos obviamente quedarán fuera de nuestro análisis. Además de los comentarios negativos, referentes en casi todos los casos al precio de la entrada. Al mismo tiempo se hace uso de algunas de las numerosas entrevistas que se le han hecho tanto al autor, Orhan Pamuk, así como también al personal del museo en diferentes medios de comunicación y de ciertas reseñas al respecto. Además, por supuesto, de la constante referencia que se hará al libro *El Museo de la Inocencia* y al catálogo del museo *La Inocencia de los objetos (Şeylerin Masumiyeti)*.

Para el análisis y estructuración de esta información se han seguido básicamente, los puntos que hemos determinado en el modelo interpretativo, en función de los dos conceptos que guían nuestra investigación – interpretación y participación– y, al que se ha sumado explícitamente el de transformación, convirtiéndose en el núcleo de esta.

Este análisis se llevará a cabo desde un posicionamiento doble; como visitantes del museo y receptoras de la obra y como investigadoras de las experiencias y recursos que presta el museo para disfrutarla. De modo distinto a como se tiende a hacer en los estudios del museo, en esta investigación la selección del Museo de la Inocencia como objeto de análisis y objeto de aplicación del modelo interpretativo que presentamos no se realiza desde un criterio de eficiencia. Esto es, no se ha elegido el Museo de la Inocencia, como ejemplo o no de buena práctica. Tampoco nos centramos en un aspecto de la interpretación o la participación en concreto, es decir, la interpretación en cuanto al diseño de la exposición o la participación reducida al diseño co-creativo, sino por ser, como todo museo, un lugar con infinitas limitaciones y posibilidades, en la búsqueda de las autoridades y las transformaciones que fomenta. Por tanto, el diseño de este método y su aplicación a este museo no tiene como objetivo alcanzar una verdad mayor o una fundamentación para la interpretación, ni consiste en una “nueva” posición, sino en analizar cómo el museo se relaciona con su propia interpretación y la de los visitantes.

Con “inmenso potencial”, tampoco nos referimos únicamente a las posibilidades de múltiples interpretaciones, sino a una más profunda forma de interpretar y participar que aunque implícita, creemos se puede desarrollar mediante un diálogo entre el libro, el museo, el autor y los visitantes, si mediante una “interpretación explicitante” llevamos a cabo una revisión crítica de los prejuicios del museo.

Este modelo creemos tiene cierta validez universal. Puede ser aplicado a cualquier museo, aunque en su aplicación, este modelo necesitará de contextualización. Es decir, este método tendrá que ser transformado o adecuado a las circunstancias, características o realidad del museo (y sus visitantes) al que lo pretendamos aplicar, tal y como requiere un programa didáctico. Es decir, el modelo se complementaría con un programa didáctico que lo contextualize y adapte a los visitantes.

1. Bloque I: CONTEXTO Y PLANIFICACIÓN de la experiencia.

Creemos necesario introducir brevemente el Museo de la Inocencia:

El Museo de la Inocencia, podemos decir que es una obra de naturaleza híbrida: es tanto una novela de Orhan Pamuk, Premio Nobel de Literatura en 2006, así como también un museo²⁸. Desde los inicios, en la década de 1990, Pamuk concibió ambos proyectos simultáneamente.

En la novela se narra una historia de amor entre Kemal, un hombre de la clase acomodada estambulí, y Füsun, una pariente lejana de la clase media baja. Tras un romance, acaban distanciándose y el protagonista empieza a coleccionar todo tipo de objetos que le hagan sentir más cerca de ella. Cuatro años después de su publicación, en 2012, el museo abre finalmente sus puertas. En el museo se recogerán estos objetos que representan a la amada de Kemal y al Estambul (1950-2000) en el que esa historia tiene lugar.

²⁸ Obra sobre la cual también se ha estrenado recientemente película. Más información ha sido ofrecida y puede ser consultada en el siguiente enlace: <http://www.ntv.com.tr/sanat/masumiyet-muzesi-filmi-venedik-film-festivalinde%2cRUx-7kOo5EukN75nl3XyIg>

Según la opinión de muchos de los visitantes, entre ellos, MariaJesus (21 de Abril de 2014), aún cuando el museo está compuesto de objetos cotidianos, este destaca por su singularidad. Es un museo diferente, “fuera de lo común” (butch14nj, 16 de Octubre de 2014). El hecho de que el museo esté compuesto de objetos, nos ha llevado a recordar el interesante planteamiento de Esther Pasztory en su ensayo *Thinking with Things: Toward A New Vision of Art* (2005). Pasztory plantea un debate sobre lo que es arte y no lo es, desafiándonos a redefinir el “arte” y a considerar el concepto de “objeto” en su lugar, aunque ella misma admita que este último tampoco es apropiado. Esta catedrática (2005:10) afirma: “no existen objetos artísticos. (...) Solo existen objetos comunicativos”. Su planteamiento parece cobrar sentido en el caso del Museo de la Inocencia. Según Silva (2008:118), el argumento de Pasztory merece cierto crédito. “Al fin y al cabo, ¿no comunican algo todos los “objetos artísticos”? Además, ¿a quién le corresponde asignar el término arte a un objeto; al autor, al coleccionista, al conservador del museo o al espectador o al visitante del museo?”.

Los objetos cotidianos del museo, meticulosamente dispuestos en cajas y vitrinas, nos acercan a lo que los personajes de la novela una vez utilizaron, vistieron, vieron, oyeron y soñaron. Además de la historia del Estambul de entre 1950-2000, en minúsculas. El museo ofrece, en opinión de Roselilith (23 de Julio de 2013), “otra visión de Estambul, a través de lo cotidiano”. “La forma en la que los objetos interactúan con el pasado, la memoria y en última instancia, los sentimientos del amor perdido, mezclados con la culpa, es un verdadero placer” (Coconuworld, 1 de Julio de 2015). Esto hace que el diálogo con los objetos se convierta en algo significativo, tras descubrirseles su dimensión ontológica y artística.

“Este no es un museo, es una experiencia única. Es una mezcla de ficción y realidad de la que no podemos dejar de estar fascinados y estupefactos (...) Orhan Pamuk, ha decidido construir el museo del que habla en el libro, poniendo así al lector-visitante ante un *continuum* entre páginas y objetos único en su género, donde la ficción se convierte en realidad y la realidad reconstruye la ficción. Arte puro” (bugaz, 23 de Mayo de 2015).

“Se trata de una experiencia del museo inusual” (Jack H, 9 de Noviembre de 2014) y, por esta misma razón, “tal vez no del agrado de todos” (frogirl1978, 18 de Marzo de 2015).

Una vez hecha su presentación, por tanto, daremos comienzo a la aplicación de nuestro modelo al análisis del museo.

En este primer bloque nuestro análisis se centrará en la tradición y el contexto dentro de los cuales nace el Museo de la Inocencia:

1.1. Tradición

Para entender el museo de Orhan Pamuk, consideramos necesario antes contextualizarlo dentro de la tradición o historia del museo de Turquía, y más en concreto, de Estambul. En este apartado, por tanto, se hará un breve recorrido por la historia del museo turco para ver de qué forma “encaja” el Museo de la Inocencia en esta.

Son numerosas las investigaciones sobre “el museo” que hemos podido encontrar en diferentes archivos electrónicos, aunque la inmensa mayoría están escritas únicamente en turco y el acceso, muchas veces, está restringido. La consulta de estas fuentes nos ha permitido realizar un recorrido por la historia de los museos del país, comprender cómo se ha entendido el museo en las distintas etapas históricas, hacer explícitas las distintas funciones y usos que se le han atribuido y su reflejo en las distintas clasificaciones que diversos académicos han realizado. Además de, ponernos al corriente de los problemas o debilidades que en el ámbito museístico tiene Turquía, para después centrarnos en el problema que a nosotros más nos concierne: la educación.

1.1.1. Historia

Generalmente las investigaciones consultadas, así como también se muestra en la educación obligatoria, esbozan un mismo recorrido histórico de los museos en el país. Recorrido que siempre se expone en paralelo a

Europa, pero cuya comparativa separa a ambas tradiciones museísticas por una centuria. Habitualmente se destacan tres períodos: el imperio otomano, la república y los museos en la actualidad. En otras investigaciones, sin embargo se detalla una década en particular; los años 60. Así ocurre en el caso de Altunbaş y Özdemir (2012), quienes proponen la siguiente clasificación: el imperio otomano, la república, los años 60 y el período que va desde lo que, entre otros, Atasoy (1983, 1999) y Keleş (2003), llaman “la museología moderna” hasta la actualidad. En esta investigación, sin embargo, mientras que el período de los años sesenta –que se destaca por la consciente importancia del diseño del edificio del museo– vendrá expuesto brevemente, el último de los períodos –que se centra, entre otras cuestiones, en una mayor especialización de los museos y en la importancia de la educación–, por la relevancia de algunos de los cambios que se han sucedido desde entonces, hemos considerado más oportuno circunscribirlo a los años 90. Explicaremos cuáles son esos cambios de los que hablamos y el porqué de considerar dicho período de tal modo en el apartado dedicado a la década de los 90’.

Podemos decir, por tanto, que los períodos históricos más importantes para los museos de Turquía son: el tiempo del Imperio Otomano (1299-1923), la época de la República (29 de Octubre de 1923), los años 60 y los 90.

1.1.1.a. Imperio Otomano

Tres figuras son decididamente importantes en este primer período: *Ahmet Fetih Paşa* (1801-1858), *Sultan Abdülmecid* (1823-1861) y *Osman Hamdi Bey* (1842-1910), siendo este último de especial relevancia.

La nota característica de este período, esto es, del Imperio Otomano, es que puede decirse que el fenómeno de la museología comenzó en él. Pero, el Imperio Otomano abarca siete siglos de historia, por lo que hemos decidido centrarnos en un período que consideramos clave; el *Tanzimat* (1839-1878) o época de modernización del Imperio. Las reformas que se dan en esta época son iniciadas por la propia burocracia quien, alarmada por una sucesión de

derrotas militares y ante las presiones de las potencias occidentales, decide poner en marcha un proceso de Occidentalización.

Podemos decir que la idea de preservar y coleccionar antigüedades fue siempre importante para el imperio otomano. Especialmente, *Fatih Sultan Mehmet*, *Yavuz Sultan Selim* y *Kanuni*²⁹ *Sultan Süleyman*, fueron grandes coleccionistas. En Estambul, ciudad del Imperio, el *Topkapı* fue utilizado como un lugar de almacenamiento para la Hacienda Real. Si bien no podemos hablar del comienzo de la museología a manos de dichos sultanes, pues estos no expusieron sus colecciones, sin embargo, los azulejos, el cristal, la plata y la mayoría de los objetos que hoy en día alberga el Museo del Palacio *Topkapı* pertenecieron a estos sultanes. Lo que este proceso de Occidentalización supuso entonces fue, entre otras cosas, la liberalización de estas colecciones privadas. Como ejemplo de ello, podemos citar la apertura de una exhibición de antiguas prendas militares en *Sultan Ahmet*. Esta apertura se dio, sin embargo, durante el reinado de *Abdülmecid I* (1839-1861). Las prendas fueron traídas del Almacén Militar, donde antiguo equipamiento militar, incluyendo cañones, armaduras, trajes militares y algunas piezas arquitectónicas eran preservadas.

Otra de las iniciativas llevadas a cabo por el Imperio fue enviar a muchas personas a estudiar a Europa. A su vuelta, estas, se convirtieron en funcionarios administradores. Pusieron en práctica, en algunas exposiciones, las ideas europeas en boga sobre cómo presentar o exponer los objetos culturales. Al mismo tiempo, el Imperio Otomano participó en cada una de las fantásticas exhibiciones europeas que se celebraron, desde la exhibición londinense de 1851, en adelante. No es, por tanto, sorprendente que el museo tomara su lugar en un contexto en el que nuevas escuelas e instituciones de arte y ciencias que fueron establecidas en ese período empezaban a surgir.

En 1846 *Fethi Ahmet Paşa* convirtió la iglesia *Aya Irini*, que había sido restaurada en 1723 y albergaba la colección del almacén militar, en un

²⁹ *Kanuni* *Sultan Süleyman*, en castellano *Solimán el Magnífico*, en turco se refiere a quien *hace la ley*.

museo. Dicha colección fue reorganizada en dos colecciones: la colección de antiguas armas y armaduras y la colección de antigüedades. Sin embargo, ambas colecciones solo eran accesibles previo permiso. No fueron abiertas al público hasta el año 1868. A este primer museo le dieron el nombre de *Müze-i Hümayun (Imparatorluk Müzesi)*³⁰. Este mismo año, un directorio del museo fue abierto dentro del Ministerio de Educación. El primer director del museo fue un inglés, Mr. Gould del Liceo Galatasaray, quien fue designado para el cargo en 1869. Antigüedades sensibles de ser transportadas dentro de los límites del Imperio Otomano fueron traídas al museo. Se instauró en él una escuela, que constituía un subinstituto del Comité del Museo Real. En la escuela se entrenaba a personal para las excavaciones y para la clasificación y conservación de los objetos. En 1881, la antigua colección fue trasladada a *Çinili Köşk*, lo que era la residencia de verano del conquistador Mehmet en los jardines del palacio *Topkapı*, y abierta al público.

En ese mismo año Osman Hamdi Bey, hijo del importante burócrata *Ibrahim Edhem Paşa*, artista, arqueólogo y curador educado en París, fue designado director del Museo Real, cargo en el que se mantuvo hasta su muerte en 1909. Con él, dio comienzo la institucionalización de la museología en Turquía. La primera contribución importante de Osman Hamdi Bey a los estudios museísticos fue la Regulación de las Antigüedades en 1883. La transferencia de los descubrimientos antiguos estaba por primera vez en la historia otomana, estrictamente, prohibida por la regulación. Osman Hamdi Bey consiguió que el imperio otomano, en el que no había una tradición de preservación histórica y cultural de los objetos análoga a la occidental, se preocupara por las transferencias de los objetos extraídos de las excavaciones al extranjero.

Osman Hamdi Bey realizó numerosas excavaciones a lo largo de las fronteras del Imperio. Transfirió lo encontrado en las excavaciones a Estambul, pero pronto el edificio no pudo albergar todas las piezas que se encontraban por falta de espacio. Osman Hamdi Bey mandó, así, construir un

³⁰ Museo del Imperio o Museo Real.

edificio especial para estas. Este edificio fue el primer museo que se construyó en Turquía, en el año 1892 de un lado a otro de *Çinili Köşk*. El ahora llamado Museo Arqueológico de Estambul, pensado para albergar los objetos que eran transportados desde Sayda en el Líbano. La elevada entrada con cuatro columnas corintias, así como otros detalles ornamentales, revela la concepción del museo como un templo.

Osman Hamdi Bey contribuyó a los estudios museísticos y arqueológicos no solo en Turquía, sino también en Europa. Pero, a pesar de la iniciativa de las reformas que se plantearon llevar a cabo en el Imperio, los museos e instituciones similares no eran suficientemente apreciados. Esto es, el Imperio Otomano no supo valorar la ilustración que junto con el Tanzimat se vivió, ni los progresos que en el ámbito científico, artístico y museístico tuvieron lugar. Estas instituciones permanecían extrañas a Palacio y al público. Tampoco la consideración que Europa tuvo por Osman Hamdi Bey, fue recíproca en el Palacio Otomano.

En 1891, Osman Hamdi Bey nombró asistente a su hermano, *Halil Edhem Eldem Bey*, quien después de la muerte de Osman Hamdi Bey se convirtió en director del museo. Asumió no solo un cargo, sino también la difícil tarea de la transformación de las instituciones culturales otomanas a las instituciones de la República turca. Halil Edhem Eldem Bey, educado también en Europa, trabajó en el museo hasta 1931. También reorganizó algunas de las salas del palacio *Topkapı* y las abrió al público. Tras su dirección, el Museo Arqueológico de Estambul continuó los desarrollos del mundo occidental. No obstante, el Museo Arqueológico de Estambul no era el único museo en el Imperio Otomano. En 1902 en *Konya* y en 1904 en *Bursa*, se establecieron otros dos museos. El museo de las Artes Islámicas fue inaugurado en 1909. Y, en 1920, en vísperas de la República, dentro del Ministerio de Educación se estableció un Directorio de Antigüedades, cuyo primer director también fue Halil Edhem Eldem Bey.

1.1.1.b. República

Sin embargo el concepto de museología en Turquía –el que hemos relacionado con el proceso de Occidentalización–, de acuerdo con Elbir y Karakaş (2007), viene ligado directamente al fin del Imperio o, mejor dicho, al nacimiento de la República. En este período, que se destaca por el proyecto de construcción de un nuevo país y la búsqueda de una identidad, el arte tendrá un papel insustituible. Queremos traer a colación una de las muchas frases que en relación a la importancia del arte se recuerdan de Atatürk: “Sanatsız kalan bir milletin hayat damarlarından biri kopmuş demektir”. Esto es, la nación que se queda sin arte se le ha quebrado una de las arterias de la vida³¹.

Mustafa Kemal Atatürk funda la República en 1923 y consigue conservar, antes de perder todo lo que significó el Imperio Otomano por su extensión y alcance, la actual Turquía. Padre de los turcos, tal y como se hizo llamar, fue y sigue siendo una figura controvertida, más fuera que dentro de Turquía. En esta investigación, sin embargo, no pretendemos resolver la posible controversia de la figura del “dictador “benigno””, como le ha calificado Martínez (2010). Más bien, queremos y debemos centrarnos en las reformas que llevó a cabo y, en lo que a nuestra investigación se refiere, cuatro llaman especialmente nuestra atención: su apuesta por el humanismo, la desacralización del arte, la democratización de la educación y las artes, la proliferación de las manifestaciones del ocio.

Atatürk pone en práctica una especie de Humanismo Ilustrado, una mezcla de humanismo y reformas. Un cambio de orientación de sesgo humanista (Elbir y Karakaş, 2007). Los principios que servirán de base en la construcción de este nuevo país son: democracia, laicismo y nacionalismo (Sezen, 2005). Es bajo un renovado proceso de occidentalización, de modernización y dichos parámetros como Atatürk, al estilo ockhamiano, lleva a cabo una auténtica revolución. Definió monumentos sumamente

³¹ Es posible que Mustafa Kemal Atatürk, como Durkheim, concibiera la sociedad como un organismo vivo, el que sin arte y, como veremos a continuación, sin educación no puede sobrevivir ni mucho menos desarrollarse.

importantes o cruciales como museos y tradujo sus nombres del árabe al turco, con el fin de neutralizar su carácter sagrado o el aura, de la que habla Walter Benjamin. Aunque quizás sea más acertado decir que, llevó a cabo una desacralización de lo otomano y lo religioso, más que del arte. Algunos ejemplos de ello: en 1992, el Museo Real tomó el nombre de “Museo Arqueológico de Estambul”. En 1924, el Palacio *Topkapı* fue convertido en museo, dándose un cambio también en los objetos que contenía en su interior. En 1926, se decidió que el sepulcro de *Mevlana Celaleddin-i Rumi* fuera convertido en museo. En Anatolia, tras su restauración, algunas iglesias de provincia, mezquitas, posadas y monumentales construcciones se convirtieron en museos. También los edificios históricos, tales como el *Kariye Cami* de Estambul, el *Yeşil Türbe* de Bursa y el *Muradiye kiliyesi*. El Ayasofya fue reconvertida en museo en 1934, tal y como ocurrió con el Monasterio de *Beşiktaş* en Hacıbektaş. El *Evkaf-ı İslamiye Müzesi* pasó a llamarse *Türk İslam Eserleri Müzesi*.

Junto con la desacralización de los museos, Atatürk mandó dar comienzo a los trabajos necesarios para la construcción de museos, dar importancia al montaje y la exposición de las obras, a la restauración de los edificios históricos y el desarrollo de las artes plásticas. Además, con el fin de educar y preparar a los científicos que pudieran hacerse cargo de los museos orientados a la conservación y exhibición de las obras, se les envió al extranjero. Junto con las artes, Atatürk creyó en el imprescindible papel de la educación y, consecuentemente, llevó a cabo una “democratización de la educación y de las artes”. Intensas reformas educativas, entre las que podemos destacar, desde la obligatoriedad de la educación básica, pasando por la igualitaria educación de la mujer, la educación en los pueblos, la proliferación de distintas manifestaciones del ocio, –balet, ópera, literatura, poesía, pintura, etc.– junto con la recuperación de los clásicos y su traducción al turco, hasta una visión más amplia de la historia del país.

Atatürk otorgó gran importancia a los antecedentes culturales de Anatolia. Para él, era de gran importancia ilustrar la extensa herencia del

pueblo turco enfatizando la riqueza cultural de Anatolia, que no únicamente se basaba en lo otomano y lo *selçuk*. No conformándose con leer la historia y dado que la mayoría de su pueblo era analfabeta, ilustró dicha riqueza cultural mediante la exposición en los museos de los restos arqueológicos del país. La idea de construir el *Hitit Müzesi* (Museo Hitita), también suya, se hizo realidad en 1936 y 1968 se convirtió en el Museo de las Civilizaciones de Anatolia.

En Turquía el primer *Inkilap Müzesi (İstiklal Müzesi)*³² donde se recogían las valiosas obras pertenecientes a la lucha nacional se hizo construir en 1921. Se construyeron museos en Esmirna, Ankara, Bursa, Antalya y Adana. El museo etnográfico de Ankara, construido por el arquitecto *Arif Hikmet*, fue abierto a las visitas del público en 1930. En años posteriores, se abrieron también museos en *Tokat, Sivas, Amasya, Kayseri, Afyon* y *Bergama*. Al mismo tiempo, numerosos municipios antiguos se dispusieron como museos al aire libre. *Boğazköy, Bergama, Aspendos, Göreme* y *Perge* son algunos de estos.

En 1930 se construyó la institución *Türk Tarih Kurumu*. Esta institución jugó un papel importante en el desarrollo de la arqueología, la historia y los museos. En 1936 se inauguró en Ankara la Facultad de Lengua, Historia y Geografía, que otorgaba gran importancia a los ámbitos de la historia y la arqueología. La contribución de estas instituciones a la arqueología y la museología turca fue más que relevante. El Palacio Topkapı fue declarado museo en su integridad. El primer museo de pintura y escultura, *Dolmabahçe Sarayı Veliaht Dairesi*, perteneciente a la Dirección General de Bellas Artes, entró en funcionamiento en 1937 bajo órdenes de Atatürk. *Vakıflar Genel Müdürlüğü* (La Dirección General de las Administraciones generales del Estado) asumió, entre otras, las tareas de mantenimiento y restauración. Las tareas museísticas se continuaron en los siguientes años, se construyeron museos por todo el país.

³² Museo de la Independencia.

Puede desprenderse de lo anterior que Atatürk quiso que el pueblo turco tuviera acceso a la “cultura”. En otras palabras, quería que la gente fuera consciente de su identidad cultural, nacional y étnica. Supo prever o fue consciente de la importancia o el lugar de la educación en los museos.

En el año 1950, los fundadores de la República desarrollaron la cooperación entre los museos y los miembros relacionados con la profesión de la museografía. Asociándose a las instituciones internacionales, desarrollaron el conocimiento, el comercio, la educación de la sociedad y fundaron en asociación con el ICOM, la comisión nacional turca.

1.1.1.c. Años 60'

Este período se destaca por la importancia del diseño de los museos. Según Camgöz (1996), debido a una falta de valoración del museo, arquitectos e ingenieros del Directorio de Planificación y Construcción, perteneciente al Ministerio de Cultura, no se han desarrollado como especialistas en el diseño de museos. Aunque existe un departamento dentro del Directorio de Museos y Monumentos en Ankara, que es responsable del diseño de nuevos museos y de ofrecer métodos de exposición, este no ofrece demasiadas soluciones.

Según estadísticas de 1989 del Directorio General de Antigüedades y Museos, se entiende que entre los 131 edificios de museos existentes en Turquía, solo 28 han sido propiamente diseñados para los fines del museo. El 20% del número total de edificios de museos han sido originalmente diseñados por estudios museísticos. Como consecuencia de ello, los edificios que son convertidos en museos, no han sido renovados para albergar una colección y, los edificios que han sido construidos como museos no funcionan. En ambos casos, se prueba que los museos son algo más que almacenes. Qué es un museo es una cuestión en la que deberían detenerse tanto museólogos como académicos relacionados con dicha rama.

1.1.1.d. Años 90'

Hemos llegado al último período de nuestro recorrido. Etapa que en Turquía abarca desde la Modernidad hasta la actualidad. En esta investigación queremos que este período sea definido por la década de los 90, pues no es hasta esta fecha cuando en Turquía empieza a florecer realmente el arte, gracias a los propios artistas y al sector privado. Esto es, a partir de los años 90 hay cierta libertad para con lo institucionalmente establecido. Al hilo del proceso de occidentalización al que hemos ido aludiendo, es en la década de los 90 cuando Turquía apuesta por una apertura al exterior y el sector privado apuesta por el arte.

Muchos son los que dudan del compromiso de Turquía con el proceso de reformas y de modernización, de su desarrollo más allá de la incorporación de las tecnologías y de la apertura puramente económica. Esto es, de la sinceridad de su compromiso para llevar a cabo “las reformas que permitan la integración de los valores europeos esenciales: pluralismo en el campo religioso, respeto de los Derechos Humanos (lo que implica la abolición de la pena de muerte), Estado de Derecho y libertad de prensa” (Servantie, 2007:21). Se habla de un proceso de modernización inacabado:

Según Servantie, “la apertura al exterior de Turquía se refleja en los hábitos de consumo de su población, en la penetración de las nuevas tecnologías y en la presencia de empresas extranjeras” (Servantie, 2007:18).

El año 1987, fecha en la que Turquía se presenta de nuevo como candidata a la adhesión de la Unión Europea, el acuerdo de unión aduanera de 1995 y la modernización de la economía turca, supuso la rápida aceleración de los intercambios comerciales con el exterior y la adopción de los valores éticos “protestantes”³³ por parte de los empresarios. A pesar de la lenta introducción de la imprenta y de la prensa, junto con la propuesta de adhesión, el presidente *Turgut Özal*, defendió la apertura a las nuevas tecnologías. Esta apertura permitió la explosión de los canales de televisión

³³ Valores éticos, según Max Weber, del Capitalismo.

por cable y por satélite (500 canales actualmente) y del teléfono móvil (Servantie, 2007). La apertura al exterior se refleja también en los hábitos de consumo, expandidos por la burguesía “cosmopolita”, esgrimida como modelo por la prensa sensacionalista³⁴.

Este panorama de cambios, las rápidas metamorfosis sociales, sus ostensibles mutaciones sociopolíticas y las diversas derivas neoliberales, que se dan en los 90 y en los primeros años del nuevo siglo, exige a los artistas una reflexión. Es a partir de este preciso momento, cuando Turquía empieza a “despuntar” en arte, cuyo mercado se ha convertido en uno de los más activos y emergentes (Senova, 2013).

En esa emergencia de la escena artística del país, distintos factores se presentan como decisivos para la explosión del arte.

Primeramente, sin la acción de los propios artistas, esto es, sin una apuesta por su propio trabajo esta explosión del arte no hubiera sido posible. Veremos cómo, si bien el arte finalmente también tuvo cabida en la expansión de la economía, en un primer momento encontrar su sitio no fue tarea fácil. Pues, el mercado del arte turco parecía tener prioridades que no coincidían con las del mundo del arte contemporáneo global.

La Bienal de Estambul, que se fundó en el mismo año de la candidatura, 1987, tuvo una influencia capital y dio a los artistas el impulso que necesitaban. Lanzó a algunos de ellos al circuito internacional y contribuyó a la promoción de muchos otros en la escena local, con grandes exposiciones sobre todo en Estambul, lo que facilitó, también, la proyección de críticos y comisarios. Hay que tener en cuenta, además, que en aquel momento no había en Estambul ni museos ni instituciones de arte contemporáneo. Tampoco había apoyo del Estado, ni subvenciones³⁵. En ese contexto

³⁴ Las palabras de Servantie, nos recuerdan al Vattimo más optimista de “La Sociedad Transparente”. Podríamos estar hablando del paso de la Modernidad a la Postmodernidad en Turquía, pero con el Vattimo desengañado, sin tener consciencia de la experiencia de la Modernidad. Al mismo tiempo, parece que asistiéramos a la llegada abrupta de un ocio consumista.

³⁵ Cosa que tampoco pasa desapercibida a ojos del ICOM y que le lleva a decidir llevar a cabo la desintegración del Comité Turco, respaldado por el Ministerio de Cultura

empezaron a surgir nuevas instituciones, iniciativas de artistas, proyectos de formación alternativos y museos que empezaron a entablar conexiones con la red de centros internacional. Dicho contexto también llevo a muchos artistas a salir de Turquía. Entrados ya en el año 2000, la mayor parte de los artistas se unieron en colectivos formando asociaciones, buscando con ello poder financiar sus proyectos, sobre todo en Europa. A partir de ese momento, ese objetivo económico se extendió como la pólvora y todos y cada uno de los componentes del panorama artístico contemporáneo turco empezaron a mercantilizarse.

La primera generación de galerías emergentes en Estambul nació, precisamente, de la demanda de arte contemporáneo turco generada en la primera mitad del 2000. A ellas empezaron a ir un nuevo grupo de coleccionistas formado por famosos, inversores y empresarios en busca de prestigio. Ese nuevo perfil de comprador atrajo la atención del coleccionista tradicional local y, en poco tiempo, abrieron nuevas galerías y algunas de las que existían empezaron a apostar por el arte más actual, animando al sector privado a iniciar colecciones e, incluso, a gestionarlas bajo la asesoría de marchantes y comisarios.

Además de las galerías, entre las muchas instituciones que han contribuido a consolidar la escena artística turca, destacan centros de arte como *SALT*, puesto en marcha por el *Garanti Bank*; *Akbank Art Center*, una institución dedicada a la promoción de las artes desde 1993, o *Yapi Kredi, Arter* y *Depo*. Además, destaca la *IKSV* (Fundación para la Cultura y el Arte de Estambul), organizadora de la Bienal de Estambul y del Pabellón de Turquía

de ese país, por su mal funcionamiento, poco acorde con los tiempos que corren. En el memorandum distribuido por ICOM se hace ver el crecimiento constante del número de museos en Turquía, de la mano sobre todo de museos privados, paralelo al desarrollo de la economía nacional. Sin embargo, los fondos dedicados al sector museístico por parte del Ministerio de Cultura turco se mantienen sorprendentemente escasos, haciendo evidente la necesidad de recurrir a otras fuentes de financiación, sobre todo de capital privado. Pero el aspecto más criticado por ICOM es la burocracia que crea problemas de comunicación entre el Ministerio y los museos concretos. Con ese sistema, amparado por la legislación actual, las instituciones cifran sus decisiones en la autoridad central más que en desplegar sus propios mecanismos de decisión.

en la Bienal de Venecia, todas ellas entidades de carácter privado. También con iniciativa privada se abrieron museos como el *Skip Sabanci Museum*, fundado en 2002; el *Istanbul Museum of Modern Art*, en 2004, a cargo de la familia de empresarios y coleccionistas *Eczacıbası*, y espacios como el *SantralIstanbul* y *Proje 4L*. En los últimos diez años se han conseguido grandes avances, aunque con un gran revés: la “dictadura” de ese capital privado que todavía hoy lleva a muchos artistas a trabajar bajo fórmulas aceptadas del mercado.

Una vez acabado nuestro recorrido histórico, nos gustaría resumir y explicitar los usos y funciones que se le han atribuido a los museos en Turquía en las distintas épocas. En opinión de Camgöz (1996), para que los usos y funciones del museo puedan ser adecuadamente comprendidos, el museo en Turquía necesita hacerse consigo de una base conceptual. El desarrollo de la comprensión del museo en Turquía es una cuestión importante y que ha de ser discutida.

El museo, en los primeros dos períodos a los que hemos hecho referencia, se entiende del siguiente modo: si en el período otomano el museo fue concebido como templo y como elemento portador o recobrador del estatus perdido frente a Europa; en la época de la República, el templo, perdiendo parte de su aura, pasará a concebirse como almacén. Esta forma de concebir el museo convivirá con un sentido histórico e identitario, concretamente, arqueológico y etnográfico.

Como ocurre en los períodos que estamos analizando,

“El museo encuadra nuestra mirada y nos muestra como arte objetos que no fueron realizados con la finalidad de ser vistos o exhibidos. No hay que olvidar que, desde un punto de vista reflexivo, el nacimiento de la Estética como disciplina es tardío y lo debemos a la modernidad” (Amigo, 2000:21).

En los años 60, el museo será analizado desde su diseño. El diseño o la ausencia del mismo, preocupa por las dificultades que ello conlleva para llevar a cabo los usos y funciones que del museo se comprenden. Entre estas, la exposición de las colecciones.

En los años 90, parece que la comprensión del uso y las funciones del museo empiezan a desarrollarse en paralelo al panorama internacional. Se comenzará a valorar la función educativa del museo, además de la función estética.

A pesar de los distintos usos y funciones que del museo podemos particularizar en cada una de las distintas etapas históricas, parece justo decir que todas ellas conviven al mismo tiempo, a pesar de que algunas tengan una mayor prioridad dependiendo de la época a la que hagamos alusión.

Queremos exponer ahora algunas de las clasificaciones que de los museos se han realizado en Turquía. Estas clasificaciones, por lo general, siguen un patrón histórico. Esto es, proponen divisiones o agrupamientos de los museos en función de distintas etapas históricas y/o en orden a las distintas temáticas que en las distintas etapas históricas han sido centrales.

En 1948 *Enver Behnan Şapolya* en su obra *Müzeler Tarihi (Historia de los museos)* clasificó los tipos de museos más importantes del siguiente modo:

1. Museo Arqueológico.
2. Museo Etnográfico.
3. Museo de Bellas artes.
4. Museo militar.
5. Museo histórico.
6. Museo de la Revolución, transformación, reforma.

Aproximadamente diez años más tarde, sin embargo, hará una clasificación desde un punto de vista más administrativo:

1. Museos estatales.
2. Museos que reciben ayudas de administraciones privadas.
3. Depósitos de objetos antiguos.

Sümer Atasoy (1983; 458), clasifica los museos de acuerdo con las colecciones³⁶:

1. Museos de Arte e Historia.
2. Museos de Arqueología y Etnografía.
3. Museos arqueológicos.
4. Museos etnográficos.
5. Museos de la Memoria o Mausoleos.
6. Casas museo.
7. Museos de la Revolución/Reforma.
8. Museos militares.
9. Museos Privados.
10. Museos al aire libre.

En la obra *Türkiye Müzeleri (Los museos turcos)* de Mehmet Önder los museos son agrupados de la siguiente manera:

1. Museos arqueológicos.
2. Historia, Historia del Arte y Museos de Etnografía.
3. Monumentos museísticos.
4. Atatürk y los antepasados turcos.
5. Casas museo.

Museos pertenecientes o dependientes de administraciones del país:

1. Museos dependientes del Ministerio de Cultura.
2. Museos dependientes de Parques Nacionales.
3. Museos que dependen de la Administración Nacional de los Palacios.
4. Museos asociados a Universidades.
5. Museos dependientes del Ministerio de Defensa.
6. Museos dependientes del Ministerio de Educación.

³⁶ En 1971 se abrieron museos en función de la tipología de las colecciones con el esfuerzo y el trabajo en común de Ministerio de Cultura, la Dirección General de Museos y Antigüedades y el Directorio General de Defensa.

7. Museos dependientes de las autoridades locales (municipios, gobernaciones, etc.)
8. Museos dependientes de distintas instituciones estatales (Tekel, MTA, etc.)
9. Fundaciones Museo.
10. Museos Privados.

Clasificación realizada por el Consejo Internacional de Museos (ICOM):

1. Museos de arte.
2. Museos de Arqueología e Historia.
3. Museos etnográficos.
4. Museos de Historia Natural.
5. Museos de Ciencia y Tecnología.
6. Museos regionales.
7. Museos para usos especiales/con objetivos específicos.

Las distintas clasificaciones expuestas no sólo nos dan una idea del panorama museístico de Turquía, sino también de las problemáticas propias de los museos del país. Para tratar estas últimas, nos hemos hecho eco de una investigación (Camgöz, 1996), en la que se tratan datos publicados en 1993.

Las problemáticas o debilidades de los museos que hemos podido encontrar, además de la ya expuesta y concerniente al diseño de los museos, se derivan principalmente de la forma en la que el museo es concebido:

La comprensión del museo en Turquía solo ha sido desarrollada en un sentido; como almacén para objetos arqueológicos. La mayoría de los museos en Turquía están centrados, como consecuencia lógica de la riqueza arqueológica del país, en arqueología, con un especial énfasis en etnografía.

En las fechas a las que hemos hecho referencia, en Turquía hay aproximadamente 250 museos. La gran mayoría están controlados por el Ministerio de Cultura, a través del Directorio de Museos y Antigüedades. Esto

es, 170³⁷ de los 250 museos, de los cuales 91 son museos arqueológicos, dedicados a la preservación, investigación y excavación. Otras áreas de especialización de los museos turcos son la historia, con 22 museos dedicados a esta, y la etnografía, con 36. Los museos restantes son controlados por universidades, otros ministerios y fideicomisos de caridad. Solo hay unos pocos museos privados.

Dadas las tareas oficiales que se le asignan al personal del museo, este es responsable de llevar a cabo; el mantenimiento de las exposiciones permanentes, la preservación de la herencia cultural de cierta provincia, la realización de excavaciones de rescate, la actuación como representantes gubernamentales en excavaciones extranjeras que tienen lugar en territorio turco, el consejo a comités de planificación locales, la adquisición de objetos de las personas locales para el museo, por lo que las exhibiciones y los visitantes se convierten en preocupaciones secundarias. Los museos antes citados, que componen el núcleo de los museos de Turquía, han sido en su mayoría desarrollados en respuesta a las políticas internacionales del país.

Como consecuencia, los museos que reciben el mayor número de visitas, no tienen como atractivo principal sus colecciones, sino su exhibición como edificios en sí. Se trata de monumentos sacros y palacios otomanos que, tal y como hemos podido ver, fueron declarados museos del estado. El Palacio Topkapı es el museo más visitado, seguido por el Mevlana en Konya y el Ayasofya en Estambul. Estos tres museos atrajeron a más de un millón de visitantes en 1993. Contienen elementos religiosos que también contribuyen a su éxito. Estos museos no albergan una colección, solo adquieren algunos objetos de significativo valor.

La mayoría de los museos más visitados están en Estambul y Ankara. El Museo Arqueológico de Estambul, premiado en 1993 por el Consejo Europeo, recibió ese año 217.564 visitantes. El Palacio Museo Topkapı lidera la gráfica

³⁷ Según datos ofrecidos por el propio Ministerio de Cultura, extraídos de <http://www.kulturvarliklari.gov.tr/TR,43336/muze-istatistikleri.html>, hoy en día los museos pertenecientes a esta institución alcanzan los 189.

mediterráneas. También hay siete museos en zonas arqueológicas que preservan y exponen los hallazgos de esa zona en particular. *Afrodisias* y *Alacahöyük* son dos ejemplos de este tipo.

El objetivo de estos museos de provincia es adquirir y presentar objetos arqueológicos y etnográficos locales. Muchos de estos museos están ubicados en edificios prototípicos que fueron diseñados por el Directorio General de Antigüedades y Museos en 1960. Estos edificios no son atractivos por su arquitectura, sino que funcionan únicamente como edificios que almacenan objetos arqueológicos o, en su defecto, etnográficos, como oficinas para supervisar los lugares arqueológicos de la zona, y como oficinas permanentes destinadas a excavaciones extranjeras. Lo que hace que sean poco visitados, a menos que estén situados cerca de una zona con atractivo turístico. Ofrecen servicios básicos como adquisición, preservación y, a veces, conservación, pero el impacto en la vida social es mínimo.

Por otra parte, no ofrecen demasiada información ni tampoco lugar para estudios académicos. La presencia de los hallazgos históricos y arqueológicos que son expuestos viene decidida por el director del museo. Muchos de los objetos no han sido académicamente estudiados, no han sido introducidos dentro de “una red internacional de discurso/trabajo académico”. El insuficiente número de investigaciones académicas, dificulta la correcta identificación de los objetos por parte del personal del museo e imposibilita establecer criterios de valoración. Es también importante mencionar que las facilidades para la investigación y archivo en la mayoría de los museos de provincia son muy limitadas. La ausencia o falta de estudios académicos sobre objetos museísticos en Turquía también afecta en la manera de presentar y exhibir los objetos. Las presentaciones o exhibiciones no son muy sofisticadas, exceptuando algún relevante museo, como pueden ser el Museo Arqueológico de Estambul y el Museo de Bodrum.

Se suma a esto que hay una falta de financiación y de lugares de almacenamiento y que muchos museos en Turquía no tienen políticas de compra en subastas. Adquieren objetos de excavaciones, donaciones, y

compras de la gente local que, de algún modo, los ha encontrado. Es por esto que, los museos de Turquía, en su mayor parte, no preparan sus propias colecciones. Los objetos que son traídos a los museos de varias formas construyen la colección a tiempo. Además, existe un vacío de museos especializados.

Una vez presentadas las distintas clasificaciones que se manejan en Turquía en relación a los museos y a las problemáticas que afectan a los mismos, consideramos necesario para nuestra investigación centrarnos en el problema que a nosotros directamente nos concierne; la educación.

Además de las debilidades anteriormente citadas, uno de los mayores problemas de la actual museología turca es la educación (Atasoy, 1999:19). No es hasta 1995 cuando por primera vez se inaugura un departamento de educación, centrado en la educación de los niños, en el Museo Arqueológico de Estambul. Este departamento tenía como objetivos que los niños aprendieran jugando, vivieran la historia y se divertirían con esta.

Pero, este problema no se da únicamente en Turquía. Según Schmilchuk, “es especialmente a partir de la segunda mitad del S.XX cuando se da un cuestionamiento de la imagen tradicional del museo, esto es, se da una creciente importancia a la función educativa y la de re-creación del museo y al visitante o público” (Jalil, 2008:120). Según Lizcano, estas características son parte de una “nueva museología” (Jalil, 2008:120).

“Aunque existen propuestas avanzadas acerca del papel de los museos en el mundo actual, la función que están desempeñando en sociedades democráticas va desde la postura más tradicional hasta convertirse en un espacio no solamente educativo sino de experimentación, en el que se pueden intentar diversas estrategias para integrar a los visitantes como actores principales de sus programas, hasta conceptualizarlo como sitio de confluencia de los ciudadanos” (Jalil, 2008: 121).

Volviendo al caso particular turco, según Erbay los museos en Turquía tampoco trabajan en colaboración con las universidades (Keleş, 2003). En los museos de Turquía no hay departamento, ni material tecnológico educativo.

Tampoco, según Genim, se ha establecido por parte de estos ningún diálogo con los ciudadanos (Keleş, 2003). Los museos que poseen programas educativos están en Estambul o Ankara, pero no todos ellos tienen programas educativos para todas las edades. Dan una mayor importancia a la educación de los más pequeños que al resto de los distintos segmentos de edad.

1.1.2. Intrahistoria

Imagen 5.2: Localización del Museo de la Inocencia.



Imagen extraída de (<http://en.masumiyetmuzesi.org/page/map>, 5 de junio de 2015)

El hecho de haber analizado cómo se entiende el museo en los distintos momentos de la historia de Turquía, nos facilita el poder ubicar el Museo de la Inocencia en un momento en el que el arte empieza a florecer en el país. Es en la década de 1990, momento en el que Pamuk comienza a trabajar tanto en la novela como en el museo simultáneamente, cuando se da una apuesta por una apertura al exterior y del sector privado por el arte. En este contexto, proyectos alternativos empiezan a hacerse un hueco.

En opinión de uno de los visitantes, el Museo de la Inocencia es uno de estos proyectos; “Soy un arqueólogo y estoy principalmente interesado en los museos arqueológicos, pero la obra maestra de Pamuk me hizo repensar el

término "museo", dada la frescura y lo alternativo de la idea" (noctua1975, 27 de Marzo de 2015).

En este apartado, intrahistoria, además, queremos exponer el manifiesto que tanto en la página web como en el catálogo, Pamuk (2012:54-57) escribe en referencia al museo. Pamuk tilda a su manifiesto de modesto, evidenciando el debilitamiento de esta tradición que exponíamos con anterioridad y de la que venimos haciéndonos eco desde el principio de esta investigación y especial hincapié en el capítulo anterior. En este manifiesto, Pamuk expone un compromiso aportando al mismo tiempo cierta base conceptual o posicionamiento del que según Camgöz (1996) carecía el museo.

Hemos creído necesario la exposición íntegra de dicho manifiesto, cuyo original puede encontrarse en el aparatado de los anexos, que reza así:

"Me encantan los museos y no soy el único en considerar que me hacen más feliz con cada día que pasa. Me tomo los museos muy en serio, tanto que incluso a veces me llevan al enfado, a pensamientos enérgicos, fuertes o intempestivos³⁸. Pero yo no tengo a bien hablar de los museos con ira. En mi infancia había muy pocos museos en Estambul. La mayoría de ellos eran monumentos históricos o lugares con un aire de oficina gubernamental. Más tarde, los pequeños museos en los callejones de las ciudades europeas me llevaron a darme cuenta de que los museos –al igual que las novelas– también pueden hablar a los individuos. Con esto no quiero subestimar la importancia del Louvre, el Museo Metropolitano de Arte, el Palacio Topkapı, el Museo Británico, el Museo del Prado, los Museos Vaticanos, todos ellos verdaderos tesoros de la humanidad. Pero estoy en contra de que estas monumentales y valiosas instituciones se utilicen como referencia para futuros museos. Los museos deben explorar y descubrir el universo y la humanidad del nuevo y moderno hombre que emerge de las cada vez más ricas naciones no occidentales. El objetivo de los grandes museos, patrocinados por el Estado, por otra parte, es representar el estado. Esto no es ni un buen ni un objetivo inocente.

³⁸ Aquí el autor utilizada la palabra turca *kuvvetli*, que significa "fuerte/ recio, robusto/ enérgico, vigoroso/ sólido/ poderoso/ potente/ capaz/ intenso, profundo/ eficaz" (Kut; Kut, 2003:399).

1. Los grandes museos nacionales como el Louvre y el Hermitage tomaron forma y se convirtieron en destinos turísticos esenciales, junto con la apertura de los palacios reales e imperiales al público. Estas instituciones, ahora símbolos nacionales, presentan la historia de la nación –la Historia en mayúsculas– como mucho más importante que las historias de las personas. Esto es lamentable porque las historias de las personas son mucho más adecuadas para mostrar lo más profundo del ser humano.

2. Podemos ver que la transición del palacio al museo nacional y de la épica a la novela son procesos paralelos. Las epopeyas son como palacios y hablan de las hazañas heroicas de los antiguos reyes que vivían en ellos. Los museos nacionales, entonces, deberían ser como las novelas; pero no lo son.

3. No necesitamos más museos que tratan de construir los relatos históricos de una sociedad, comunidad, equipo, nación, estado, tribu, sociedad, o especies. Todos sabemos que las historias cotidianas, ordinarias de los individuos son más ricas, más humanas, y mucho más alegres.

4. Demostrar la riqueza de China, India, México, Irán, o de la historia y la cultura de Turquía no es un problema, –hay que hacerlo, por supuesto, pero no es difícil de hacer. El verdadero desafío es utilizar los museos para contar, con la misma brillantez, profundidad, y fuerza, las historias de los seres humanos individuales que viven en estos países.

5. La medida del éxito de un museo no debe ser su capacidad para representar un estado, una nación o una empresa, o una historia particular. Debe ser su capacidad para revelar la humanidad de las personas.

6. Es imperativo que los museos se hagan más pequeños, más privados, y más baratos. Esta es la única manera de que alguna vez cuenten historias a escala humana. Los grandes museos con sus amplias puertas nos llaman a olvidar nuestra humanidad y abrazar el estado y sus masas. Es esto por lo que millones de personas fuera del mundo occidental tienen miedo de ir a los museos.

7. El objetivo de los actuales y futuros museos no debe ser representar el estado, sino re-crear el mundo de los seres humanos individuales –los mismos que han trabajado bajo la opresión despiadada desde hace cientos de años.

8. Los recursos que se canalizan hacia los museos monumentales, museos simbólicos, deben desviarse a los museos más pequeños que cuentan las historias de las personas. Estos recursos también deben utilizarse para

fomentar y apoyar a las personas en la transformación de sus propios hogares y pequeñas historias en espacios “expositivos”.

9. Si los objetos no son arrancados de su entorno y de sus calles, sino que se ubican con cuidado e ingenio en sus hogares naturales, habrán retratado ya sus propias historias.

10. Edificios monumentales que dominan los barrios y ciudades enteras no sacan a la luz nuestra humanidad; por el contrario, la anulan. En cambio, necesitamos museos modestos que honren los barrios y las calles, las casas y tiendas cercanas, y los convierta en elementos de sus exposiciones.

11. El futuro de los museos está dentro de nuestros propios hogares.

Tabla 5.1: Manifiesto.

La imagen es, de hecho, muy simple;

TENEMOS	NECESITAMOS
EPOPEYAS	NOVELAS
REPRESENTACIÓN	EXPRESIÓN/SENTIDO
MONUMENTOS	CASAS
HISTORIA	HISTORIAS
NACIONES	PERSONAS
GRUPOS Y EQUIPOS	INDIVIDUOS
GRANDES Y CAROS	PEQUEÑOS Y BARATOS

Imagen extraída de Pamuk (2012:54-57)

Este manifiesto, tiene una presencia notable en los comentarios de los visitantes:

“Un ejemplo de museología. Cada vida es una historia y merece un museo”, nos comenta Domdom69, (12 de Octubre de 2014). “Este museo es muy diferente a todos los otros lugares de interés histórico que se ven en Estambul” (bikeriderCairns, 26 de Junio de 2015).

“Pamuk cree que los pequeños museos que se centran en las vidas privadas son tan importantes como los grandes museos, como el Museo del Louvre. Estoy totalmente de acuerdo, y lo mismo ocurre con el *European Museum Forum*, quien reconoció al Museo de la Inocencia como el mejor Museo Europeo del año 2014 por servir como fuente de inspiración para nuevos paradigmas dentro del ámbito museístico. Por esa sola razón, vale la pena visitar este museo” (Rumples, 25 de Diciembre de 2014).

“El Museo de la Inocencia, da una vuelta de tuerca al concepto de museo. La única(s) gran(des) narrativa(s) nacional(es) de los grandes museos patrocinados por el estado se ve reemplazada por las curiosidades de la vida cotidiana, tales como, los billetes de tren, colillas de cigarrillos y otros restos de la vida humana. Estos proporcionan un rico panorama de la vida diaria de la mayoría de la clase media y los ciudadanos occidentalizados de Estambul” (Raja P, 1 de Julio de 2014).

Imagen 5.3: Colillas de cigarrillos.



Imagen extraída de Pamuk (2012:228-229)

“En su visita al Museo de la Inocencia, es fundamental leer el manifiesto de Orhan Pamuk, expuesto en la primera sala junto a la instalación de las colillas de cigarrillos, para entender la idea de este lugar. Este es un museo que tiene la intención de ofrecer al visitante la experiencia de nacer, vivir y morir en el Estambul del siglo XX desde la perspectiva de las personas comunes y corrientes, como Pamuk narra en el libro (...) La persona / personaje, tanto del libro como del museo, es Kemal, un chico de Estambul, con una vida normal, pero muy ilustrativo de lo que significaba vivir en esta ciudad durante el siglo

XX. Por lo tanto, el museo puede considerarse revolucionario porque escapa a esas presentaciones oficiales de la historia de una ciudad de los grandes museos desde una perspectiva institucional y el Estado. En el Museo de la Inocencia, me identifiqué con Kemal mil veces más que con los relatos que el Palacio Topkapı o el Sofia muestran de la historia de Estambul (...) Observa los objetos y deja que tu imaginación te lleve a la vida de Kemal y el mundo ordinario, pero mucho más real, la vida en Estambul” (LeoCampoy, 13 de Junio de 2014).

A este respecto, solo hay un visitante, que recuerda al señor Pamuk que no olvide su propio manifiesto. “La entrada (con audioguía) alcanzaba el mismo el precio que la entrada para el museo Topkapı o el Aya Sofya. Esto dificilmente ayuda a eliminar cualquier “barrera a la accesibilidad”. (Ktdeal12, 17 de Agosto de 2014).

En opinión de Pamuk no necesitamos de museos nacionales, pero tampoco de museos que se ajusten a lo que funciona en occidente. Esto es, museos que se sometan a la “dictadura” de ese capital privado que todavía hoy lleva a muchos artistas a trabajar bajo fórmulas aceptadas del mercado. Recordamos las palabras de Kemal:

“Me temo que nuestros incultos e inseguros millonarios, viendo la moda de los museos en occidente, se lancen a imitarlos y ansíen abrir museos de arte moderno con restaurante. Sin embargo, como nación, no tenemos ni conocimientos, ni gusto, ni capacidad en lo que respecta al arte de la pintura³⁹. El pueblo turco no debe contemplar en sus museos malas imitaciones de la pintura occidental sino su propia vida. Nuestros museos no deben mostrar las aspiraciones de nuestros millonarios de sentirse occidentales, sino nuestra propia vida. Mi museo es toda nuestra vida, la de Füsün y la mía, todo lo que hemos vivido, y todo lo que le he contado es verdad, Orhan Bey” (Pamuk, 2011:634).

El apartado tradición nos ha ayudado a entender y situar el Museo de la Inocencia en la historia del museo de Turquía, esto es, la tradición en la que se enmarca. Al mismo tiempo que, a comprender que dicha tradición no solo

³⁹ “En los cincuenta y a principios de los sesenta, en Turquía no había museos en los que ver cuadros ni libros de láminas y reproducciones cuyas hojas pasar con placer infantil” (Pamuk, 2011:434).

nos ayuda a entender la intrahistoria del museo, sino también que este es capaz de transformarla. Esto es, con su museo, Pamuk ejemplifica la dimensión práctica de la hermenéutica; su museo no es únicamente un anuncio sino la transformación de los prejuicios de una tradición. Y, esta se convierte, en cierto modo, en prejuicio de la comprensión de los visitantes del museo.

1.2. Prejuicios.

1.2.1. Hermenéutica como explicación del proceso creativo e intención del museo o artista.

Cuando hacíamos la introducción al Museo de la Inocencia, tuvimos ocasión de ver cómo el visitante hablaba de la singularidad que le caracteriza. Una diferencia para con todo museo que anteriormente hubiera visitado. En esta apartado, por tanto, creemos necesario recordar los antecedentes del museo, los que ya se dejaban ver en el manifiesto cuando el autor (Pamuk, 2012) confesaba que fueron los pequeños museos en los callejones de las ciudades europeas los que le llevaron a darse cuenta de que los museos –al igual que las novelas– también pueden hablar a los individuos.

Lo que hemos llamado prejuicios del museo se entenderá en este apartado como su genealogía, generalmente reflejada en la misión de los museos. Aunque de alguna manera este punto ha sido explicado a través del manifiesto de Pamuk, creemos puede ser ampliado con los precedentes que de este museo encontramos en otros museos que el protagonista de la novela visitó y de los que se habla principalmente en el capítulo 81 del libro, también titulado *El Museo de la Inocencia* y en el capítulo 83, *Felicidad*, en el que Kemal le da a Pamuk toda una serie de instrucciones sobre cómo habrá de ser el museo:

“No hablo de sitios atestados y pretenciosos como el Louvre o el Beaubourg, sino de los museos desiertos que tan a menudo me salían al paso en París y de las colecciones que nadie se molestaba en visitar. Me sentía muy bien paseando solo por las salas de lugares como el museo de Édith Piaf; (...) el

museo de la Prefectura de Policía; o el museo Jacquemart André, donde se reunían de una manera muy especial cuadros y objetos” (Pamuk, 2011:601).

Estos museos hacen sentir al protagonista de la novela, Kemal, en un universo completamente distinto. Lo insólito de ese universo y su ambiente ajeno al tiempo alivian el dolor de la pérdida de su amada Füsün y eso le consuela. Gracias a esa sensación de consuelo pensó que algún día podría reunir su propia colección en torno a la historia de amor que había vivido con ella. “El Museo de la Inocencia era un lugar hecho precisamente para vivir con quien había muerto” (Pamuk, 2011:610).

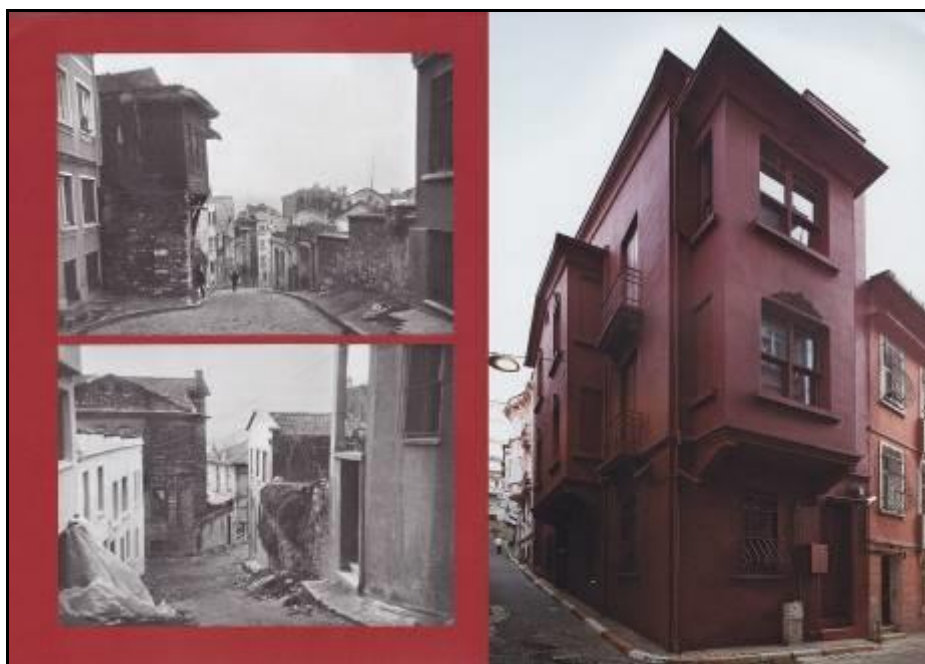
Además de los citados con anterioridad, de entre los 5.723 museos que Kemal visitó a lo largo de su vida, muchos son los museos que le servirán de inspiración y como antecedentes al Museo de la Inocencia. Aquí, nos haremos eco de algunos de ellos, para analizar de qué modo influyen en ambos, al mismo tiempo que analizamos cómo han influido a algunos de los visitantes en sus reflexiones y experiencias.

Según nos cuenta Pamuk (2011), en cuanto al edificio en sí, de entre todos los museos que Kemal visitó el Museo Poe (Edgar Allan Poe), es el lugar que más se parece a la casa de los Keskin –apellido de la familia de Füsün–, por su pequeño tamaño, su aspecto triste, sus habitaciones y su forma. Un museo de cuatro pisos, que hoy se encuentra en medio de un barrio ahora remoto y pobre de Baltimore.

Nuestros visitantes, al mismo respecto pero sobre el Museo de la Inocencia, dirán que: “El edificio en sí es una delicia arquitectónica, habiendo sido diseñado para crear una atmósfera literaria especial, expresar algunos conceptos fascinantes, sobre todo el concepto de “tiempo” y capturar no sólo la esencia del libro, sino también todo un período de la historia de Estambul” (John B, 20 de Mayo de 2013). Para LWL3333 (20 de Junio de 2015), de hecho, el principal atractivo del museo no es tanto la historia que narra, sino la renovación del edificio que Pamuk llevó a cabo. Como efecto de esta renovación, además, también “la calle en la que se encuentra el museo está completamente renovada” (grandioso, 13 de Abril de 2015), lo que ha

supuesto una regeneración de la zona. Sin embargo, hay un aspecto que creemos necesario mencionar, el de la falta de accesibilidad física al y del museo, del que también se hacen eco algunos visitantes. El museo, debido a la arquitectura del edificio en sí y la zona en la que se encuentra, no puede decirse que sea físicamente inclusivo, especialmente para niños, personas mayores o personas con algún tipo de discapacidad. A este respecto podría ser de ayuda un mejor aprovechamiento de los usos que se hacen en el museo de los medios sociales y que permitirían ampliar el reducido espacio físico virtualmente. Esto también ayudaría a potenciar una participación mayor.

Imagen 5.4: Edificio del museo.



Imágenes extraídas de Pamuk (2012:19,32)

Del Museo *Bagatti Valsecchi*, del que Kemal decía era “uno de los cinco museos más importantes que he visitado en mi vida” (Pamuk, 2011:635), toma las siguientes notas: En primer lugar, los museos no son para pasear por ellos sino para sentirlos y vivirlos. En segundo lugar, el alma de lo que hay que sentir la forma la colección. Y, por último, un museo sin colección no es tal sino una casa de exposiciones. Estas notas que Kemal recogió nos recuerdan a los temas que en la época de 1960 mantenían preocupados a los

museos turcos, a los que hacíamos referencia en el apartado de la Historia de los museos de Turquía; la exposición de las colecciones y el diseño de las mismas.

A este respecto, Kemal continúa desvelándonos los antecedentes de su museo. Lo que hace sentir o llegar a sentir la colección del museo, según él, es su narración. En esto tuvo su particular influencia el Museo de Mario Praz. Kemal piensa que para la construcción del museo, Pamuk debía inspirarse en él.

“si visitaba el Museo de Mario Praz, el gran historiador del Romanticismo, amante con la misma pasión de la literatura y la pintura, Pamuk debía leer el libro en el que el gran escritor narra la historia de su colección sala por sala y objeto por objeto como si fuera una novela” (Pamuk, 2011:622).

De igual modo, “los objetos debían ser expuestos de forma majestuosa y solemne” como en el *Württemberg Landesmuseum* en Stuttgart (Pamuk, 2011:606) y, en aras a acrecentar esta sensación de solemnidad, de la *Alte Pinakothek* de Munich, toma como ejemplo la altura de las escaleras. Además, “los objetos debían ser expuestos como relatos del pasado” como en la casa museo *Rockox* de Antwerp (Pamuk, 2011:607). Así también, los objetos debían ser expuestos con cierto equilibrio.

“El Museo Castelvechio de Verona –por primera vez logró “que se me viniera a la cabeza con claridad que la felicidad que proporcionan los museos no solo es posible gracias a sus colecciones, sino también al equilibrio con el que se disponen cuadros y piezas” (Pamuk, 2011:608).

Por otro lado, de la casa museo de sir John Soane, dirá Kemal; “me encantaba su aspecto desordenado y abarrotado (...) admiraba su sistema de exponer los cuadros” (Pamuk, 2011:608).

Sin embargo, la relevancia que todos estos asuntos relacionados con la colección y el diseño de la exposición tienen, Kemal los entiende en función del modo en que éstos influyen o el sentimiento que provocan en el visitante y las condiciones que la hacen posible:

Kemal recuerda el escalofrío que sintió en el museo de la Vida Romántica de París, la tranquilidad con la que en el Museo Histórico de Goteborg se sentó ante los objetos expuestos, el taller museo de Paul Cézanne y sus estantes, a los que estuvo mirando con felicidad y admiración, la casa museo Rockox de Antwerp, donde encontró un consuelo y una belleza que “le ataban a la vida” (Pamuk, 2011:607), el Museo del tiempo de Besançon, en el que “medite sobre los relojes y el tiempo en medio de los relojes escuchando el profundo silencio del edificio” (Pamuk, 2011:607), cuya reflexión podemos encontrar en el capítulo 54 de la novela, titulado *Tiempo*. También *El Sacrificio de Isaac* de Caravaggio en la Galería de los Uffizi, el que “primero me humedeció los ojos (...), luego me enseñó que podemos suplir lo que amamos con otra cosa y que por eso seguía estando tan unido a los objetos personales de Füsün”. En la casa museo de sir John Soane, de la cual le encantaba su aspecto desordenado y abarrotado y admiraba su sistema de exponer los cuadros, Kemal nos cuenta que se “sentaba a solas en un rincón durante horas escuchando el ruido de la ciudad y era feliz pensando que algún día expondría así las pertenencias de Füsün” (Pamuk, 2011:608).

Pero, de entre todos estos museos, y de los muchos que dejamos sin presentar,

“el lugar que mejor me enseñó lo que debía hacer con lo que me quedaba de Füsün fue el museo sentimental, repleto de prendedores de pelo, pendientes, barajas de naipes, llaves, abanicos, frascos de perfume, pañuelos, broches, collares, bolsos y pulseras, del piso superior del Museo Frederic Marés de Barcelona” (Pamuk, 2011:608).

Imagen 5.5: Los *abalorios* de Füsün.





Imágenes extraídas de Pamuk (2012:237,155)

El Museo Frederic Marés de Barcelona le hizo comprender que “el hogar de un auténtico coleccionista debe ser su propio museo” (Pamuk, 2011:609).

Del mismo modo que Kemal lo hace con los antecedentes de su museo, el visitante también relaciona sus experiencias previas con la experiencia actual. Esto es, los visitantes también han hecho conexiones entre el museo de Orhan Pamuk y otros museos del carácter de los descritos antes. Por ejemplo, Emma c (11 de Mayo de 2015) nos comenta que el Museo de la Inocencia le recuerda a la casa de Dalí en Figueras”. Del mismo modo, Smaro2005 (15 de Abril de 2015) nos habla de una experiencia similar en la casa de Sigmund Freud, –museo, por cierto, que también Kemal expone como antecedente (Pamuk, 2011:607):

“He visitado muchos museos en toda Europa hasta el momento, pero esta fue la segunda vez que me he sentido tan conmovido por lo que vi (el primero fue visitar la casa de Sigmund Freud en Viena). Realmente no puedo expresar mis sentimientos. Definitivamente voy a volver de nuevo cuando venga a Estambul, la próxima vez” (Smaro2005, 15 de Abril de 2015).

Pero estas conexiones no son lo único en lo que los visitantes se detienen, sino que también hemos notado cómo los “aprendizajes” que Kemal realiza en los museos que visita se reflejan en los comentarios que los visitantes realizan sobre sus propias experiencias:

Liviana G (26 de Mayo de 2014), otorga a la exposición de la colección y la narración la misma importancia que Kemal aprendió estas tienen en el Museo Bagatti Valsecchi y del Museo de Mario Praz. En su comentario, nuestra visitante, hace referencia a la arquitectura de los objetos, la que reporta a estos su valor. “Si los objetos se expusiesen a granel, no existiría ninguna historia, pero si estos son colocados de forma diferente se conectarán con la historia”. Esta visitante reconoce a los diseñadores de la exposición o narradores de la historia su papel en el mejoramiento de la misma.

Muchos visitantes se muestran de acuerdo con Liviana G, cuando realizan los siguientes comentarios:

“La exposición está muy bien planeada y cuidadosamente montada. Uno puede ver que se ha invertido mucho tiempo y esfuerzo en ello, desde el momento en que entras al edificio del museo” (Nevko, 10 de Diciembre de 2013). En opinión de 271christine60 (9 de Septiembre de 2014), la obra está brillantemente comisariada. “Es una delicia curatorial, una obra de arte en sí misma” (PaulMabo, 3 de Julio de 2013). La recopilación de los objetos narrados mediante medios visuales representa muy bien el tono y período en el que se inscribe la historia. También para Sterling2008 (13 de Julio de 2014), a través de una ejecución muy elocuente la novela viene a la vida en las diferentes plantas del museo. “La forma que se le ha dado a la colección es inteligente y hermosa” (RomeTheSecondTime, 26 de Abril de 2014). En opinión de rmgatlanta (7 de Enero de 2014), las vitrinas que conforman la exposición están cuidadosa y muy bien elegidas. “Este pequeño y discreto museo está increíblemente bien comisariado” (vreemdeling, 17 de Junio de 2015).

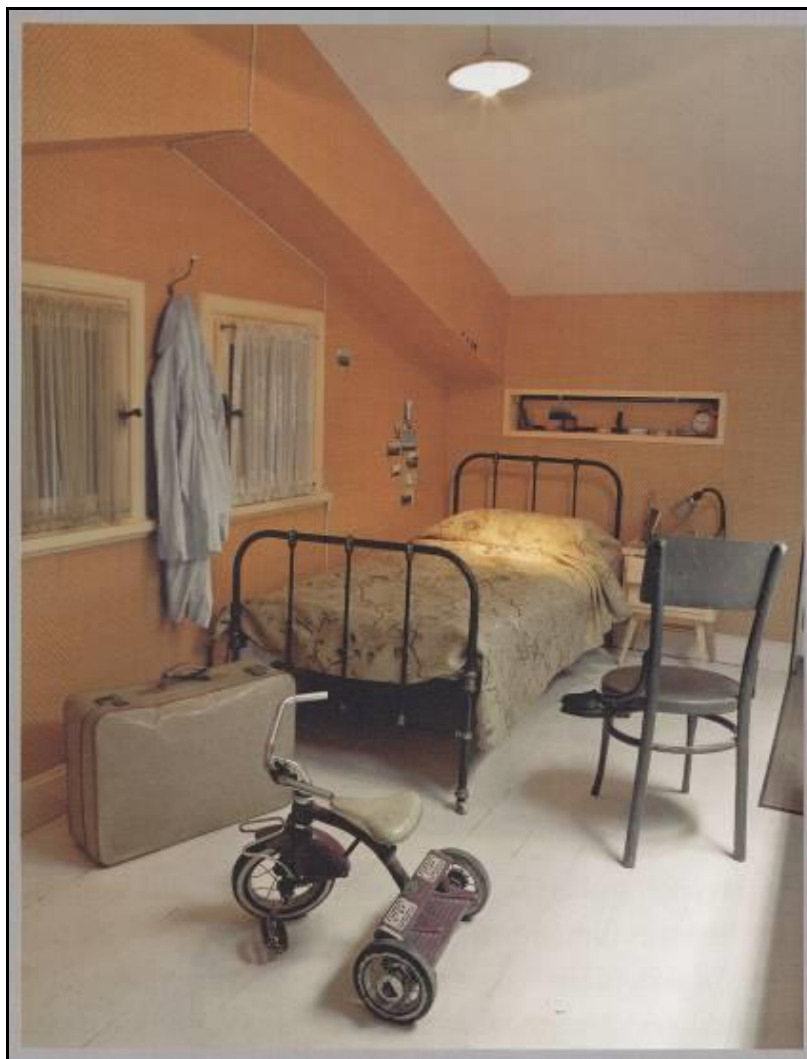
Estos antecedentes del museo y la influencia que tienen en el proceso creativo, se remarcan aún más en el audio-guía que Pamuk dispone para el visitante donde se hacen continuas referencias al proceso creativo y al diseño de cada una de las vitrinas.

“Visualmente es, como poco, interesante, pero es el acompañamiento del audio lo que hace accesible la comprensión del pensamiento y proceso creativo que hay detrás tanto de la novela como del museo. El audio-guía es una necesidad” (PermanentRedViolet, 4 de Mayo de 2015). Vreemdeling (17 de Junio de 2015) recomienda a los visitantes que no hayan leído la novela hacer uso del audio-guía. Esta incluye lecturas del libro y hermosas explicaciones de cada objeto de la exposición. Ofrece una alternativa a la lectura, muy bien explicada. Los objetos expuestos en las vitrinas son obras de arte que dan, además, una visión nostálgica de Estambul. Esto es, “además de la explicación de las vitrinas también hay comentarios sobre Estambul y

Turquía en los años 1950 y 1970” (PermanentRedViolet, 4 de Mayo de 2015). Comisariado y conducido por el propio Pamuk, el museo es un interesante acercamiento al proceso creativo y a Estambul en un determinado tiempo (apester, 12 de Abril de 2015), el Estambul de su infancia (OregonJerry, 18 de Diciembre de 2014).

A estas explicaciones del audio-guía, además, se le suman los manuscritos que de forma física Pamuk expone en el último piso del museo, habitación en la que el protagonista de la novela le cuenta a Pamuk su historia en tres horas.

Imagen 5.6: Habitación.

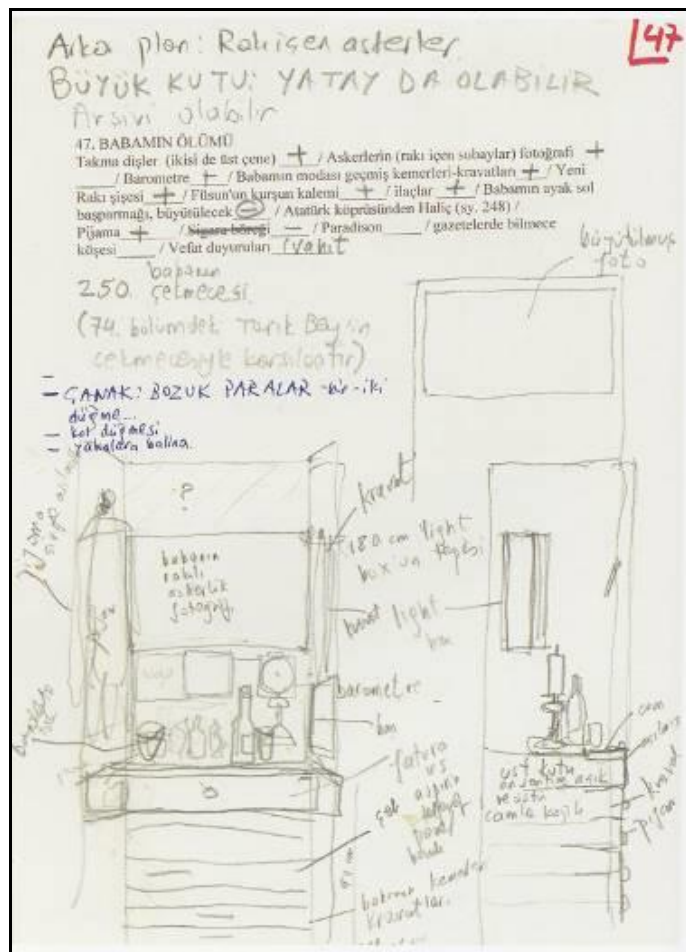


Imágen extraída de Pamuk (2012:249)

De hecho los manuscritos de Pamuk, que muestran ambos procesos creativos, el de la novela y el del museo, es para algunos de los visitantes una de las partes del museo que más les ha gustado:

“En especial me encantaron sus manuscritos y todos los cartuchos de pluma vacíos!” (SueC 106, 7 de Septiembre de 2013). “Aunque no sé turco, me divertí con los bocetos y pequeños dibujos que Pamuk realizó a lo largo del manuscrito” (Nevko, 10 de Diciembre de 2013). “La exposición más remarcable fue la de las páginas del manuscrito de la última planta, que muestran cómo fueron concebidas simultáneamente las dos creaciones” (movienuts, 9 de Junio de 2014).

Imagen 5.7: Bocetos.



Imágen extraída de Pamuk (2012:187)

En varios comentarios de los visitantes la referencia al silencio, necesario para una experiencia íntima, con el que Kemal disfrutaba en los museos también se hace presente:

Idsiatrip (20 de Agosto de 2012) comenta que “se requiere de un silencio y concentración absolutos para disfrutar de una mejor experiencia”.

“Dejé a mi acompañante fuera –quien no había leído el libro y con el que volveré al museo cuando lo haya hecho– porque quería paz y tranquilidad para sumergirme en el Estambul de 1960 y 1970. Había otras 6 personas más en el museo, pero me las arreglé para evitarlas y así tener cada planta para mí mismo y pasear por la cantidad de objetos expuestos”. (FrankieBrighton, 19 de Noviembre de 2012).

“Además de las horas de silencio para re-crear de nuevo el museo” (grandioso, 13 de Abril de 2015).

Este silencio, sin embargo, también puede ser interpretado del siguiente modo, cuando Kemal (Pamuk, 2011:603) habla así del Museo Gustave Moureau: “Al transformar la casa en museo, la convirtió en una especie de casa de recuerdos, de “museo sentimental”, donde cada uno de los objetos que contenía resplandecía con sentido (...) un sentimiento que casi podría calificar de religioso”. En las siete veces que lo visitó sintió “la misma sensación de temor reverencial”.

Este sentimiento reverencial también lo comparte uno de los visitantes, DoctorGusSydney (29 de Mayo de 2013) y se hace especialmente evidente en parte del diseño del segundo piso del museo, en el banco de terciopelo rojo sobre el cual distintas versiones de la obra, en distintos idiomas, yacen sujetos a unas correas de hierro, a modo de libros sagrados.

Hasta el momento hemos hecho referencia a los aprendizajes más bien técnicos que Kemal realiza en los distintos museos. Sin embargo, hemos podido comprobar el importantísimo papel que estos tienen en la experiencia del visitante, en la medida en que potencien o no su impacto en el visitante.

1.2.2. Hermenéutica como anticipación, precomprensión o prejuicios.

Pero vayamos más allá y consideremos que esto es lo que hace que el Museo de la Inocencia tiene un potencial enorme que lo singulariza. Nos referimos al elemento nuclear que Kemal ha sabido extraer de esos antecedentes de los que continuamente hablamos y sobre el que también se detenía Pamuk en su manifiesto: la dimensión existencial del ser humano. Esta dimensión será, la que nos permita pasar de un análisis de los prejuicios del museo que se identificaría únicamente con una hermenéutica como interpretación de la intención del autor y la reconstrucción de su proceso creativo, esto es, una hermenéutica psicológica o de un alma individual como se da en Scheleiermacher, a una hermenéutica existencial propia de lo que llamábamos en el capítulo anterior el tercer momento de la hermenéutica. Los “museos sentimentales” como los llama Kemal, nos conducen a sumergirnos en esta dimensión. Sin embargo, no queremos que el lector de esta investigación entienda “sentimental” en el lenguaje coloquial, sino en relación a lo existencial.

Por tanto, la exposición de los antecedentes del Museo de la Inocencia en este apartado, como habrá podido darse cuenta el lector, nos permite no solo entender las influencias que otros museos tuvieron en la creación, diseño de la exposición, etc., del Museo de la Inocencia, sino las transformaciones que estos provocaron en Kemal facilitando una experiencia del museo de carácter más “sentimental”. De hecho Kemal se detiene a describir cómo estos museos le afectaron, esto es, el protagonista nos narra sus propias experiencias del museo. En este sentido, podemos decir que el mayor potencial del museo, es ese componente existencial, del que nos hacíamos eco con Pio y Varkoy (2015) y de la educación de la misma.

Kemal, incluso, lleva esta dimensión existencial hasta la figura misma del vigilante del museo:

“en nuestro museo, si alguien pregunta algo, los vigilantes deberán explicarles con orgullo sincero a los visitantes la historia de la colección de Kemal Basmacı, el sentido del amor que sentí por Füsün y de sus objetos personales. Por favor, incluya eso en el catálogo del libro. La misión de los guardias del museo no es, como tradicionalmente se cree, proteger las piezas (¡aunque, por supuesto, todo lo que tenga que ver con Füsün debe ser protegido eternamente!), callar a los que hacen ruido y amonestar a los que mascan chicle o se besan, sino hacer sentir a los visitantes que se encuentran en un templo que requiere tanta modestia, respeto y reverencia como una mezquita” (Pamuk, 2011:628).

Este respeto y reverencia del que Kemal habla, sin embargo, no debe ser entendido como contemplación, sino como lo profundo de esta dimensión existencial que encontramos en la obra y que mediante la interpretación y participación en la misma puede llevarnos a una transformación.

Kemal contagia en el visitante esta capa existencial y componente transformador cuando conecta los museos con la felicidad. Esta conexión entre los museos y la felicidad es triple, esto es, se da a lo largo del libro (2011:608), en el catálogo del museo (2012:54) y en el museo mismo.

La felicidad es el tema del primer capítulo del libro, *El momento más feliz de mi vida*, que se remite al primer encuentro sexual con Füsün, al mismo tiempo que, la primera vitrina del primer piso del museo, la que se ve representada con uno de los símbolos del museo; la mariposa. Forma que tiene el pendiente de la amada de Kemal. Uno de los visitantes dice lo siguiente al respecto:

“La cosa que más me gustó de todo el museo fue cómo el autor fue capaz de reproducir un momento de suma alegría (el tiempo que se describe en el libro como el más feliz de la vida de Kemal) exhibiendo un solo objeto: un pendiente de oro cuya forma nunca podré olvidar” (Ioana A, 4 de Agosto de 2013).

Imagen 5.8: El momento más feliz de mi vida.



Imágen extraída de Pamuk (2012:59)

La felicidad también da nombre al último de los capítulos del libro, capítulo 83, al que Kemal nos da opción a saltar desde la página 158 del capítulo 24 *La Petición de mano* con esta invitación: “Quienes deseen saber con sus propias palabras lo que sintió Orhan Bey al bailar con Fusün, por

favor que vayan al último capítulo, el titulado “Felicidad”, nos dice Kemal (Pamuk, 2011:158-159).

Este salto nos recuerda a las diferentes lecturas que conscientemente los autores de las obras abiertas planean y permiten en aras a implicar en un grado mayor al lector, como por ejemplo en el caso de *Rayuela* de Julio Cortázar. En el *Museo de la Inocencia*, este salto nos introduce a la diferencia y el juego entre la experiencia de la novela y la experiencia del museo, entre el protagonista y el autor. De hecho, ambos capítulos son los únicos momentos en los que Kemal y Orhan Pamuk se dan encuentro.

Frases como “me sentía feliz al entrar en un museo” (Pamuk, 2011:602), sin embargo, se nos ofrecen también a lo largo del libro. Kemal nos habla de un placer relativo a las actividades que se caracterizan por su valor intrínseco o, más bien, nosotros interpretamos como valiosas en sí mismas.

“Describiré en detalle aquellos paseos y cenas porque me gustaría que todo aquel que venga al museo los recuerde con tanto gozo como yo. ¿Acaso no es el objetivo de la novela y del museo narrar con toda sinceridad nuestros recuerdos para convertir nuestra felicidad en la de otros?” (Pamuk, 2011:415).

Este tipo de actividades están directamente relacionadas con el modo que Aristóteles tiene de entender el ocio y la forma en la que Arendt utiliza el concepto de acción. A este respecto, es también la felicidad la que da fin o comienzo, según se mire, a la segunda planta del museo con una referencia textual a Aristóteles (que podemos encontrar en su literalidad en el libro), simbolizada en vez de por una línea por una espiral, la que al mismo tiempo tenemos oportunidad de ver desde lo alto de la segunda planta en el suelo de la entrada.

Imagen 5.9: Espiral.



Imágen extraída de Pamuk (2012:112)

“Para mí la felicidad consiste en revivir un momento inolvidable como aquel. Si aprendemos a pensar en nuestra vida no como la línea del Tiempo de Aristóteles, sino como cada uno de los intensos momentos individuales, esperar ocho años a la mesa no nos parecerá una obsesión, una extravagancia ridículas, sino, tal y como lo creo ahora años después, mil quinientas noventa y tres noches felices a la mesa de los Fusün. Hoy recuerdo cada noche de las que fui a cenar a la casa de Çukurcuma –incluso la más difícil, la más desesperada y la más humillante– como una gran felicidad”(Pamuk, 2011:355).

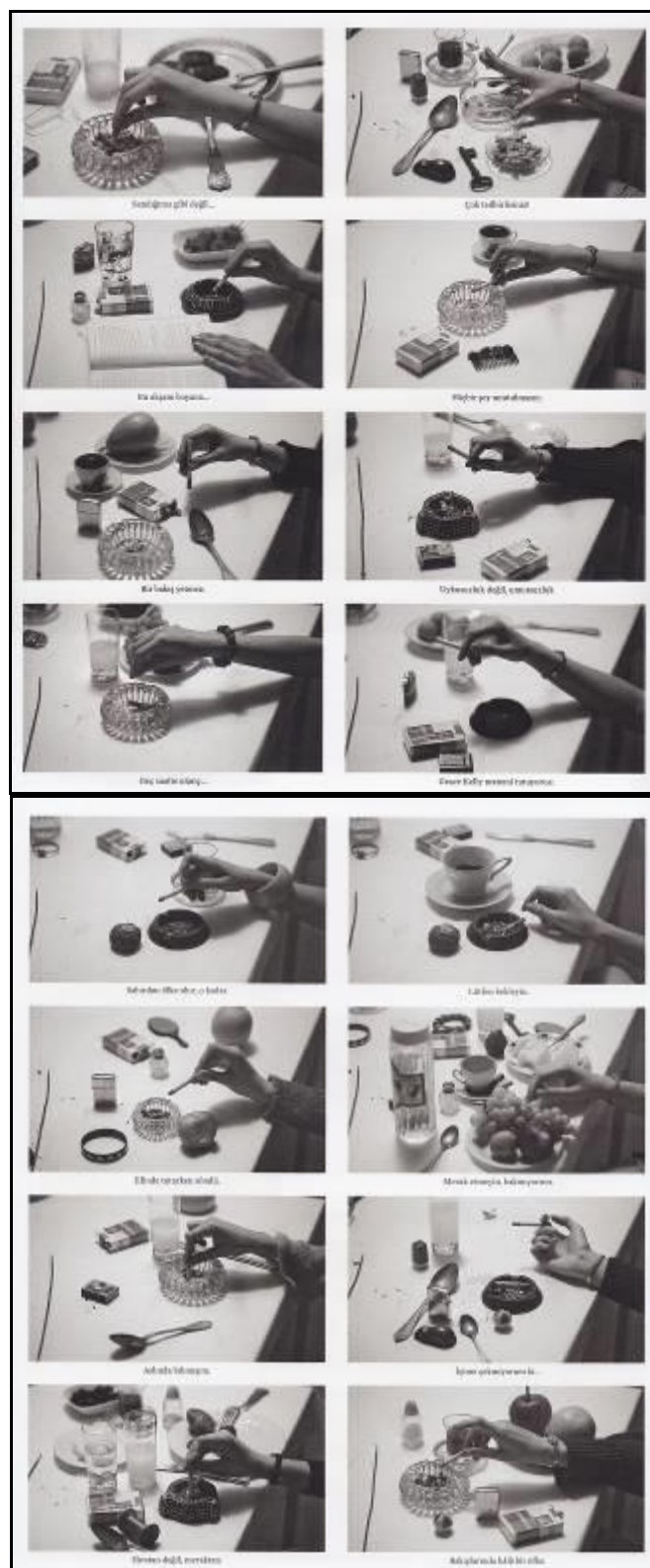
“En su Física, Aristóteles diferencia entre los momentos individuales a los que llama “presente” y el Tiempo. Los momentos individuales, como sus átomos, son indivisibles, homogéneos. En cambio, el Tiempo es la línea que une esos momentos individuales” (Pamuk, 2011:353).

“La vida me había enseñado que para muchos de nosotros es muy doloroso recordar el Tiempo, o sea, lo que Aristóteles llama la línea que une los presentes. Tratar de representarnos la línea que une los momentos, o como ocurre en mi museo, la que une los objetos que guardan en su interior los momentos, nos entristece porque nos recuerda el final inevitable de la línea, la muerte, y porque al ir haciéndonos mayores comprendemos con dolor que la propia línea (...) no tiene demasiado sentido. Sin embargo, los momentos que llamamos “presente” (...) nos dan felicidad suficiente para un siglo. Comprendí desde el principio que iba a los Keskin para obtener una dicha que me bastara para el resto de mi vida y me llevaba de su casa todo tipo de objetos que hubiera tocado Fusün, grandes y pequeños, para conservar aquellos momentos felices” (Pamuk, 2011:354).

Pero, Kemal (Pamuk, 2011:489) confesará que en realidad “fueron las colillas las que me permitieron comprender que todos los objetos que recolectaba coincidían perfecta e individualmente con los momentos de Aristóteles”. Estas colillas son, de hecho, con lo primero que nos encontramos en la entrada del museo.

“Que los lectores que visiten mi museo y vean debajo de cada una de las 4.213 colillas que reuní a lo largo de los ocho años la nota relativa a la fecha en que me las llevé no piensen que adorno con informaciones innecesarias los expositores: la forma de cada colilla es la expresión externa del intenso sentimiento que se apoderaba de Füsün mientras las apagaba” (Pamuk, 2011:487).

Imagen 5.10: Sentimientos de Füsün.



Imágen extraída de Pamuk (2012:230,231)

Estas colillas que se exponen en la entrada del museo, es una de las cosas más apreciadas por sus visitantes, concretamente, son ocho (volk65, 22 de Febrero de 2015; Jack H, 9 de Noviembre de 2014; parksloper718, 1 de Septiembre de 2014; rebeccafromMinneapol, 4 de Marzo de 2014 –a quien “la pared de colillas de cigarrillos le llevó al llanto”; mirandaQueenstwon, 18 de Octubre de 2013; PrinterBird, 27 de Mayo de 2013; Bondsammax, 1 de Mayo de 2013; Francesco M, 20 de Octubre de 2013), los comentarios en los que se hace referencia a estas.

Lo que Pamuk consigue con todo esto y que se hace evidente en los comentarios de los visitantes es otorgar a los objetos “inútiles” una dimensión ontológica, pasar de lo óptico a lo ontológico, intentar dar sentido a lo que podría verse como un sinsentido y contagiar al visitante de su felicidad y amor por los museos.

En opinión de Robert G (20 de Agosto de 2014), el Museo de la Inocencia es un museo “sobre las pequeñas cosas de la vida, que conecta en el tiempo lo que consideramos los grandes e importantes acontecimientos de esta”. Por otra parte el libro, según volk65 (22 de Febrero de 2015), “te dará una perspectiva nueva e interesante sobre porqué nos gustan y visitamos los museos. Probablemente cambiará tu forma de ver los museos”.

Del mismo modo que cambiará la forma de ver el amor, por lo que creemos necesario remitirnos, de igual modo a como lo hemos hecho con los antecedentes del museo, a los antecedentes de la historia de amor entre Kemal y Füsün.

En la entrevista que mantuvimos con el director del Museo de la Inocencia, Onur Karaoğlu (2015), nos decía que la novela es una novela de amor.

“Sin embargo, no se trata de una novela romántica, sino que el amor se mira desde una perspectiva más antropológica, como algo que nos puede suceder a todos. De este modo, cuando una persona se enamora, el amor puede ser visto como una obsesión y como un camino hacia la búsqueda de la felicidad, tal y como le ocurre a Kemal”.

“los visitantes que mirando las piezas del museo recuerden con reverencia y respeto el amor de Füsün y Kemal, comprenderán que la historia (...) no solo es la de una pareja de enamorados, sino también la de todo el mundo, o sea, de Estambul” (Pamuk, 2011:635).

Creemos necesario compartir los prejuicios de esta historia de amor, los que la limitan y los que la posibilitan en el contexto y período histórico en el que se enmarca la obra, del que por cierto Kemal es absolutamente consciente:

Kemal ejemplifica estos prejuicios mediante una reflexión sobre el desinterés de Feridun. Feridun es un joven aspirante a director de cine con el que Füsün acaba cansándose, después de entender que la historia de amor entre ella y Kemal es imposible. Los sueños de Feridun de convertirse en director y los de Füsün por llegar a ser artista, les llevan a pedir para la producción que tenían en mente una ayuda de dinero a Kemal. Este acuerdo, que nunca llegará a darse en realidad, justifica, en parte, las continuas visitas que Kemal realizará a la casa de los Füsün.

“Lo más práctico era explicar el desinterés de Feridun mediante los tabúes y las tradiciones. En un país en el que, especialmente entre pobres y provincianos, es motivo suficiente para que te maten no ya coquetear con una mujer casada delante de sus padres sino simplemente mirarla de reojo, yo mismo encontraba razonable que Feridun pensara que ni siquiera se me ocurriría coquetear con Füsün cada noche mientras veíamos la televisión en un ambiente de felicidad familiar. El amor que yo sentía y la mesa familiar a la que nos sentábamos estaban tan discretamente rodeados de prohibiciones que, incluso aunque se entendiera por todo que estaba perdidamente enamorado de Füsün, nos veíamos obligados a “hacer como” si supiéramos con toda seguridad que un amor así era imposible. Además, también estábamos seguros de que nunca faltaríamos a esa obligación. Cuando lo asumía, comprendía que si podía ver tan a menudo a Füsün no era a pesar de aquellas prohibiciones y costumbres, sino gracias a ellas” (Pamuk, 2011:382-383).

“Para llamar la atención sobre tan importante punto de mi relato, explicaré lo mismo con otro ejemplo. Si hubiera ido cuatro o cinco veces por semana a casa de los Keskin en una sociedad occidental moderna donde las relaciones entre hombres y mujeres son más abiertas y no existen cosas como

la costumbre de evitar todo contacto con hombres que no son de la familia ni límites para las relaciones, por supuesto todo el mundo acabaría por verse obligado a aceptar que iba para ver a Füsün. Entonces el marido celoso también se vería obligado a impedírmelo. Por eso, en un país así ni yo habría podido visitarlos ni el amor que sentía por Füsün habría adoptado la forma en que lo vivía” (Pamuk, 2011:383).

En base a esto, por tanto, parece que para poder comprender la forma en la que Kemal vive el amor, necesitamos de los prejuicios. Los prejuicios no implican una supresión del juicio crítico, es decir, dejar de ver a Kemal como una persona obsesionada con su amada, sino estar abierto antes de ello a un diálogo con él, que no se limite tampoco a “nuestros propios prejuicios”. Pamuk nos invita a cuestionarnos a nosotros mismos. Cuestión que nos abre, entre otras, a esa experiencia de verdad de la que hablábamos con Gadamer en el cuarto capítulo.

Entre los comentarios de los visitantes, hemos podido encontrar ambos acercamientos. Esto es, quien entiende la visita al museo “como un paseo por la mente de un obseso” (Jill O, 9 de Septiembre de 2014) y, por el contrario, quien aprecia la oportunidad que el museo ofrece de ver la vida y la obsesión del protagonista (NicJBoston, 10 de Junio de 2014; DP P, 15 de Junio de 2014), esto es, de mirar una vez más a los personajes, pero desde otro ángulo (Nataliasha, 9 de Febrero de 2014).

Con la misma preocupación por la posibilidad de la incomprensión, Kemal reflexiona sobre la forma en la que podría explicarle a alguien foráneo su amor por Füsün:

“Más tarde reflexioné cómo podría explicarle a alguien que no conociera Estambul, (...) mis sentimientos por Füsün” (Pamuk, 2011:603). Aquí, Kemal se ve a sí mismo como alguien que estudiando las ceremonias y costumbres de los Keskin en lo que respecta al trabajo, al descanso y al ocio (y las conversaciones que tenían viendo la televisión) se hubiera enamorado de una joven nativa.

“Mis observaciones y el amor que había vivido se habían entremezclado. Ahora solo podría darle un sentido a las experiencias de años, si, como un

antropólogo, exponía los objetos, cacharros y cuentas que había ido reuniendo junto con sus vestidos y sus cuadros” (Pamuk, 2011:603).

En el rol de etnógrafo y los riesgos que su trabajo comporta, Kemal es consciente de la delgada línea que separa la observación y la participación, los objetos y los sujetos, la historia y la narración, a la que ya hacíamos referencia en el capítulo tercero en cuanto a la participación co-laborativa con la comunidades se refiere. Delgadas líneas o riesgos sobre los que Hal Foster reflexionó en *el Artista como Etnógrafo* (1995) en relación al giro etnográfico y, más tarde, el archivista, que se estaban dando en el arte.

A veces, Kemal trata de salvar estas delgadas líneas o las “distancias culturales” mediante imágenes algo desgastadas:

“Como lo que vivía en esos momentos se llama también en muchas otras lenguas “corazón roto”, pienso que a todo el que visite mi museo le describiría bastante bien mi dolor el corazón roto que expongo aquí” (Pamuk, 2011:335).

Imagen 5.11: Corazón roto.



Imágen extraída de Pamuk (2012:194)

Otras veces, pretende comportarse como un documentalista:

“Aquí expongo, con una visión documentalista y a modo de consuelo, un pan exactamente igual al que compré en el colmado de enfrente. Pretendo recordar que durante medio siglo en Estambul millones de personas se han alimentado exclusivamente de este pan, aunque el gramaje haya variado un poco, y también que la vida es un eterno retorno pero que luego todo se olvida despiadadamente” (Pamuk, 2011:242).

Imagen 5.12: *Simit*, pan de Estambul.



Imágen extraída de <http://purcaholic.tumblr.com/post/102009559185/simit-maidens-tower-in-istanbulturkey> (3 de octubre de 2015)

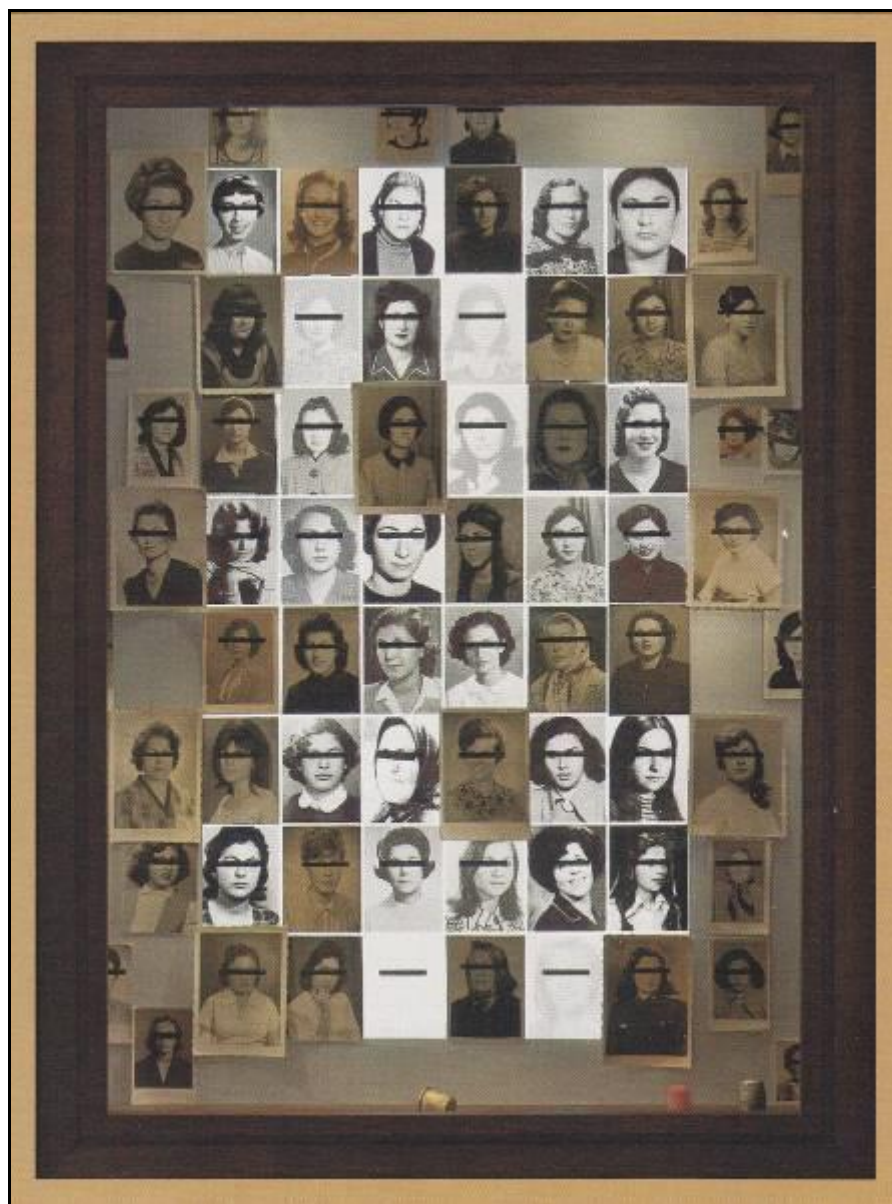
Algunas otras, por supuesto, se comporta como un museólogo.

Sin embargo, en su rol de antropólogo, creemos, a veces, se olvida del “otro”, de Füsun, y de los temas más problemáticos del Estambul de aquellos años:

Füsun parece estar a veces realmente ausente del museo. De hecho, no hay ningún comentario del visitante con respecto a la “protagonista” del museo. Es como si, haciendo un símil con la participación entendida como representación de la que hablábamos en el tercer capítulo, Füsun no hubiese

co-laborado en el proyecto. Un aspecto de Estambul que no se viera representado en el museo. Además, si extrapolamos el caso de Füsün, al tema de la mujer, ocurre algo similar. Teniendo en cuenta que la virginidad, tal y como reconoce Pamuk, es la infraestructura de la novela, es curioso que sólo haya una vitrina que trate sobre la mujer (mujeres con los ojos velados) y uno entre 302 comentarios que haga referencia a la misma.

Imagen 5.13: Algunas verdades antropológicas.



Imágen extraída de Pamuk (2012:104)

Estas carencias creemos que de alguna forma limitan lo revolucionario que el museo tiene, aspecto del que conversábamos con LeoCampoy, uno de nuestros visitantes, en el apartado intrahistoria.

Es posible, sin embargo, tal como nos advierten ciertos visitantes, que estemos asumiendo que los museos cuentan la verdad:

“La gente asume que los museos “dicen la verdad/la historia” y, este, no es el caso. El museo trae una historia de ficción a la vida de una manera única y me encanta la idea de dar al libro un espacio físico. Los objetos, y la meticulosidad con la que han sido ordenados por el Sr. Pamuk, sin embargo, son para apoyar su historia/idea de Estambul, no son restos de un hombre obsesionado con una mujer que no puede tener” (Ktdeal12, 17 de Agosto de 2014).

“No creo que Orhan Pamuk dibuje una línea definida entre la ficción y la realidad. Estamos acostumbrados a los museos, llenos de hechos, de detalles históricos y de objetos “importantes”. El maravilloso Museo de la Inocencia se trata de personajes de ficción alrededor de los cuales Pamuk ha creado material cultural. Es extraordinario. Una visita obligada para cualquier persona interesada en museos, historia social, Estambul o la literatura” (SydneyKath, 26 de Junio de 2012).

Pensar como lo hacen estos visitantes significaría negar la verdad del arte.

2. Bloque II: EDUCACIÓN y MEDIACIÓN de la experiencia.

2.1. Educación

“Hay muchas maneras diferentes de ser un museo, pero hay pocos museos que hayan abrazado plenamente su potencial pedagógico”. (Hooper-Greenhill, 2006:241)

Puede resultar curioso que hayamos elegido un museo que carezca de departamento educativo cuando la educación es una de las cuestiones y ámbitos centrales de esta investigación. Las personas a las que hacemos

referencia a continuación son las personas que contribuyeron a sacar el proyecto adelante, pero en el día a día del museo trabaja un pequeño equipo.

En la administración del museo: Feride Akovalı, Deniz Aral, Asuman Oktay, Murat Özelmas, Tuğrul Paşaoğlu.

En el equipo creativo: Metin Ağca, Serkan Ağırgöl, Didem Aksun, Refik Anadol, Özlem Şahin Arapoğlu, J. Patrick Arbeiter, Kemal Basmacı, Jan Blieske, Ayşe Bozkurt, Sinan Çetin, Kıymet Daştan, Cevdet Erek, Serdar Erener, Ara Güler, Emine Şeküre Gültekin, Özge Günak, Veronika Helvacıoğlu, Ahmet Işıkcı, Nil Karaibrahimgil, Ömer Kavur, Füsün Keskin, Pelin Kıvrak, Antoine Ignace Melling, Zeki Müren, Osman Okkan, Deniz Orçun, Murat Özelmas, Aydın Pamuk, Gündüz Pamuk, Orhan Pamuk, Şeküre Pamuk, Celal Salik, Hagop Saraf, Nick Sauer, Kai Stender, Johanna Sunder-Plassmann, Ali Trak, Vahit Tuna, Arda Tunçman, Carlotta Werner, Annika Wydany, Mustafa Ercan Zırh. Arquitectos: İhsan Bilgin, Sunder-Plassman Architekten (Gregor and Brigitte Sunder-Plassmann), Mars Architects (Cem Yücel).

Apoyo en la iniciación: Selçuk Altun, Kemal Basmacı, Nesibe Keskin, Ergun Özen, Orhan Pamuk.

2.1.1. Intención educativa que informa el museo

A pesar de esta carencia, elegimos analizar este museo porque creemos que es un ejemplo estupendo para actualizar todas las muchas posibilidades pedagógicas que tiene. Vemos, además, este potencial educativo como algo intrínseco a la naturaleza híbrida del museo en sí mismo. Esto es, una especie de modelo educativo implícito o “inconsciente”, por el hecho de partir de una novela. La mayoría de nuestros visitantes parecen estar de acuerdo con ello:

La narración es “una fantástica manera de experimentar una historia” (Helen K, 9 de Abril de 2015). Se trata de “una idea muy original para un museo. Es así como se deben hacer los museos, contando una historia con una exposición de objetos, fotos, videos y su disposición en el espacio. Como

dice el autor, su intención era representar el tiempo a través del espacio” (8041Aneta, 28 de Diciembre de 2014).

De hecho, hace un tiempo que el contar historias, o lo que se conoce como narrativa en el ámbito académico, hizo su reaparición como estrategia educativa y de investigación en el museo. Esto es, en el ámbito de la educación y del desarrollo de las teorías curriculares. Queremos presentar como ejemplo de ello una posible clasificación en relación a la intención educativa que informa el museo, donde la narrativa es considerada como una posible estrategia educativa:

Tabla 5.2: Lo que el museo enseña o qué tipo de intención educativa informa la práctica.

Laissez-faire	Desde este acercamiento se da al visitante diferentes opciones. Las actividades de aprendizaje deben ser autogestionadas y auto-motivados y no prescritas. Por lo tanto, la exposición es vista como bufé libre donde el visitante elige lo que él / ella quiere explorar.
Tyleriana	Un programa educativo perteneciente a este paradigma busca enseñar a los visitantes algo que podrían o deberían saber. El museo cuenta con autoridad e imparte hechos e ideas importantes para educar al visitante que, metafóricamente, puede ser visto como novato o un protegido.
Constructivista	En un enfoque constructivista, el visitante se ve metafóricamente como una pareja con la que el museo está en el diálogo. Se invita al visitante a participar en la resolución de problemas, a usar su propia mente y reflexionar acerca de los problemas, de estimular las opiniones emergentes, explicaciones o interpretaciones.
Narrativo	Este enfoque se centra en la buena historia. El museo metafóricamente desempeña el papel de un narrador y se invita al visitante a elaborar asimismo un relato relacionado con la historia que se cuenta en la exposición.

Tabla extraída de Rorbaek, (2015:49).

En opinión de Bedford (2001), debido a que es compatible con la interpretación personal y las múltiples perspectivas, la narración tiene un cierto atractivo posmodernista. Como ya tuvimos ocasión de ver en el primer y segundo capítulo, Roberts (1997) utilizó el marco de la narrativa para explicar los cambios en la teoría de la educación en los museos y sugirió,

junto con Reese y Garoian un enfoque narrativo para las prácticas educativas como una forma de mejorar las formas en que los visitantes se involucran en el museo.

En *Acts of Meaning* (1990), Bruner expone dos características de la narración que se relacionan directamente con el museo. La primera característica se relaciona con el modo en que aprendemos. Las personas son por naturaleza narradores (Abbott, 2002), dan sentido al mundo y a sí mismas a través de la narración, una característica compartida tanto por las historias como por la Historia en mayúsculas. La segunda característica, directamente relacionada con la primera, es que las historias tienen un punto de vista. Por una parte, las historias pueden dialogar con la tradición o el canon –lo que se nos ha enseñado a creer– y, por otra, pueden dialogar con lo excepcional, transgredir esos cánones. Esto sugiere dos modos de pensamiento; un pensamiento paradigmático y un pensamiento narrativo. Lo que encaja con la distinción que Orhan Pamuk expone en el manifiesto del museo, entre los museos nacionales y los museos “individuales”.

Las historias son, además, según (Bedford, 2001:33):

“la manera más fundamental en la que aprendemos. Tienen un principio, un desarrollo y un final. Nos enseñan sin instrucción, alentando tanto la reflexión personal como el debate público. Las historias causan asombro e inspiran admiración. Permiten al oyente imaginar otro tiempo y lugar, encontrar lo universal en lo particular y sentir empatía por los demás. Conservan la memoria individual y colectiva, y hablan tanto al adulto como al niño” (Bedford, 2001:33).

Allen (2004b), quien investiga el uso de la narrativa en los museos de ciencia como herramienta para que los visitantes lleven a cabo interpretaciones en relación a esta, la define como una herramienta que facilita la toma de un punto de vista personal por parte del visitante, que posibilita su participación, que tiene un contenido emocional y un narrador que cuenta la historia. Sin embargo, Allen nos llama la atención sobre el problema de que el sector de los museos todavía no entiende claramente

cómo de la narrativa puede utilizarse para mejorar el aprendizaje de los visitantes.

Bedford (2001; 2004) y Rounds (2002), consideran la narrativa como una poderosa manera en la que los museos de historia social y cultural, en particular, pueden involucrar a los visitantes. Bedford propone la narración, incluso, como el "verdadero trabajo" de los museos. Bedford argumenta esto diciendo que las historias ayudan a las personas a definir sus valores y creencias y deja espacio para que proyecten sus propios, pensamientos, sentimientos y recuerdos sobre la historia y posibilita que se produzcan "conexiones entre las piezas del museo y la vida y los recuerdos de los visitantes" (Bedford, 2001:30).

Kemal era conscientes de esto:

"Cada uno de los objetos, (...) eran señal de un único instante indivisible, tanto como los átomos de Aristóteles. De la misma forma que, según Aristóteles, la línea que une los momentos es el Tiempo, yo comprendía que la línea que uniera los objetos debía ser un relato. Así pues, un escritor podía redactar el catálogo de mi museo como si escribiera una novela" (Pamuk, 2011:621).

"No me cabía la menor duda de que la historia sería la mía y de que la respetaría, lo que me resultaba extraño era que mi voz sonara en sus labios" (Pamuk, 2011:624). En el audio-guía del museo, podemos escuchar a Orhan Pamuk en la versión turca y a Gregory Nash junto con Richard Hammer en la versión inglesa⁴⁰. Sin embargo,

"era una especie de debilidad, de flaqueza⁴¹. Me parecía lo más normal del mundo contarles mi historia por mí mismo a los visitantes mostrándoles los objetos, e incluso a menudo me imaginaba que lo haría cuando por fin acabara el museo y lo inaugurara. Pero me ponía nervioso que Orhan Bey se pusiera en mi lugar, que se oyera su voz en vez de la mía" (Pamuk, 2011:624).

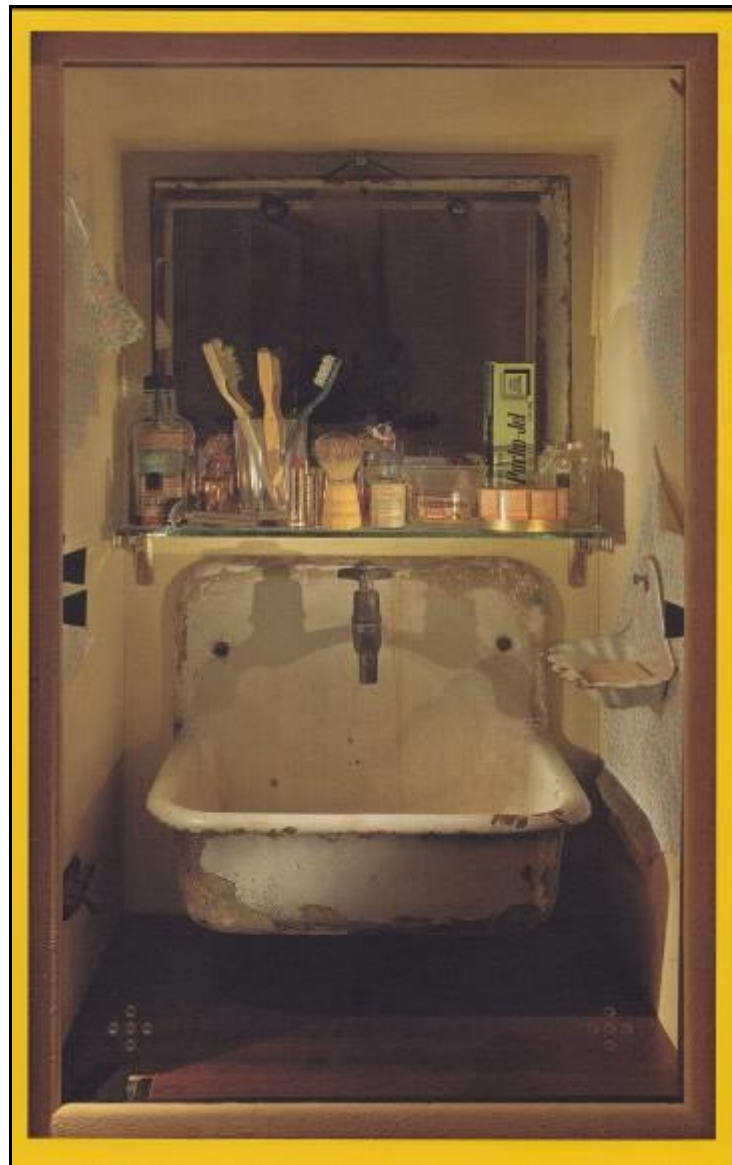
⁴⁰ Actualmente, el museo está pensando en ofertar también la versión alemana.

⁴¹ Nos recuerda a lo débil que se sentía el museo cuando debía dar la posibilidad, ceder su autoridad, a otros de explicar sus propias historias. Cuestión de la que hablamos en el tercer capítulo.

2.1.2. Dispositivos o herramientas que facilita

Entendida de este modo la narración solo alude al audio-guía, cuando entre los dispositivos educativo-narrativos que el museo pone a disposición del visitante y que ayudan a la interpretación y la participación, también encontramos: la novela (que también puede consultarse *in situ*) y el catálogo del museo. A lo que añadiríamos, la disposición de la narración en el museo y la forma multisensorial e imaginativa de poder experienciarla.

Imagen 5.14: Sinestesia.



Imágen extraída de Pamuk (2012:189)



Imágen extraída de Pamuk (2012:177)

Con la disposición de la narración en el museo, nos referimos a la ordenación de las diferentes vitrinas que podemos encontrar en el museo. El museo, a través de una lectura que no sigue exactamente la ordenación de los capítulos del libro, por ejemplo, dando comienzo con el capítulo 68, parece proponer nuevamente recorridos con posibilidad de ser individualmente trazados, aunque la cuestión que los enlace sea igualmente la felicidad.

Imagen 5.15: Recorridos.



Imágen extraída de Pamuk (2012:258,259)

A pesar de ello, una vez en el museo, no observé visitantes que trazaran recorridos alternativos al marcado por la disposición física de las vitrinas. En estas vitrinas la narración era, además, posible experienciarla no solo visual (lo físico de los objetos, extractos de videos, fotografías, etc.) sino también de forma sonora (la voz de Pamuk y sonidos relativos a lo expuesto), aunque no táctil, ni olfativa (teniendo en cuenta la potencialidad de los olores para

evocar recuerdos y de los característicos olores que emanan de una ciudad como Estambul).

Ahora bien, creemos oportuno considerar todos ellos, no como meros dispositivos sino parte importante de la propia experiencia del museo.

Imagen 5.16: Experiencia del museo.



Fuente: elaboración propia.

Además, de estos dispositivos, en opinión del visitante, la cercanía de la historia y sus temáticas “universales” –el amor, la nostalgia, etc.–, y la cercanía de los objetos cotidianos, ayuda a hacer del museo una experiencia más asequible. “El museo fue creado con mucha creatividad; no tienes que ser un estambulí para sentir la nostalgia que las vitrinas evocan” (Wasif S, 14 de Febrero de 2014), “ni el luto por la pérdida” (Coconuworl, 1 de Julio de 2015).

“Yo no había leído el libro y probablemente no lo haré, pues en la medida en que algunos de los objetos que se muestran son universales, cada uno puede disfrutar de la experiencia a su manera. El libro está disponible en el museo

mismo, así que después de ver los objetos puedes leer el capítulo correspondiente” (bikeriderCairns, 26 de Junio de 2015).

“Es mejor visitar el museo cuando estás bien equipado con lo que sucede en la novela, en caso contrario, siempre habrá algo que despierte tu curiosidad (hay copias de la novela disponibles en el museo en sí). Es como ser parte de una historia, en la que el visitante se involucra al instante debido a la familiar sensación de sentimentalismo que el protagonista de la novela muestra” (Siettie, 17 de Febrero de 2015).

Sin embargo, la mayoría de los visitantes no son de la misma opinión. Esto se debe a lo que hemos llamado los prejuicios de la experiencia en el museo.

2.2. Prejuicios

2.2.1. Prejuicios de la experiencia

Nos preocupa ahora el que consideramos como el mayor de los prejuicios del museo. Uno de los pocos prejuicios de los que, creemos, el museo no ha prestado la debida atención y que se relaciona directamente con la educación. Este prejuicio, que no está hecho explícito, es el que precisamente pone freno a la maximización de las potencialidades del museo. Hablamos de la división que el museo establece entre dos formas distintas de experienciarlo.

Según se indica en la página web del Museo de la Inocencia, “el museo crea un ambiente para satisfacer la narrativa de la novela, mostrando los objetos e imágenes que conforman la historia. Es a la vez el museo de una ficción, y un pequeño museo de la “vida de Estambul en la segunda mitad del siglo XX”. A lo que sigue que, “no es imprescindible haber leído el libro para disfrutar del museo, al igual que no es necesario haber visitado el museo con el fin de disfrutar plenamente del libro. Pero aquellos que han leído la novela van a comprender mejor las muchas connotaciones del museo, y los que han visitado el museo descubrirán muchos matices que habían perdido al leer el libro”.

La posibilidad de vivir estas experiencias por separado, viene respaldada por la explicación que el director del museo nos dio en la entrevista:

“Cuando Orhan Pamuk escribe *el Museo de la Inocencia*, piensa al mismo tiempo tanto en esta como en el museo. Sin embargo, estas dos experiencias las diseña separadamente. Al fin y al cabo, ni el museo es una ilustración de la novela, ni tampoco la novela es una explicación del museo. De hecho, la mitad del número de visitantes de nuestro museo se compone de los visitantes no lectores, y la relación que estos establecen con el museo y la colección es igual de múltiple o variada que los sí lectores. Por tanto, podemos decir que el museo está abierto a distintas interpretaciones, experiencias” (Karaoğlu, 2015).

Si bien estamos de acuerdo en que el museo puede experienciarse tanto si se ha realizado como si no previamente la lectura del libro, disentimos en que el diálogo que se establece entre el visitante y la colección sea “igual de múltiple y variada” en ambos casos. Esta división de las experiencias no solo va en contra de lo que muchos de los visitantes comentan sobre sus experiencias, sino que deja al visitante (especialmente extranjero) sin prejuicios de los que partir para la interpretación. A no ser que se esté partiendo del supuesto de que la visita al museo lleva al visitante no-lector a una lectura posterior que, como hemos tenido ocasión de ver en los comentarios de los visitantes, no siempre es así, dada la negativa experiencia que les ha reportado el museo.

“Mi marido no había leído el libro y, además, se vio arrastrado al museo por mí. No creo que disfrutara del momento” (JillO, 9 de Septiembre de 2014).

Esta división de las experiencias del museo tiene, sin embargo, una implicación más. Esta división iría en contra de ese profundizar en lo humano del que nos hablaba Pamuk. Sería conformarse con una experiencia más liviana y descartar la posibilidad de interpretar y participar plenamente en la experiencia del museo, desprenderla de su componente transformativo que, como Pamuk, consideramos tan rico. Además, pasar por alto algo tan difícil de conseguir, esto es, dejar escapar esa transformación tan difícil de alcanzar,

cuando la tenemos tan al alcance de la mano, sería como conformarse con algo inferior a lo que nos merecemos, a lo que el visitante se merece. Reemplazar la interpretación, por una posible interpretación. Significaría no “transcender” de lo óntico a lo ontológico.

Si tuviesemos que poner un ejemplo de ello, podríamos remitirnos a las palabras del propio Kemal:

“Al visitante presuntamente “realista” que viendo el diminuto tamaño de la casa me sonreía al darse cuenta de que la distancia entre la mesa y el baño del piso superior era de cuatro pasos y medio y diecisiete escalones, le diré que estoy dispuesto a dar mi vida entera por la felicidad que sentí en ese breve lapso de tiempo” (Pamuk, 2011:301).

“Pero felicidad no es una palabra que baste aquí. Intentaré explicar de otra manera la poesía⁴² que vivía en ese cuarto de atrás, la profunda satisfacción que me daban esos cuatro o cinco minutos: era la sensación de que el tiempo se detenía y que todo sería igual que siempre. Junto a dicha sensación estaban los deleites del amparo, de la continuidad y de encontrarme en casa. (...) Poder hablar con ella cuatro o cinco minutos en el cuarto de atrás era una felicidad en sí misma. Pero, esa felicidad en parte era el resultado del entorno en que nos encontrábamos, del cuarto” (Pamuk, 2011:435).

Dudamos que el visitante no-lector pueda sentirse en el museo como en casa,

“Viví muchos silencios mágicos a la mesa de los Keskin y muchas ideas fundamentales que no se me habrían ocurrido en otro momento, como el sentido de la vida, las dimensiones de nuestra existencia en la Tierra o para qué vivimos, allí las pensaba viendo la televisión ensimismado, observando de reojo a Füsün o mientras Tarık Bey hablaba de temas triviales” (Pamuk, 2011:403).

de que pueda vivir este tipo de silencios.

Sería como prescindir de un horizonte de sentido que nos hace ver las cosas de otra forma:

“Con la muerte de mi padre, no solo estos objetos cotidianos de mi vida, sino también las vulgares escenas de la calle, se habían convertido en recuerdos

⁴² Es como si con ello se remitiera a la sentencia de Heidegger, “El lenguaje es la casa del ser” y la poesía manifestación de la verdad.

indispensables de un mundo pasado que formaban un todo significativo” (Pamuk, 2011:283).

Nos preguntamos si podría defenderse esta posibilidad de vivenciar las experiencias separadamente, en función de dos tipos de audiencias o de una personalización de la experiencia, pero se corre el riesgo de que la diferencia se convierta en una dicotomía entre una experiencia profunda y una experiencia superficial. Además, se añade a esto que si bien el museo distingue entre dos posibles audiencias, no distingue, sin embargo, las estrategias interpretativas que les son propias a los visitantes de cada una de estas experiencias, más allá de la lectura o no lectura del libro, ni tampoco describe los distintos acercamientos o dispositivos que deberían también diferenciarse en función de estas experiencias. No parece que los recursos o facilidades que se prestan para la interpretación del museo sean distintos, en función de las experiencias previas de los visitantes, ni que se estimule una mayor interpretación por parte de los que sí han leído la novela.

En opinión de los visitantes, la experiencia del museo debe ser una experiencia total:

“El museo trae el libro a la vida” (HPatz, 30 de Junio de 2014); “Este museo es un libro abierto, una historia de vida y una experiencia única” (Nivine B, 24 de Abril de 2014). “Es, sin duda, una de las mejores experiencias que he tenido; ver cómo mi libro favorito ha sido traído a la vida” (BRasha, 17 de Abril de 2013). Este museo no solo trae el libro a la vida, sino también un viejo Estambul” (FrankieBrighton, 19 de Noviembre de 2012). “Si visitas el museo sin haber leído el libro se te escapará parte de él, pues el libro y el museo son complementarios” (Chroniceur, 5 de Junio de 2014; Victor P, 1 de Diciembre de 2013). Son pocos los que como OregonJerry (18 de Diciembre de 2014), no conectan el libro con el museo. Este visitante encuentra el libro “bastante tedioso”, en contraste con la singularidad o “lo único del museo”.

En total contraste con OregonJerry, John B, (20 de Mayo de 2013), sin embargo, nos cuenta su experiencia del siguiente modo:

“Es un magnífico viaje a una mente creativa. Viajé a Turquía con el propósito explícito de visitar el "Museo de la Inocencia" con mi hijo. Los dos encontramos las obras de Orhan Pamuk muy interesantes y la idea de un artista creando un libro junto con un museo me llamó la atención por ser una empresa impresionante. No nos decepcionó. El museo aumenta el libro y el libro aviva el museo” (John B, 20 de Mayo de 2013).

“El museo es el verdadero final del libro. Al libro sin este museo le falta una pieza final, la más sorprendente” (bugaz, 23 de Mayo de 2015). “Una maravilla ver materializada la historia en un museo” (cvgomez, 4 de Noviembre de 2014). “Me encanta la forma en que Pamuk hizo de su novela una obra de arte viviente” (caribbeansoul19, 15 de Julio de 2013). “Es un verdadero placer tener una representación física de un museo virtual” (Coconuworl, 1 de Julio de 2015).

La lectura del libro es, además, en opinión de los visitantes, imprescindible y si esta es reciente, mejor:

“Aunque el museo es potencialmente de interés también para aquellos que no han leído el libro, el museo se disfruta más tras haberlo hecho recientemente” (RichT529, 20 de Enero de 2013). El museo “solo es interesante si has leído el libro. No esperes demasiado tiempo una vez leído el libro para visitar el museo para poder comprender lo más posible.(IlseNS, 17 de Agosto de 2013). El museo es interesante si “has leído la obra y tienes cierto conocimiento de la historia turca del siglo XX” (Balmainer, 8 de Septiembre de 2014). “Te recomiendo que leas primero el libro y después visites el museo. Tu experiencia será mucho mejor” (Kretos1212, 18 de Agosto de 2014).

“Yo no había leído el libro, así que no pude comprender plenamente el museo. Sin embargo, había una gran cantidad de información disponible y las exposiciones eran muy atractivas”. (ayoka, 23 de Abril de 2014). “No es recomendable visitar el museo sin haber leído el libro, ya que no tendría ningún sentido para los desinformados” (Felicite F, 8 de Octubre de 2013). “A mi marido, quien no había leído el libro antes, le gustó, pero definitivamente sentía que se estaba perdiendo algo por ello. Yo, que había leído el libro hace

un tiempo, sin embargo, estaba continuamente recordando todos los diferentes capítulos y objetos” (PrinterBird, 27 de Mayo de 2013).

“Leí el libro y me gustó (...) Mi marido leyó unas 60 páginas. Cogió la idea, pero no tenía tanta información como yo. Yo disfruté muchísimo del museo; a él le gustó más de lo que había pensado, pero no tanto como a mí. Tienes que estar inmerso en los conceptos –de tiempo, memoria, recolección, obsesión, ya que tanto el libro como el museo provocan muchos cuestionamientos; ¿es una autobiografía o no? ¿es irónico o no? ¿juega con nosotros o no?” (RomeTheSecondTime, 26 de Abril de 2014).

“Habiendo leído el libro y visitado el museo, se sentirá privilegiado para entender Estambul mejor que cualquier otro visitante de la ciudad” (Siettie, 17 de Febrero de 2015).

“Es un museo muy especial e interesante. Si conoces a Orhan Pamuk no te decepcionará. Si no conoces la obra, tal vez no entiendas el museo” (gedeon64, 1 de Febrero de 2014)

“Para obtener el mayor beneficio de la idea de Orhan Pamuk es importante leer "Estambul. Ciudad y recuerdos", así como la novela que comparte su nombre con el museo. Por supuesto, sería aún mejor si hubieras tenido la buena fortuna de visitar Estambul hace 40 años. Estas tres (o cuatro) experiencias se combinan para hacer una gran obra sobre la nostalgia” (Ged G, 17 de Diciembre de 2013).

“Por otro lado, si visitas el museo “preparado”, mirarás los objetos del modo que Pamuk quiere que lo hagamos: conociendo su significado más profundo –objetos que representan momentos de felicidad y miseria, y que conforman esa hermosa historia de amor (...) Leer *El museo de la inocencia*, sin embargo, no es una tarea fácil. Su historia te arrastrará y te llevará a hacer paralelismo con tu propia vida. A veces, me encontré consumida por el amor que los personajes comparten y atormentada por el dolor de Kemal. Sin embargo, todavía me siento muy afortunada por haber tenido la oportunidad de experimentar tanto el libro como el museo” (Ioana A, 4 de Agosto de 2013).

“Para vivir y disfrutar del museo a fondo, es mejor visitarlo después de haber leído la historia de Kemal y Füsün. Será como desandar las páginas del libro. Paso a paso. Vitrina tras vitrina. Capítulo tras capítulo” (laura80Palermo, 30 de Noviembre de 2014).

“Lo cierto es que sólo los lectores puedan comprender plenamente todo lo que hace del museo una obra extraordinaria, como lo es también la novela. Pero, también sería genial si el proceso fuese a la inversa; partir de la visita al museo para descubrir la belleza de la novela” (Melupipa, 13 de Mayo de 2014).

El audio-guía también se hace indispensable para el visitante, más aún, cuando no ha leído el libro:

“Si no has leído el libro no vayas al museo, (a no ser que alquiles una audio-guía)” (Centryfuga, 12 de Mayo de 2015). “La guía de audio es una parte esencial de la experiencia, por lo que realmente debes conseguir una, donde podrás escuchar un narrador y el autor/artista Orhan Pamuk” (Hadleyives, 18 de Marzo de 2015). “Un museo muy interesante. Tiene más sentido tras la lectura del libro y la guía de audio es imprescindible en la visita” (Feridoche, 22 de Febrero de 2015). “No descarte la guía de audio, ya que es la única fuente de información” (Omidou, 30 de Diciembre de 2014). “Hazte con una audio guía de lo contrario la visita no tendrá sentido” (ssbalcis, 3 de Diciembre de 2014). “Una visita interesante con un maravillosamente rico conjunto de exposiciones que reflejan el pasado de esta ciudad. Si es posible lea el libro antes de la visita. En cualquier caso, asegúrese de obtener el apoyo de la guía de audio” (AntonM, 18 de Octubre de 2014).

“Verdaderamente te recomiendo que hagas uso de la audio-guía. Es imposible recordar todo lo que se señala en el libro. Si hubiera sabido que la visita sería tan extensa, me hubiese leído el libro con una pequeña libreta para tomar notas sobre lo que quería recordar y buscar en el museo. El audio-guía fue de gran ayuda. También fue genial ver a otras personas leyendo el libro en el mismo museo. Algunas personas incluso iban por el museo con el libro” (Jillo, 9 de Septiembre de 2014).

“para apreciar plenamente el museo hay que estar familiarizado con la novela; si no, la visita se convierte en un ejercicio de nostalgia simplemente agradable. Eso puede ser divertido, pero la brillantez esencial de la obra de Pamuk –la simbiosis de museo-novela– se pierde. El audio-guía es crucial para la experiencia, tan fundamental como lo son sus impresionantes vitrinas, y

deberían ser provistos con la entrada. Por desgracia no es así" (Victor P, 1 de Diciembre de 2013).

En opinión de nuestros visitantes, el museo es especialmente recomendable además de para aquellos que han leído el libro, para los fans de Pamuk (Centryfuga, 12 de Mayo de 2015; Bee_happy_Moscow, 15 de Septiembre de 2014), para aquellos interesados en la década de los 70-80 o historia de Turquía (Balmainer, 8 de Septiembre de 2014), la vida y la sociedad estambulí (adnanmordeniz, 25 de Agosto de 2013; FrankieBrighton, 19 de Noviembre de 2012) para aquellos a los que les interesan las antigüedades (Jilliana R, 28 de Mayo de 2015, Philippa M, 10 de Noviembre de 2014; ttravelerbug, 11 de Mayo de 2014) y para los amantes del arte y los viajes (Ajay Z, 12 de Junio de 2014).

En base a todo lo que hemos comentado y al elevado número de visitantes que consideran necesario el haber leído el libro para disfrutar de la experiencia, se puede decir que entender el libro y el museo como experiencias teóricamente diferenciadas, no se corresponde con la opinión, ni con lo que el visitante hace en la práctica. Cosa que se ejemplifica claramente en las experiencias negativas que, por lo general, hemos encontrado en los acompañantes de las personas que verdaderamente eligen ir al museo. En menor medida, la visita al museo por parte de este tipo de acompañante no-lector, ha despertado algún tipo de interés posterior por la lectura del libro.

2.2.2. Prejuicios de la participación

En este apartado hablaremos de dos tipos de participación: la participación como proyectos co-laborativos o co-creativos y, lo que hemos venido a llamar, apoyándonos en lo teorizado tras esbozar nuestro modelo hermenéutico en el capítulo anterior, la participación transformadora:

Los comentarios de los visitantes en cuanto a la participación, se dirigen concretamente hacia la historia de la novela y el museo como un catalizador para volver a releerla o rememorarla. Sus comentarios nos han permitido

extraer ciertos puntos que componen lo que entendemos por participación transformadora y que precisamente se asemejan muchísimo a los principios de estética que dejábamos planteados en el capítulo cuatro:

2.2.2.a. Sentimiento de participación

“Me encanta este lugar, es como entrar en la imaginación de alguien y se te permita colaborar”. Para ello, “se necesita de tiempo para pasear y pensar”. (Ditzzyredhead, 7 de Septiembre de 2014). “Visitar este bonito e íntimo museo fue perfecto, me hizo sentir como si estuviera allí mismo, en el libro” (totheva, 28 de Agosto de 2014; laura80Palermo, 30 de Noviembre de 2014). “El museo te recuerda todo lo leído en el libro... Era como, ser parte de la historia” (Natalija_09, 3 de Septiembre de 2013). “Había leído el libro hacía un tiempo y en el museo rememore continuamente los diferentes objetos y capítulos de este” (PrinterBird, 27 de Mayo de 2013).

Se trata de un tipo de participación que no se concibe de forma separada a la interpretación, sino que la interpretación necesita de la participación del visitante en la obra.

2.2.2.b. Cuestionamiento

La participación transformadora también necesita de cuestionamiento:

Se trata de una “exposición que invita a la reflexión” (Dianna M, 10 de Noviembre de 2014). En ella “te preguntas qué es real y qué es ficción” (Killemom, 19 de Agosto 2014). “hasta el punto que la realidad y la ficción se confundían en mi mente” (Cecily134, 1 de Julio de 2014). “El museo juega con tu sentido de la realidad” (Paul D, 6 de Mayo de 2013). “Me encanta la idea de que la ficción se convierta en realidad y en un juego cruzado entre los objetos, la ficción y la ubicación” (snowsilly, 5 de Noviembre de 2013). Se trata de “una experiencia exquisita, y ofrece muchas observaciones y temas para la meditación sobre la naturaleza de los objetos en nuestra vida y los entornos físicos y emocionales que habitamos” (Hadleyives, 18 de Marzo de

2015). “Los que han leído la novela sin duda apreciarán mejor el museo en su contenido y sus múltiples significados, pero la visita es antetodo una experiencia provocadora” (fcoccia, 19 de Enero de 2014). “No solo invita a la reflexión sobre la historia, sino sobre la experiencia al completo” (lovelifekumasi_Ghana, 10 de Octubre de 2013).

“Te ayudará a entender la mentalidad y estilo de vida turco en el segundo período del siglo XX” (Bee_happy_Moscow, 15 de Septiembre de 2014). Esto es, “te acercará a esta cultura” y a ser consciente del poco conocimiento que de ella se tiene en occidente (Hemrique M, 1 de Enero de 2015).

Estos serán algunos de los cuestionamientos que el museo provoque en el visitante, junto a otros que hemos venido explicando a lo largo de este capítulo, como; el cuestionamiento sobre la idea misma del museo. Fabio M (9 de Septiembre de 2014), nos comentará como “nunca había visto una compenetración tan intensa y fascinante entre la literatura, la ciudad, el museo, y lo humano; una guía para ayudarte a pensar Estambul y repensar muchos de nuestros desafortunados museos italianos”.

2.2.2.c. Meta-interpretación

La participación transformadora también implica cierta meta-interpretación:

“Hay pruebas de que los miembros del público con experiencia en una forma de arte en particular no sólo es más probable que asista a eventos artísticos, sino también que se prepare para ellos con antelación y éstos tengan un mayor impacto” (Brown, 2011).

El comentario de uno de nuestros visitante viene a confirmárnoslo: “Mi sugerencia es que uno debe leer el libro antes de ir al museo (....) yo estaba muy emocionado (...), pero me di cuenta que no estaba preparado” (ushashrey, 3 de Septiembre de 2014). En este caso, hay una disposición previa a ser afectados (Gadamer), pero no hay preparación. Sin preparación,

es difícil que el visitante pueda ser consciente de su propio proceso de aprendizaje o de la experiencia:

Nos alegramos, por tanto, de encontrar comentarios de visitantes que sí lo son y que podríamos calificar de meta-intérpretes. Por un lado, tenemos a los visitantes que saben de lo que se necesita para experimentar el museo: “se requiere estar abierto a la experiencia, sino es simplemente un edificio lleno de objetos” (p4tr1ck, 28 de Junio de 2012). “Un museo muy pequeño para quien le gustan las cosas diferentes, cosas que se salen de lo habitual. Yo diría que es un museo para personas con sensibilidad” (MariaJesus, 21 de Abril de 2014), “Se requiere de imaginación y empatía” (Deutschmichel1, 21 de Febrero de 2014). Por otro, tenemos a quienes son conscientes de su aprendizaje: “Esta fue una de las mejores experiencias del museo de mi vida (...) Es así como los museos han de ser, aprendiendo a través de las experiencias e historias individuales” (Joel B, 8 de Abril de 2015). “El museo se convierte en la perfecta clase de historia. Si quieres comprender Estambul, tienes que visitar el museo” (Peter M, 4 de Febrero de 2015). Te permite “aprender más de cerca de la historia de la ciudad” (Julie R, 15 de Junio de 2014) , la visita “fue muy agradable e instructiva” (augusto53, 1 de Febrero de 2014). “En particular, este museo, nos conmueve con una de las mejores propuestas en términos de organización y diseño de la exposición que he visto en mi vida... ¡Muy interesante! ¡Increíble!” (Paulo B, 27 de Agosto de 2014).

2.2.2.d. Apropiación

Consideramos también necesario para hablar de participación transformadora, hacer de la obra y de su experiencia algo propio.

“Yo escribí mi propia historia en cada planta” del museo (CranBurak, 17 de Marzo 2015; “sentir y experimentar la historia como si fuera tu propia historia” (Nivine B, 24 de Abril de 2014); “Disfruté estableciendo conexiones y haciendo asociaciones entre la exposición y mis propias experiencias en

Turquía y en mi país, ya que algunos elementos que aparecen son universales ...Es un museo en el que puedes hacer tu propia interpretación” (bikeriderCairns, 26 de Junio de 2015). En opinión de Ioana A (4 de Agosto de 2013), la lectura y el Museo de la Inocencia te permiten hacer paralelismos con tu propia vida. “Puedes hacer de la experiencia del museo una experiencia vital” (Roald A, 21 de Marzo de 2014). “Sin duda fue uno de los puntos destacados de nuestro viaje” (Philippa M, 10 de Noviembre de 2014; nomadicwomyn, 21 de Julio de 2014; JanieBall, 10 de Marzo de 2014; snowsilly, 5 de Noviembre de 2013; FrankieBrighton, 19 de Noviembre de 2012).

2.2.2.e. Diálogo existencial

Y, por último, creemos que para poder hablar de participación transformadora necesitamos establecer un diálogo con la capa existencial de la obra:

En la entrevista que mantuvimos con Onur Karaoğlu (2015), es posible ver una distinción que hace entre ambas experiencias –entre los que han leído la novela y los que no la han leído– en lo que respecta a la transformación. Si bien no hablamos en términos de transformación, lo hicimos al respecto de la interpretación que Orhan Pamuk esperaba de los visitantes. Karaoğlu (2015), nos comentaba que los visitantes lectores no solo vienen al museo para recoger información sobre la novela, sino que entienden este además como un lugar para entender el valor de lo que nos hace humanos en la cotidianidad. Esto es, no solo buscan el reconocimiento de los objetos de la novela en el museo.

“La inmediatez de la experiencia del arte no significa mera confirmación como cuando entramos en una sala y reconocemos un motivo que nos es familiar. Tampoco consiste en el reconocimiento del experto conocedor del tiempo histórico en el que se sitúa la obra. Ni aún en ese caso podrá verse el arte con los ojos del pasado. Se trata más bien de la respuesta que la obra nos da a nuestros propios interrogantes” (Amigo, 2000:134).

La fuerza que el museo imprime en los objetos se hace evidente en muchos aspectos:

- Un poder inherente dada la importancia que tienen en la historia de Kemal y en el día a día de Estambul.
- Desarrollo de otra forma de mirar a los objetos cotidianos.
- Los objetos estimulan procesos cognitivos y emotivos, dan la oportunidad de descubrir y aprender, despiertan recuerdos, establecen interacciones entre el visitante y el protagonista, el autor y el personal del museo.
- Representan diversidad, poder simbólico y político. Contribuyen a un sentido de espacio (pertenencia) e identidad, respeto y tolerancia entre comunidades. Ayuda en la consideración y reconocimiento de otras formas de vida.
- Establecen conexiones con el pasado y permite una mayor comprensión de la ciudad de Estambul, de su pasado y de su presente. Los objetos dan una razón para comunicar con otros y compartir recuerdos y emociones.

Lo que Pamuk espera de ellos es, sin embargo, esta capa existencial a la que venimos haciendo referencia. Por tanto, no creemos que Pamuk ni tampoco los visitantes debieran conformarse con menos de lo que pueden alcanzar. El museo destaca, precisamente, por su accesibilidad intelectual, siempre y cuando consideremos que la lectura de la novela es parte esencial del mismo. La lectura, no solo facilita la experiencia del museo, sino que la experiencia del museo se ve enriquecida por una experiencia previa, la de la lectura. Esto es, la obra de Pamuk es una obra “pluriexperiencial” y “pluridimensional”. Por ende, no basta con decir que los visitantes que no hayan leído el libro, también tienen la posibilidad de experienciar el museo como vivencia de la vida cotidiana del Estambul de los años 1950-2000. Esto es, no se puede dejar escapar la experiencia que la capa existencial de la obra

nos brinda. Así, creemos oportuno recordar a Bedford (2001:28) cuando dice que “he aprendido que las “experiencias transformadoras” son tan difíciles de crear, como lo son de definir, pero cada vez estoy más convencido de que la narración se encuentra a menudo en el corazón de estas”, y añadir, así como también lo está el diálogo con la capa existencial de la obra.

Comentaremos ahora otras formas de participación que el museo ofrece. Participación, de alguna forma, delimitada por la singularidad con la que hemos caracterizado al Museo de la Inocencia. Esto es, el ser un híbrido entre una novela y un museo, también influye en la formas de participación que este puede ofrecer:

El museo ofrece la posibilidad de participar en una exposición temporal. Invita a los visitantes a aportar objetos a la colección del museo. Sin embargo, en la entrevista con Onur Karaoğlu (2015), el director del museo nos explicó que esto era un asunto que se entendía más bien como un objetivo a largo plazo. En la planta baja del museo se irán exponiendo en una pequeña vitrina los objetos que los visitantes donen, esto es, en la medida en que los vayan donando.

Otra oportunidad de participación que el museo ofrece, esta con carácter más formativo, es la oportunidad de hacer prácticas en este. Sin embargo, consideramos que hay otras formas de participación que no se han valorado y que podrían suponer un aprendizaje significativo y una experiencia transformadora. De hecho, Claudia X (19 de Septiembre de 2014), una de entre nuestros visitantes, se detiene en ella:

El museo “está muy bien hecho y es fascinante, y la exposición sigue evolucionando”. Claudia X, se refiere al hecho de que algunas de las vitrinas del museo están aún sin completar o vacías, cubiertas con unas cortinillas del mismo terciopelo rojo que cubría el banco donde yacían las distintas versiones de la novela de Pamuk que el visitante podía consultar *in situ*. En el audio-guía se explica al visitante que el autor aún está pensando en cómo completarlas. Un ejemplo de ello es la vitrina n.33, *Entretenimientos groseros*.

Imagen 5.17: Obra abierta.

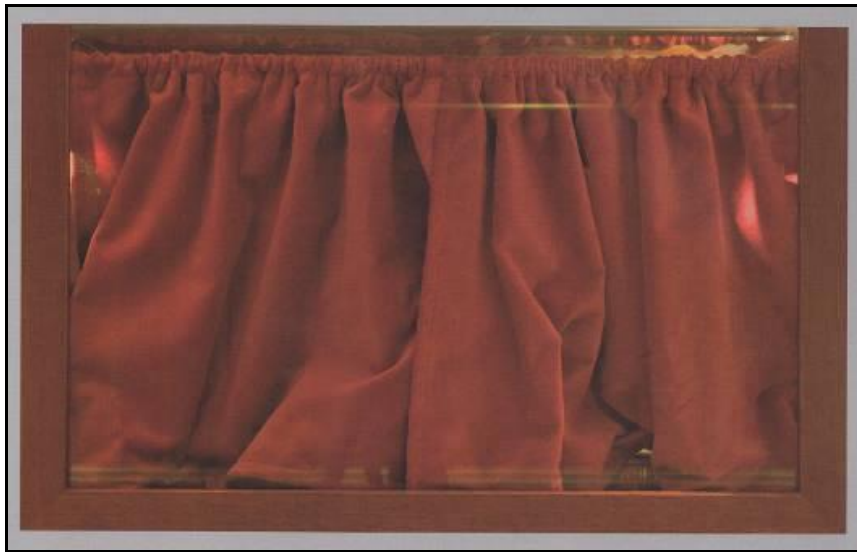


Imagen extraída de Pamuk (2012:151)

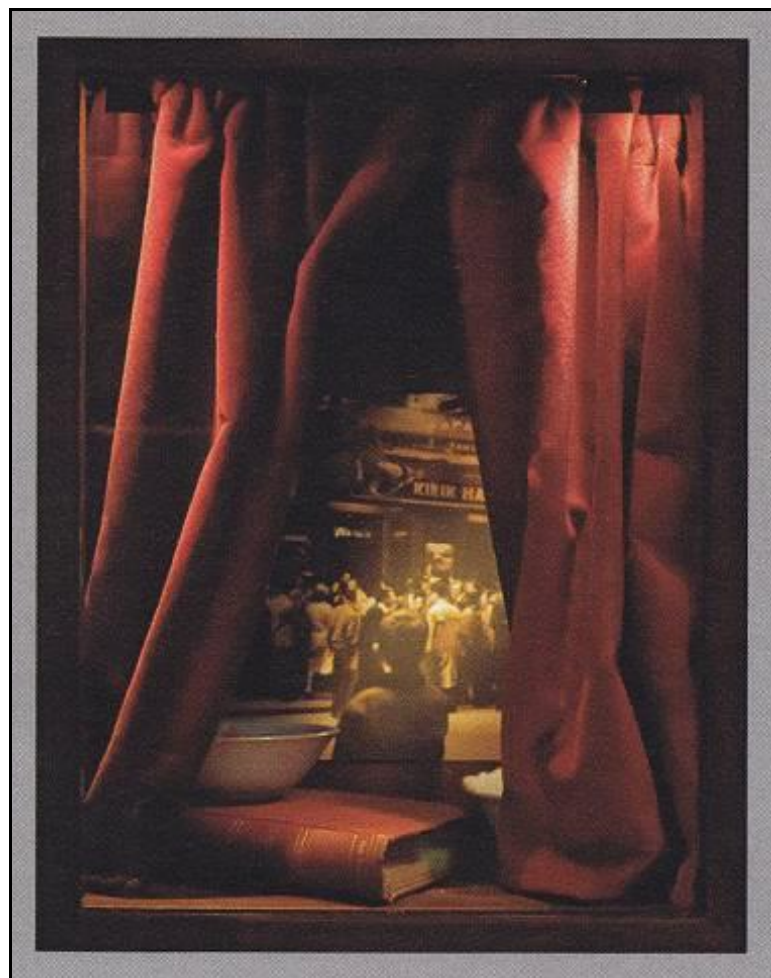


Imagen extraída de Pamuk (2012:234)

La primera vez que visité el museo, al ver que ciertas vitrinas estaban sin completar, pensé que Pamuk nos estaba invitando a que fuéramos nosotros, los visitantes, quienes hiciéramos el esfuerzo por completarlas. No lo interpretamos como una debilidad del autor, sino como una “debilidad” por parte del museo, esto es, como parte de su “apertura” que busca ampliación tanto de la obra como de la participación del visitante en la misma. Este tipo de participación tendría que darse, por supuesto, por parte de los visitantes que han leído la obra y quienes se han visto implicados en un diálogo con esta y el museo, en los términos que describíamos antes: participación en la historia, cuestionamiento, meta-interpretación, apropiación y diálogo con la capa existencial de los objetos.

En la entrevista que mantuvimos con el director del museo, tuvimos la oportunidad de preguntarle si habían pensado alguna vez en dar la oportunidad al visitante de completar las vitrinas vacías o de ayudar en el diseño de las mismas, en una especie de proyecto co-laborativo o contribución. Sin embargo, la respuesta no fue la que esperábamos. Sí, se ha pensado que estas vitrinas se completen de forma co-laborativa, pero no que sean completadas por el visitante, sino mediante un trabajo conjunto entre Orhan Pamuk y un artista internacional. De hecho, ya se ha empezado a trabajar en esta dirección.

Además, más allá de la participación dentro del museo, también pregunté en relación a posibles proyectos que pudieran darse fuera del museo, en colaboración con otras instituciones de arte, instituciones educativas, etc., esto es, con otros agentes sociales. Onur Karaoğlu (2015) admitió que se podría trabajar más en esta dirección. Sin embargo, es algo que necesita ser muy bien pensado por el carácter único del museo, además de por el hecho de que son un equipo pequeño trabajando en un ámbito pequeño.

Los proyectos de participación que podrían diseñarse en este particular museo, se nos presentan más adecuados aún si cabe, dado que al tratarse de un museo con una colección permanente, los proyectos de participación no

corren el riesgo de que la interpretación de la obra, a diferencia de muchos otros diseños participativos, esté ausente. Esto es, garantiza que se siga profundizando en la obra.

Imagen 5.18: Participación transformadora.



Fuente: elaboración propia

3. Bloque III: TRANSFORMACIÓN y RESULTADO de la experiencia.

En la aplicación del último bloque de nuestro modelo interpretativo creemos necesario presentar, por un lado, los rasgos de la transformación que los visitantes hacen explícitos de sus propias experiencias en el museo. Y, por otro, los rasgos que nosotras hemos encontrado.

3.1. Rasgos de la transformación en el visitante.

3.1.1. Revisita y memorabilidad

Lo que entendemos por transformación, ya lo hemos ido desgranando a la largo de este capítulo, está directamente relacionado con una interpretación participante y la capa existencial de la obra.

En este museo, esta transformación puede venir posibilitada por la capacidad que el museo tiene de incitar al visitante a la lectura o re-lectura del libro y a la visita o re-visita del museo. Cosa que, creemos, también demuestra que los visitantes quieren una mayor participación. Estos son algunos comentarios que lo demuestran:

“Algunos de nuestro grupo habían leído el libro y disfrutaron del museo. Yo no había leído el libro, por lo que el museo tenía poco sentido para mí. Sin embargo, voy a leer el libro pronto” (JimWJimWDenver, 20 de Junio 2015). “Incluso no habiendo leído, el libro el Museo de la Inocencia de Orhan Pamuk y el museo son maravillosos. Seguramente querrás leer el libro después. Y si ya lo leíste, desearás volver a leerlo” (53tiina, 3 de Junio de 2015). “Leí el libro después de visitar el museo, ojalá lo hubiera leído antes... Recientemente, me he comprado un libro llamado “La Inocencia de los objetos”, también de Orhan Pamuk. Tengo la intención de visitar el museo de nuevo y llevarlo conmigo para que me sirva como una guía y poder recordar cada capítulo” (Liana N, 7 de Mayo de 2015). “Aunque por lo general no leo un libro más de una vez después de visitar el museo no podía esperar para volver a leerlo” (ttravelerbug, 11 de Mayo de 2014). “Ahora tengo la urgente necesidad de leer el libro de nuevo” (Hanna S, 22 de Febrero de 2013).

“Yo no soy una persona que asista al museo habitualmente, pero este lugar llamó mi interés.” (nMorgan03, 11 de Septiembre 2014) “Definitivamente volveré a visitar el museo la próxima vez que venga a Estambul” (Smaro2005, 15 de Abril de 2015). “Ya he visitado este museo por segunda vez” (missgillyboop79, 22 de Febrero de 2015). “Volverá a ir en cuanto pueda” (Dipudarko, 23 de Enero de 2013). “Cada visita hará despertar un nuevo sentimiento en ti” (eda-er, 5 de Octubre 2014).

La memorabilidad, también es un punto importante para hablar sobre transformación.

“Todos los detalles están pensados y hay detalles relacionados con Pamuk que son inolvidables” (cvgomez, 4 de Noviembre de 2014). “Lo que vi allí permanecerá en mi mente” (jobali, 18 de Agosto de 2012). Estos

comentarios, y el hecho de que algunos de ellos se hayan realizado, incluso con detalles muy concretos, a un año tras la visita parece indicar la permanencia de esa experiencia en el visitante. También podemos entender ciertos aspectos del diseño como herramientas para reforzar el recuerdo del museo o de su experiencia: la entrada al museo, los pendientes de Füsün, etc. Puedes adquirir ambas cosas en el propio museo. Ahora bien, Pamuk ha incorporado la entrada dentro de la misma novela, la que te canjearán imprimiendo el sello del Museo de la Inocencia, la imagen de una mariposa.

Imagen 5.19: Entrada al museo.



Fuente: elaboración propia.

3.2. Rasgos de la transformación en la experiencia.

3.2.1. Capa-existencial.

Aunque la dimensión existencial ya haya sido mencionada tanto en el primero como también en el segundo de los bloques, aludimos nuevamente a esta, en este último bloque de nuestro modelo, en cuanto rasgo de la transformación de la experiencia. Esta reiteración se debe a que consideramos que la capa-existencial se debe reflejar tanto en los prejuicios y

la planificación de la experiencia del museo, como en su educación y mediación, para convertirse en una dimensión que perdurará después de la experiencia.

En este proceso de análisis del museo y del aprendizaje del visitante, nosotras también hemos podido disfrutar de la experiencia y extraer de ella las siguientes conclusiones al respecto de la capa-existencial:

En la aplicación de este modelo se nos ha permitido descubrir más matices que los que Meszaros presentaba en el capítulo anterior en relación al tema de los repertorios o autoridad(es) del museo. Respetando estos términos, podemos entender la autoridad, por un lado, como la autoridad del museo en las interpretaciones del visitante y, por otro, como la autoridad de las pasiones del museo en el visitante. En nuestro caso, estas pasiones son también las del protagonista de la novela y su autoridad puede verse transmitida en nuestro ocio o en la transformación y desarrollo de la persona. Esto es, desde esta perspectiva la autoridad del museo puede entenderse posibilitadora no solo de la experiencia estética, sino también de la experiencia de ocio y, por consiguiente, también vital.

Si recordamos el método que Meszaros nos presentaba en el segundo capítulo de esta tesis, este consistía en ayudar al visitante en ser consciente de su interpretación y de la autoridad que el museo podía ejercer en la misma. La hermenéutica era en ese caso, más bien, entendida como una hermenéutica de la sospecha. Mediante el método de Meszaros, la autoridad de Kemal y Pamuk en los comentarios de los visitantes se han hecho evidentes. Esto es, son muchos los casos en los que hemos encontrado constantes referencias a las propias palabras del autor, como en el caso del manifiesto, la forma de entender el museo, la forma en la que a Pamuk le gustaría que interpretáramos el museo o cómo debemos mirar a los objetos expuestos.

En el caso de este museo en particular, la autoridad resulta aún más obvia cuando su autor es un escritor de la categoría de Orhan Pamuk y su repercusión en los medios es tan grande. Cuestión que puede interpretarse

bien como un mayor riesgo de someternos con mayor facilidad a su autoridad, o bien, como una cuestión que posibilita entablar un diálogo más fácilmente. Pero, como en este caso que presentamos a continuación, muchos visitantes, sobre todo sus fans, son conscientes de ello: “Como fan de Pamuk, mi experiencia del museo está inevitablemente sesgada” (CoconuworlD, 1 de Julio de 2015).

La autoridad que más nos interesa en esta investigación, sin embargo, estaría relacionada con la transformación. El museo o el autor se convierten aquí en un catalizador de su amor por los museos. En el caso de nuestro museo, de la felicidad que estos nos pueden hacer alcanzar y la transformación que pueden llegar a suponer en nosotros si le hablamos a la capa existencial de la obra.

No podemos tampoco olvidarnos de comentar que también hemos podido encontrar repertorios o autoridades en los propios visitantes. Esto es, dada su participación en un foro donde se comparten experiencias y sugerencias a otras personas con intereses de ocio similares, las opiniones de unos y otros se entremezclan en sus interpretaciones.

Por tanto, podemos acabar concluyendo que la autoridad que Meszaros entiende de forma preponderantemente negativa es, al mismo tiempo, el suelo que limita y posibilita nuestra interpretación, participación y transformación.

4. Bibliografia

- ABBOTT, H. (2002). *The Cambridge introduction to narrative*. Cambridge: Universidad de Cambridge.
- AKSOY, S., KARTALER, Y., ALTAYLI, A. (2010). *Türkiye müzeleri için yönetim ve işletim modeli öneri raporu*. İstanbul: İstanbul 2010 Avrupa Kültür Başkenti Ajansı. Kültürel Miras ve Müzeler Direktörlüğü.
- AKSOY, S., ENLİL, Z. (2010). *Cultural Economy Compendium Istanbul 2010*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- ALLEN, S. (2004b). *Finding Significance*. San Francisco: Exploratorium.
- ALTUNBAŞ, A.; ÖZDEMİR, Ç. (2012, mayo). *Çağdaş Müzecilik Anlayışı ve Ülkemizde Müzeler*. Ministerio de Cultura y Turismo. Consultado el 4 de abril de 2013, de <http://teftis.kulturturizm.gov.tr/TR,45763/mufettis-yardimcilari-aysun-altunbas-ve-cigdem-ozdemir.html>
- AMIGO, M.L. (2000). *El arte como vivencia de ocio*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- ATASOY, S. (1983). *İstanbul Arkeoloji Müzesindeki Büst Şeklinde Kantar Ağırlıkları*. Estambul: Arkeoloji ve Sanat.
- ATASOY, S. (1999). *Müzecilikten Yansımalar*. Estambul: Anka.
- BAKBAŞA, C. (2010, diciembre). *İstanbul'da Müzeler. Temel Yapısal Özellikler, Fırsat ve Tehditler, Politika Önerileri*. İstanbul kültür Mirası ve Kültür Ekonomisi Envateri. Sektörel Araştırma Raporu.
- BEDFORD, L. (2001, enero). Storytelling: The Real Work of Museums. *Curator* 44(1), 27-34.
- BEDFORD, L. (2004). Working in the Subjunctive Mood: Imagination and Museums. *Curator*, 47(1), 5-11.
- BROWN, A.S., RATZKIN, R. (2011). *Making sense of audience engagement: A critical assessment of efforts by nonprofit arts organizations to*

engage audiences and visitors in deeper and more impactful arts experiences. California: The San Francisco Foundation.

BRUNER, J. (1986). *Actual minds, possible worlds.* Cambridge y Londres: Universidad de Harvard.

BRUNER, J. (1990). *Acts of Meaning.* Cambridge: Universidad de Harvard.

CAMGÖZ, N. (1996). *Museums: Concept, History, and Architecture with a Special Survey on the Turkish Case.* Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi.

CAVALLINI, R. (2015). Füsün is dead, Istanbul is lost: Gender, Mourning and Prosthetic Memory in Orhan Pamuk's 'The Museum of Innocence'. *Turkish and Global Context. Gendered Perspectives in Design*, 156-167. Esmirna: Universidad Yaşar.

DE BUNES, M.A. (2002). El Imperio Otomano y la República de Turquía; Dos Historias para una Nación. *Debate y perspectivas: cuadernos de historia y ciencias sociales*, ISSN 1577-1261, 2, 173-192.

DENIZCI, A., MIRZA, H. (2012). Müze Eğitimi. *Güzel Sanatlar ve Spor Liseleri. Devlet Kitapları*, 2(12), 1-134. Extraído el 1 de Mayo de 2013 de http://www.meb.gov.tr/Ders_Kitaplari/2012/OrtaOgretim/Devlet/GuzelSanatlar_SporLis/MuzikEgitimi_12.pdf

ELBİR, B., KARAKAŞ, Ö. (2007) Cumhuriyet Dönemi Türk Kültür ve Edebiyatında Hümanizm Etkileri, *Turkish Studies, International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish and Turkic*, 2(4), 382-392.

ERBAY, F. (1998). *Eğitim Kurumlarının Müzelerinde Kurumlaşmasındaki Yeri.* 4. Müzecilik Semineri Bildiriler, 47-50.

FOSTER, H. (1995). The Artist as Ethnographer? En G. Marcus, F. Myers (eds). *The Traffic in Culture: Refiguring Art and Anthropology*, 302-309. Berkeley: Universidad de California.

FOSTER, H. (2001). *El retorno de lo real.* Madrid: Akal.

- HOOPER-GREENFILL, E. (2006). The Power of Museum Pedagogy. En H. Genoways (ed). *Museum Philosophy for the Twenty-first Century*, 235-246. Lanham: Altamira.
- ICOM. (2012). *El Comité Turco del ICOM desmantelado*. Consultado el 10 de Abril de 2013, de http://www.icom-ce.org/noticiasicom.php?pageNum_contenido_rs=2&totalRows_contenido_rs=34&c=82
- JALIL, B. (2008). Museos y Democracia. Los museos como espacios de experiencias comunitarias. *Redalyc*, 14, 119-159.
- KELEŞ, V. (2003). *Modern Müzecilik ve Türk Müzeciliği*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2, 1-2.
- KELLY, L. (2007). *The Interrelationships between adult museum visitors' learning identities and their museum experience*. Sydney: Universidad Tecnológica.
- KUT, I., KUT, G. (2003). *Gran diccionario turco-español*. Estambul: Inkilap.
- LÓPEZ DE LA VIEJA, M.T. (2003). *Ética y Literatura*. Tecnos:Madrid.
- MARDIN, Ş. (2006). *Religion, Society, and Modernity in Turkey*. New York: Siracuse University Press.
- MARTINEZ, P. (2010). El Padre del Nuevo Estado Turco. *El Correo*. Suplemento Especial del Centenario 1910-2010, 2-3. Extraído el 29 de Abril de 2013 <http://info.elcorreo.com/aniversario/centenario-el-correo/1938.html>
- MASUMİYET MÜZESİ. <http://tr.masumiyetmuzesi.org/>
- PAMUK, O. (2011). *El Museo de la Inocencia*. Barcelona: Debolsillo.
- PAMUK, O. (2012). *Şeylerin Masumiyeti*. Estambul: İletişim.
- PIO, F., VARKOY, O. (2015). An Ontological Turn in the Field of Music and Music Education. En F. Pio, Varkoy. O (eds). *Philosophy of Music Education Challenged: Heideggerian Inspirations. Music, Education*

- and Personal Development* (1-17). Dordrecht, Heidelberg, New York, London: Springer. DOI 10.1007/978-94-017-9319-3.
- PASZTORY, E. (2005). *Thinking with Things Toward a New Vision of Art*. Austin: Universidad de Texas.
- RORBAEK, A. (2015). *Co-Designing Digital Museum Communication. An exploration of digital museum communication as it emerges in collaborative design interaction between museum staff and digital designers*. Universidad de Roskilde: DREAM.
- ROUNDS, J. (2002). Storytelling in science exhibits. *Exhibitionist*, 21(2), 40-43.
- SENOVA, B. (2013) Turquía, Lúdica y Crítica. *El Cultural.es. Sumario ARCO 2013*. Extraído el 22 de Abril de 2013 http://www.elcultural.es/version_papel/ARTE/32333/Turquia_ludica_y_critica
- SERVANTIE, A. (2007, primavera). El largo camino de la modernización turca. *Afkar Ideas: Revista trimestral para el diálogo entre el Magreb, España y Europa*, 13, 18-21.
- SEZEN, Y. (2005). *Hümanizm ve Türkiye*. Estambul: İz.
- SILVA, A. (2008, abril). De qué hablamos cuando en el diálogo con el arte. En G. Solana, R. Spottorno, C. Alberdi (Presidencia). *I Congreso Internacional. Los museos en la Educación. La formación de los educadores*, 113-130. Madrid: Museo Thyssen-Bornemisza.
- TRIPADVISOR. http://www.tripadvisor.com.tr/Attraction_Review-g293974-d3202914-Reviews-Museum_of_Innocence-Istanbul.html
- ÜNSAL, D. (2008). Museums and Belongings: visitors, citizens, audiences and others En P. Voogt (ed). *Can we make a difference? Museums, society and development in North and South*, 64-76. Holanda: Tropenmuseum.
- URAZ, A. (2006, junio). The Boom of Private Museums: the Turkish Case. 14. *Conferencia Internacional en Economía Cultural*, Viena, Austria. Consultado el 20 de abril de 2014, de www.fokus.or.at/fileadmin/fokus/.../Uraz.doc

C

ONCLUSIONES.

En este último apartado abordamos las conclusiones de la presente tesis doctoral. Primeramente, volveremos a retomar brevemente los objetivos específicos y el objetivo general fijados al comienzo de la tesis y comprobaremos si estos han sido o no alcanzados. Se destacarán las principales contribuciones y se justificarán las limitaciones que tanto su alcance como su no consecución supongan. Por último, señalaremos algunas de las líneas que podrían orientar una futura continuación del trabajo que aquí se presenta.

1. Consecución de objetivos

En la introducción hemos destacado los objetivos generales y específicos en el siguiente cuadro:

Tabla C.1: Relación entre objetivos y capítulos de la tesis.

Objetivo general: Conocer la comprensión de la interpretación y la participación en la gestión educativa de los museos y su incidencia en la experiencia de ocio del visitante, con el fin de hacer una propuesta de mejora.
Objetivo 1: Delimitar los conceptos de interpretación y participación desde la proyección pedagógica del museo. (Capítulo 1 y Capítulo 3).
Objetivo 2: Analizar la evolución teórica y práctica de la interpretación y la participación en el museo como experiencia de ocio. (Capítulo 1, Capítulo 2 y Capítulo 3).
Objetivo 3: Concretar los elementos esenciales de la experiencia de ocio estético en el museo (Capítulo 4).
Objetivo 4: Diseñar una metodología específica orientada a favorecer la experiencia de ocio estético en el museo desde el punto de vista de la interpretación y la participación (Capítulo 4).
Objetivo 5: Aplicar la metodología diseñada al museo de O. Pamuk de Turquía (Capítulo 5).

Fuente: elaboración propia

Objetivo 1: Delimitar los conceptos de interpretación y participación desde la proyección pedagógica del museo (Capítulo 1 y 3).

Con nuestro primer objetivo específico nos proponíamos delimitar los conceptos de interpretación y participación desde la proyección pedagógica del museo. Este objetivo se vería alcanzado en el capítulo 1 y 3.

En este capítulo tratábamos del cambio que los museos han sufrido, al que llamábamos “el debilitamiento de la educación” entendida en sentido tradicional, que consiste en tres transformaciones esenciales: el paso del objeto al visitante; la transición de la educación al aprendizaje, y; del conocimiento a la interpretación. Los primeros esfuerzos para debilitar el museo o empoderar la interpretación los encontrábamos en los parques estadounidenses y en el constructivismo, que servirá como suelo desde el que también pensar la participación. Esta se presenta como participación co-creativa y adopta diferentes especificidades dependiendo de la dimensión que quiere resaltar: social, identitaria y cultural, comunitaria, tecnológica.

Ahora bien, si el lector de esta investigación está buscando una definición unívoca sobre ambos conceptos, no se verá del todo satisfecho. Dada la naturaleza polisémica de la interpretación y la participación, conceptos problemáticos *per se*, es difícil agotarlos en una simple definición. Sin embargo, creemos haber conseguido un acercamiento a la forma en la que ambos conceptos han sido y son comprendidos en el museo, cosa que nos marcábamos como objetivo. Además, hemos introducido una comprensión alternativa de los mismos, apoyándonos principalmente en la hermenéutica, la que hemos hecho dialogar con el constructivismo del museo. Este acercamiento desde la hermenéutica nos ha permitido entender la interpretación y la participación como inseparables y dirigidas a la obra en sí, al mismo tiempo que nos ha ofrecido la posibilidad de llevar más allá, o más acá, dichos conceptos.

Objetivo 2: Analizar la evolución teórica y práctica de la interpretación y la participación en el museo como experiencia de ocio (Capítulo 1, 2 y 3).

Podemos afirmar que el segundo objetivo específico –analizar la evolución teórica y práctica de la interpretación y la participación en el museo como experiencia de ocio– ha sido alcanzado, tal y como nos lo planteábamos en la introducción, en el capítulo 1, 2 y 3. La evolución teórica de estos conceptos se convierte en la línea que hace avanzar la investigación hacia una comprensión de ambos que nos exige detenernos en su comprensión desde el ámbito de la hermenéutica.

Ahora bien, la recopilación de los métodos interpretativos que se ha realizado en el segundo capítulo, creemos podría ser ampliada. Si bien estos métodos eran presentados en el capítulo 2, a pesar de ciertas faltas de concreción, por su directa conexión con la interpretación (capítulo 1), estos también podrían ser reemplazados en función de los conceptos que guíen la investigación de otros investigadores. Lo que no significa que su elección sea arbitraria, pues tales métodos nos han sido de gran ayuda, de forma muchas veces implícita y también explícitamente –sobre todo, en cuanto al concepto de prejuicios se refiere–, en el diseño del modelo de interpretación que hemos esbozado en el capítulo 4.

Objetivo 3: Concretar los elementos esenciales de la experiencia de ocio estético en el museo (Capítulo 4).

Creíamos que alcanzaríamos este objetivo en el capítulo 4. En este capítulo, nos hacíamos eco de ciertos principios y líneas de intervención educativas desde el ámbito de la estética que tomábamos prestados de Amigo y Cuenca Amigo (2012:432), por encajar perfectamente con la aproximación que desde la hermenéutica nos proponíamos hacer.

Estos principios y líneas de intervención se han visto corroborados e incluso ampliados por los visitantes del museo, que hemos analizado en el capítulo cinco y que hemos considerado a bien llamar *la participación transformadora*. Por tanto, podemos decir que esta investigación contribuye a destacar conceptos de la teoría del ocio y concretamente del ocio estético.

Objetivo 4: Diseñar una metodología específica orientada a favorecer la experiencia de ocio estético en el museo desde el punto de vista de la interpretación y la participación (Capítulo 4).

Para el diseño de este modelo hermenéutico, nos hemos centrado en los pocos profesionales que han considerado importante realizar un acercamiento a la hermenéutica en el museo. Acercamientos que hemos hecho dialogar con hermenéutas, estetas y teóricos del ocio, con el fin de alcanzar una relectura de la interpretación y de la participación que haga de la experiencia del museo una experiencia transformadora. El diseño de esta metodología puede contribuir a disminuir la brecha existente entre la teoría y la práctica del museo y, por consiguiente, a limar ciertas asperezas hacia la hermenéutica, en el caso de aquellos profesionales que la consideran demasiado teórica o abstracta para ser aplicable en el museo. Incluso, en el caso de que se considere que este objetivo no se ha conseguido alcanzar, creemos que esto no invalida las aportaciones o conclusiones a las que hemos llegado mediante su aplicación.

Consideramos que el cumplimiento de este objetivo es la contribución más valiosa de esta investigación, principalmente, a la educación del museo y a la educación del ocio.

- Exige al museo tener que realizar el ejercicio de auscultar sus propios prejuicios y pasiones educativas.
- Resalta la importancia de la mediación o la interpretación y la parte de responsabilidad que en la experiencia de ocio tiene el museo (educación).

- Hace al museo consedirar el objetivo más ambicioso de una experiencia, esto es, la transformación del visitante.

Pero, este objetivo no habría podido ser alcanzado sin nutrirse del museo en el que este modelo hermenéutico ha sido aplicado.

Objetivo 5: Aplicar la metodología diseñada al museo de O.Pamuk. (Capítulo 5).

En la aplicación de la metodología al Museo de la Inocencia, hemos descubierto que a pesar de que este museo no cuenta con un departamento educativo, ha sabido mediar y transmitir las pasiones que los museos pueden despertar, la felicidad que en ellos se puede hallar, la transformación que en el visitante puede permitir y fomentar. Lo que abre infinitas posibilidades no solo a la educación de los museos, sino también a la educación del ocio.

Las infinitas posibilidades de este museo han enriquecido nuestras investigación y, al mismo tiempo, han marcado algunas limitaciones de la misma:

- Sería posible mejorar el diseño, colección e interpretación de los datos obtenidos en la aplicación de la metodología en el museo.
- Esta metodología podría ser aplicable de modo compatible a algunas de las metodologías expuestas en el capítulo 2.

Este análisis del museo, creemos puede ser complementado en cierto modo con un análisis directo de las experiencias de futuros visitantes con el método de Falk (PMM), que presentábamos en el capítulo dos. Si recordamos, este método consiste en ver la evolución de los conocimientos previos que los visitantes traen consigo al museo después de un cierto tiempo transcurrido tras la visita. Con ello, las conclusiones que hemos extraído podrían verse enriquecidas.

- Una vez aplicado el modelo se nos presentan múltiples preguntas sobre su aplicabilidad. Nos preguntamos si este modelo es únicamente válido

para museos de arte o para museos con obras de un alto contenido en valores humanos; debería todo museo proponerse como objetivo la transformación del visitante; podemos hablar de “educar para o en la transformación”; se trata de un modelo que únicamente se adecúa a una situación espiritual o circunstancia temporal. Estas y otras muchas cuestiones más nos asaltan una vez terminada la investigación.

Sin embargo, creemos que estas limitaciones no nos han impedido alcanzar el objetivo general que nos marcábamos:

Objetivo general: Conocer la comprensión de la interpretación y la participación en la gestión educativa de los museos y su incidencia en la experiencia de ocio del visitante, con el fin de hacer una propuesta de mejora.

En esta investigación se ha partido de un objetivo relativamente modesto, comprender cómo se entiende la interpretación y la participación en el museo, pero una vez vista la incidencia que esta comprensión tiene y puede tener, este objetivo se ha tornado en algo ambicioso cuando el concepto de transformación hace su aparición.

Consideramos oportuno recordar a Bedford (2001:28) cuando dice haber aprendido que “las “experiencias transformadoras” son tan difíciles de crear, como lo son de definir”. No obstante, cada vez estamos más convencidos de que el diálogo con la capa existencial del museo y de las obras se encuentra a menudo en el corazón de estas. Somos conscientes, al mismo tiempo, del riesgo de su comercialización. Apoyándose en Rifkin (2005) y la comercialización de las historias que llenan nuestras vidas o en Serres (2005) y la comercialización de objetos culturales que se refieren a la experiencia humana, Manuel Cuenca (2011) nos alerta de un riesgo que no queremos olvidar.

Desde la aplicación de nuestro modelo, hemos deducido que este riesgo se verá menguado si empoderamos la interpretación del visitante y, al mismo tiempo, salvamos “los prejuicios de la experiencia” de los que hablábamos en

el capítulo 5, esto es, la diferencia que el Museo de la Inocencia establecía entre una experiencia débil y una experiencia fuerte. La debilidad se entiende como consecuencia de una falta de prejuicios para la interpretación, de un suelo para esta. En el caso de la visita al Museo de la inocencia, nos referíamos, por ejemplo, a no haber leído el libro o todo lo que suponga un debilitamiento de las experiencias previas de las que el visitante se pueda nutrir o la preparación que pueda hacer para la misma. Una experiencia fuerte, por tanto, supone una experiencia estéticamente intensa, gracias a la belleza que la globalidad o suma de las distintas experiencias – interrelacionadas– supone, de las que el museo se compone y puede posibilitar. Además de la diferencia que la mediación (la comunicación y la educación) de la capa existencial puede imprimir en el carácter de la experiencia, en aras a su fortaleza y la transformación del visitante, se hacen clave. La transformación imprimirá una nueva vitalidad al significado que pueda tener una experiencia.

2. Líneas de investigación.

Tras el cumplimiento de los objetivos de esta tesis, una vez resaltadas sus contribuciones y limitaciones, son diversas las líneas de investigación que nos planteamos. Por tanto, daremos a esta investigación por terminada dibujando posibles líneas de investigación, concretamente dos y concernientes ambas a la aplicación del modelo a otras realidades empíricas, que consideramos más aportarían a esta investigación y que esta investigación más aportaría a las mismas.

Aplicación del modelo hermenéutico al mismo tipo de museos, esto es, a museos con fuerte capa existencial, que se soporten en ocios previos o diferentes tipos de ocio u ocios ya conformados en el visitante, y que acerquen no solo ocios sino también culturas y valores distintos. Para demostrar la importancia que el ocio tiene para el individuo, pero también en su dimensión social. Esta aplicación podría verse desarrollada por un diálogo con otras disciplinas, dada la interdisciplinariedad desde la que los conceptos

de interpretación y participación pueden y están siendo tratados. Además de, campos como la política o la ética, esta última directamente relacionada con esa capa existencial, más sensible a lo humano. Del mismo modo, esta aplicación servirá para comprender si este modelo se complementa con nuevas formas de hacer en el campo museístico o responde a una cierta tipología de museo “existenciales”, más propicios para entender el ocio como cauce de desarrollo humano y consolidar ocios estables y duraderos.

La aplicación del museo a otras realidades o museos, en la que esta capa existencial no es tan patente y potente, para plantear si esta puede o no ser mediada o “educada” en museos que no parecen plantearse la transformación como objetivo, como podría ser el caso de museos científicos o tecnológicos.

ANEXOS.

Anexo 1



Deusto Üniversitesi (*Bilbao*) “Instituto de Estudios de Ocio” (*Leisure Studies*) bölümünde ziyaretçilerin yorumlamalarını ve katılımlarını canlandırmak için müzelerde kullanılan stratejiler hakkında bir tez çalışması hazırlıyorum. Bu görüşmenin amacı müze çalışanlarının düşüncelerinden ve yaratıcı sürecin edindirdiği tecrübelerden faydalanmak olacaktır. Bu görüşme içerisinde verilecek cevapların tez araştırmamız içerisinde doğru veya yanlış yaklaşımlar olarak değerlendirilmeyeceğini belirtirken, kesinlikle bu düşünceleri yargılama kanaatinde ve yöneliminde değiliz. Sadece müzenin işleyişi hakkında daha derinlemesine bir bilgi edinme ve belki de eğer mümkün olursa katkı da bulunma niyeti içerisindeyiz. Size yönlendirdiğim soruların haricinde sizinde cevap vermek istediğiniz ve eklemek istediğiniz değişik noktalar eminim ki bize farklı bakış açıları kazandıracaktır.

SORU BÖLÜMÜ;

(Masumiyet Müzesinin internet sayfasında yer alan sıkça sorulan sorular kısmında yer alan soruları tekrar etmeyeceğiz) **Sorulan sorular tematik üç bölüm içerisinde yer alacaktır.**

Formu dolduran;

Adı-Soyadı : Onur Karaoglu

Görevi : Direktör

İletişim Bilgileri : onur.karaoglu@masumiyetmuzesi.org

1. YORUMLAMA

Soru: “Masumiyet Müzesi” isimli kitap müze ziyareti ile sonlandırılan bir kitap ya da kitabın sonlandırılmasıyla başlayan bir müze. Bu doğal olarak iki tane ziyaretçi profilini mi ortaya çıkarıyor ve müzenin oluşturulmasında bu şekilde mi düşünüldü? Yani bu eseri okuyan ziyaretçiler ve eseri okumayan ziyaretçiler? “Masumiyet Müzesi”nin iki şekliyle de yorumlamaya açık bir eser olduğunu söyleyebiliriz miyiz? Yani farklı yorumlamalara ve deneyimlemelere açık bir eser mi?

Cevap: *Orhan Pamuk Masumiyet Müzesi romanını yazarken aynı anda hem müzeyi hem de romanı düşünüyor, ikisi için de çalışıyor aynı anda. Fakat her eserin deneyimi de birbirinden bağımsız tasarlanıyor. Sonuçta müze romanın illüstrasyonu değil, roman da müzenin açıklaması değil. Müzeye romanı okumadan gelen ziyaretçiler neredeyse ziyaretçi sayımızın yarısını oluşturuyor ve onların müze ve koleksiyonla kurdukları ilişki, romanı okuyanlar kadar çeşitlilik gösteriyor. O yüzden açık ve farklı yorumlara, deneyimlere açık ve ziyaretçilere farklı yolculuk imkanları tanıyor diyebiliriz.*

Soru: Kemal bize kitabı okurken farklı bölüme geçiş yapma imkânı veriyor, (Mutluluk başlıklı 83. Bölüme) bu da kitabı değişik bir kimliğe taşıyor mu? Okuyucunun kitabı farklı bir şekilde okuyabileceğini mi gösteriyor? Eğer bu şekildeyse müze düzenlemesi yapılırken hazırlanan sergilerde kitabın bu özelliği göz önünde bulunduruldu mu? (Tabi ki müze ile kitabın birebir birbirlerini izlemesi fikri hâkimse veya değilse?) Kitabın içerisinde Kemal’in yapmış olduğu bölümler arasındaki geçişin müzenin hazırlanma ve ya sesli rehberlerin metinlerinin oluşturulması aşamasında yer verilmesi fikri hiç düşünüldü mü?

Cevap: *Müzede ziyaretçiler romandakinden farklı bir yönlendirmeye sahipler. Fiziksel mekanın yarattığı algı ve ona dair tepkiler müzenin içinde ziyaretçilerin hareketlerini belirliyor. Bildiğiniz gibi romanın 68. Bölümüne denk düşen kutu müzenin ilk katında ziyaretçilerin gördükleri ilk kutu oluyor. Bu haliyle ziyaretçiler, romanı okuyan ya da okumayan, sunulan ilk kutu ile roman deneyiminden farklı bir yerden başlıyorlar. Audio guide da ise bir Orhan Pamuk’un sesinden giriş konuşması var romandan farklı olarak. Müzede hangi noktada ne kadar nasıl duracağı, nelere dikkat edeceği izleyicilerin kendi bedenleriyle ve dünyayla kurdukları ilişki ile ilgili*

olduğu için romanın yarattığı deneyim alanından biraz daha özgür olduklarını söyleyebilirim.

Soru: Müze ziyareti sırasında ziyaretçilerin kullanmasına fırsat verilen sesli rehberlerin içeriğinde Türkçe dil seçeneğinde Orhan Pamuk'un kendi seslendirmesine tanık olunurken İngilizce dil seçeneğinde Gregory Nash'in tercih edilmesinin altında yatan bir anlam var mıdır? Orhan Pamuk'un sahip olduğu İngilizce dil seviyesi düşünüldüğünde yapılan bu tercihin altında yerli ve uluslararası ziyaretçi profili arasında farklı bir deneyim yaratma düşüncesi mi yatıyor? (anlatıcının ziyaretçi üzerinde yarattığı etki düşünüldüğünde)

Cevap: İngilizcesinde Gregory Nash ile Richard Hammer'ı duyuyoruz. Bu tercihin altında ziyaretçilerimizin çok farklı ülkelerden geliyor olması ve İngilizce olan Türkçe dışındaki opsiyonun olabildiğince net ve açık bir İngilizce ile seslendirilmesi fikri var. Yakında Audio Guide için Almanca opsiyonunu da planlıyoruz. Bu versiyonda Orhan Pamuk Almanca konuşmadığı için giriş bölümünü de kendisi seslendirmeyecek mesela.

Soru: Orhan Pamuk hem kitabın, hem müzenin hem de vitrinlerin oluşturulmasında ki yaratıcı sürecin kitabı okumayan ziyaretçilerin ziyaretleri sonrasında kitaba ya da müzeye dair doğru bir yorumlama mı (Orhan Pamuk'un amaç edindiği) yoksa sadece eserlerin anlamına ulaşabilmelerini ve sadece bir yorumlamada bulunmalarını mı hedefliyor?

Cevap: Müzelerle romanlar Orhan Pamuk'un tartıştığı Müze Manifestosu'nda olduğu gibi günümüzde benzer işlevlere sahip olabilecek, birbirilerini örnek alabilecek formlar. Çünkü romanda sıradan insanların, günlük hayatlarına dair detayları gözlemerken, aslında gündelik hayatın detaylarından insanlığımız, insan olmak hakkında oldukça ciddi bilgi ve deneyim kazanıyoruz. Masumiyet Müzesi, fiziksel bir müze olarak, küçük ve mütevazı bir yapıda aslında müzelerin geleceğine dair da bir iddia taşıyor. Masumiyet Müzesi'ni gezenler sırf bir romana dair bilgi almak için değil, ortak, bizi biz yapan insanı değerlerin anlaşılması için de bir mekan. Romanı bilen ziyaretçilerimizin müzeye bakışı çok belirli bir şekilde olsa da, romanı bilmeden gelen ziyaretçilerin edindiği deneyimlerden biri de Mütevazı bir 1950-2000 arası İstanbul Şehir-Gündelik hayat müzesi gezmek de.

Soru: 32. Bölüm'de Füsün'a bir surat bir kimlik vermemedeki amacın ziyaretçiyi hayal dünyasında kısıtlamak istenmediği şeklinde belirtilmiştir.

Yani buradan anlaşılması gereken ziyaretçilerin Füsün'a istedikleri herhangi bir kimlik üretebilecekleri mi ya da yazarın okuyucu veya ziyaretçi tarafından tamamlanmasını istediği bir Füsün modeli mi olduğu anlamına geliyor?

Cevap: *Orhan Pamuk romanlarının kapaklarında da kahramanlarının yüzlerini göstermemeyi tercih eder. Masumiyet Müzesi'nde de Kemal ve Fusün'un direk görebileceğimiz görselleri yer almamaktadır. Böylelikle müze ziyaretçisi ya da roman okurunun hayal gücünde bu yolculuğu tamamlamaları düşünülmelidir.*

2. KATILIM

Soru: **Günümüzde müzelerin daha çok ziyaretçiye ulaşabilme ve bu kişiler ile daha güzel iletişim kurabilme amacıyla sosyal medyayı kullandıkları görülmektedir. Masumiyet Müzesinde sosyal medya bu anlamıyla mı kullanılıyor, yoksa başka bir amaç-yöntem mi var?**

Cevap: *Sosyal medyayı ve dijital teknolojileri daha yoğun kullanmak daha çok ziyaretçiye ulaşabilme ve kurumsal gelişmeler, yeniliklerin duyurululmasında kullanılıyor.*

Soru: **Ziyaretçilerin gönderdikleri objeler ile müze düzenlemesine katkıda bulunabilecekleri internet sayfasında belirtiliyor. Peki, bu yönde bir katılım ve sonrasında gönderilen objelerin sergilerde kullanılması söz konusun oldu mu?**

Cevap: *Müzenin uzun vadede planladığı ziyaretçilerin objelerinden sergi alanları da yapmak. Şu an itibarıyla, müzenin zemin katında bir vitrinde çeşitli dönemlerde müzeye bağışlanan objelerden küçük bir sergileme alanı mevcuttur-*

Soru: **Müze ziyaretçilerinin müzenin düzenlenmesinde daha aktif olarak yer almasına yönelik bir düşünce oldu mu? Orhan Pamuk'un müze içerisinde ki bazı vitrinlerin boş bırakılıp daha sonra düzenleneceği yönünde bir ifadesi söz konusu. Örneğin bu vitrinlerin düzenlenmesinde gelecekte ziyaretçilerin görüşleri alınabilir mi?**

Cevap: *Bunun için projeler düşünüyor ve planlamalar yapıyoruz. Yeni kutular şimdilik Orhan Pamuk ve uluslar arası önemli sanatçıların işbirliği ile yapılmaya planlanmaya başladı ve bunların sonuçlarını ilerleyen zamanlarda görmeye başlayacağız.*

Soru: Müzenin dışarısında farklı aktivitelerin oluşturulması söz konusu mudur? Örneğin kitap dâhilinde olup müzede yer verilmemiş veya verilmiş olup daha da geliştirilmesi söz konusu olan konuların daha ileriye taşınabilmesi ve toplumun farklı kesimlerine ulaşabilmek, yeni katılımcıların sağlanabilmesi için, değişik üniversiteler ve sivil toplum kuruluşları ile bir ortak çalışma projesi söz konusu mudur? Örneğin üniversitelerin edebiyat bölümlerindeki öğrenciler, okumayı ve yazmayı seven insanların oluşturdukları çalışma gruplarının katıldığı aktiviteler ile romanın üzerinde bazı değişiklikler yapabilme fırsatı gibi...

Cevap: Bu konuda çalışmalar yapılabilceğini düşünüyoruz. Masumiyet Müzesi açıldığından beri daimi koleksiyonunun yarattığı etkileri gözlemliyor. Dünyada örneği olmayan bir proje olduğu için algılanışı ve tepkileri değerlendirmek için, bir süre gözlem yapılması gerektiğini düşünüyorum. Ayrıca müze oldukça küçük bir ekiple, küçük bir alanda çalışıyor. İlerleyen zamanlarda müzenin kurumsal olarak büyümesiyle de bu tarz çalışmalar yapılabilir.

3. DÖNÜŞÜM

Soru: Kitabı okuyanlar ve müze ziyaretçilerinde bir farklılık yaratılması amaç edinilmiş midir? Eğer var ise ne tür bir farklılık ve etki amaç edinilmiştir? (duygusal, bilgisel, vb. ... belirtebilir misiniz?)

Cevap: Kitabı okuyanlar, müzeyi bazen ellerinde kitapları ile dikkatle her bir ayrıntısı kitaptaki gibi kontrol ederek gezebiliyorlar. Fakat bir roman okuduktan sonra zihinde ancak çok azı kalıyor. Müzede yer alan objeleri görerek ziyaretçilerin hatırlamaya başlaması ve bu yolculuğun en önemli parçalarından biri.

Soru: Mutluluk ya da mutluluğun keşfedilmesi müzenin en önemli konusu olduğunu düşünerek kitap ve müzenin hayatın anlamıyla bir bağlantısı olduğunu düşünebilir miyiz? Eğer öyleyse eserler ziyaretçilerin hayatlarını ve boş zamanlarını (*leisure*) hangi şekillerde etkileyebilir?

Cevap: Roman bir aşk romanı. Fakat aşka romantik bir bakış açısı ile değil, daha antropolojik, hepimizin başına gelecek bir şeymiş gibi inceliyor. Bu yüzden müzenin bireyin aşık olunca dünyayı görmesi, takıntıları ve mutluluğu arayışının bir yolu olarak da görmek mümkün.

4. DEĞERLENDİRME

Soru: Müzede ziyaretçilerin ziyaret öncesinde veya sonrasında bilgi ya da geri dönüşlerini belirtebilecekleri herhangi bir değerlendirme kâğıdına rastlanmamıştır. Müze ziyaretçilerin görüşleri hakkında herhangi bir değerlendirme yöntemini kullanmakta mıdır? İnternet sayfasında Tripadvisor'a bir link var. Orada farklı ziyaretçilerin yorumları görülmekte. Bu yorumlar bir şekilde müzeye ulaşıyor ve değerlendiriliyor mu?

Cevap: Müzede girişteki masada yer alan ve güvenlik görevlisinin bazen de stajyerlerimizin uyguladığı bir anket vardır. Bu anketle yoğun olarak ziyaretçilerden geri dönüş almaktayız. Ayrıca sosyal medya, trip advisor gibi yerlerde yapılan yorumları da takip ediyoruz.

5. MÜZENİN POTANSİYELİ ve GELİŞTİRİLMESİ GEREKEN NOKTALAR:

Cevap: Müzenin ilham ve işletme açısından büyük bir potansiyeli, olduğunu düşünüyoruz ve zamanla yeni projelerle müzenin etkisini ve etkinliğini daha da arttırmayı planlıyoruz.

TEŞEKKÜRLER:

Sorulara verdiğiniz cevaplar ve harcadığınız zaman için çok teşekkür ederim. Bunlar benim ve araştırmam için çok değerli bilgiler. Umarım ki araştırmamı bitirdiğim takdirde size de bir örneğini ulaştıracağım. Burada yer alan bilgiler kaynak kişi ve bilgi verilerek sadece bu araştırma içerisinde kullanılacaktır. Herhangi bir sorunuz karşısında aşağıdaki iletişim adreslerinden bağlantı kurabiliriz.

Tekrar ilginiz için çok teşekkür ederim.

Zaloa ZABALA İNCHAURRAGA

E-Mail: zzabala22@hotmail.com

Tel: 0531 271 45 89

MÜZELER İÇİN MÜTEVAZİ BİR MANİFESTO

Müzeleri seviyorum ve pek çokları gibi her geçen gün müzelerde daha mutlu hissediyorum kendimi. Müzeleri çok ciddiye aldığım için bazan öfkeli, kuvvetli düşünceler geliştiriyorum. Ama müzeler hakkında öfkeyle konuşmak da gelmiyor içimden. Çocukluğumda İstanbul'da çok az müze vardı. Çoğu da korunmuş tarihî anıtlardı. Ya da Batı dışı yerlerdeki çok az müze gibi devlet dairesi havalı yerler. Daha sonra Avrupa şehirlerinin arka sokaklarındaki küçük müzeler, bana müzelerin de tek tek bireylerin hikâyelerini anlatabileceğini hissettirdi (tıpkı romanlar gibi). Louvre, Metropolitan, Topkapı, British Museum, Prado gibi yerlerin insanoğlunun büyük zenginliği olduğunu hiç unutmuyorum. Ama bu büyük anıtsal hazinelerin geleceğin müzeleri için örnek olmasına karşıyım. Müzeler, özellikle hızla zenginleşen Batı dışı ülkelerde ortaya çıkmakta olan yeni ve modern insanın dünyasını, insanlığını araştırmalı ve ifade etmeli. Oysa devlet destekli büyük müzeler insanı değil, devleti temsil etmeyi hedefliyor. Bu, iyi ve masum bir hedef değil.

Düşüncelerimi bir sırayla ifade edeyim:

1 İmparator ya da kral saraylarının halka açılmasıyla şekillenen ve vazgeçilmez bir turistik ziyaretgâh ve milli bir simge halini alan Louvre, Hermitage gibi büyük milli müzeler, milletin hikâyesini (yani tarihi) bireyin hikâyesinden çok daha önemli kıldı. Oysa tek tek bireylerin hikâyesi, insanlığımızı bütün derinliği ile ortaya koymak için daha uygun.

2 Saraylardan milli müzelere geçiş ile, destanlardan romanlara geçiş arasında bir paralellik olduğunu görüyoruz. Evet, eski kralların kahramanlık hikâyeleri olan destanlar, onların yaşadığı saraylar gibidir. Ama milli müzeler romanlar gibi değiller.

3 Bir topluluğun, cemaatin, takımın, milletin, devletin, halkın, bir kuruluşun, şirketin, bir cinsin tarihini anlatmaya çalışan müzelerden bıktık, yorulduk. Tek tek bireylerin, sıradan hikâyelerinin bütün büyük toplulukların tarihinden daha zengin, daha insani ve çok daha mutluluk verici olacağını hepimiz biliyoruz.

4 Sorun Çin, Hint, Meksika, İran ya da Türk tarih ve kültürlerinin ne kadar zengin olduğunu anlatabilmek değil. (Elbette bu da yapılmalı, ama bu zor değil.) Zor olan, bu ülkelerde günümüzde yaşayan tek tek insanların hikâyesini aynı zenginlik, derinlik ve güç ile müzelerde anlatabilmek.

5 Bana göre müzeler, bir devleti, milleti, şirketi, belirli bir tarihi vs. iyi temsil edip edememeleriyle değil, tek tek bireylerin insanlığını ortaya çıkarıp çıkaramamalarıyla ölçülmesi.

6 Müzeler daha küçük, daha bireysel ve daha ucuz olmalı. Ancak böyle, tek tek insanların hikâyelerini ifade edebilirler. Büyük kapılı büyük müzelerde, insanlığımızı unutup devleti ve kalabalıkları hatırlamaya çağırıyoruz. Bu yüzden Batı âlemi dışında milyonlarca insan müzelere gitmekten korkuyor.

7 Günümüz ve geleceğin müzelerinde sorun devleti temsil değil, insanı ortaya çıkarmaktır. Bu insanın yüzyıllardır acımasız baskılar altında olduğunu da unutmayalım.

8 Büyük anıtsal, sembolik müzelere giden para ve kaynaklar, tek tek insanların hikâyelerini anlatan küçük müzelere gitmeli. Bu kaynaklar, insanları kendi küçük evlerini ve hikâyelerini “müzeleştirmeye” teşvik edip onlara destek olmalı.

9 Eşyalar çevrelerinden, sokaklarından kopartılmadan kendi doğal evlerine hüner ve dikkatle yerleştirilirse, zaten kendi hikâyelerini anlatırlar.

10 Şehirlere, mahallelere hükmeden anıtsal binalar insanlığımızı ortaya çıkarmıyor, tam tersi onu eziyor. Daha insani olan; mahalleyi, sokakları, çevredeki evleri, dükânları, her şeyi serginin bir parçası haline getirecek mütevazı müzeler hayal edebilmek!

11 Müzelerin geleceği evlerimizin içindedir.

Resim aslında çok basit:

ESKİDEN

DESTANLAR

TEMSİL

ANITSAL BİNALAR

TARİHLER

MİLLET

GRUPLAR, TAKIMLAR

BÜYÜK VE PAHALI

OLMASI GEREKEN

ROMANLAR

İFADE

EVLER

HİKÂYELER

İNSANLAR

TEK TEK BİREYLER

KÜÇÜK VE UCUZ

Imagen extraída de Pamuk (2012:54-57)

BIBLIOGRAFÍA GENERAL

- ABBOTT, H. (2002). *The Cambridge introduction to narrative*. Cambridge: Universidad de Cambridge.
- AGUIRRE, I. (septiembre, 2008). Las artes en la trama de la cultura. Fundamentos para renovar la educación artística. *Revista Digital do LAV*, 1 (1). Consultado el 23 de mayo de 2015, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=337027033002>.
- AKSOY, S., KARTALER, Y., ALTAYLI, A. (2010). *Türkiye müzeleri için yönetim ve işletim modeli öneri raporu*. İstanbul: İstanbul 2010 Avrupa Kültür Başkenti Ajansı. Kültürel Miras ve Müzeler Direktörlüğü.
- AKSOY, S., ENLİL, Z. (2010). *Cultural Economy Compendium Istanbul 2010*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- ALDEROQUI, S. (2012). Política y Poética Educativa en Museos –entre los visitantes y los objetos-. *Museos argentinos/Investigaciones*, 2, 1-20.
- ALDRIDGE, D. (2004). De cómo la nave de la interpretación fue arrojada a la tempestad: Algunos pensamientos filosóficos. *Boletín de Interpretación*, 11, 19-32.
- ALLEN, S. (2004). *Finding Significance*. San Francisco: Exploratorium.
- ALMAGRO, M. (2011). *Representaciones de lo Postmoderno: Una perspectiva interdisciplinar*. Sevilla: Publidisa.
- ALTUNBAŞ, A., ÖZDEMİR, Ç. (2012, mayo). *Çağdaş Müzecilik Anlayışı ve Ülkemizde Müzeler*. Ministerio de Cultura y Turismo. Consultado el 4 de abril de 2013, de <http://teftis.kulturturizm.gov.tr/TR,45763/mufettis-yardimcilari-aysun-altunbas-ve-cigdem-ozdemir-.html>
- AMES, M.M. (2004). Museums in the Age of Deconstruction. En G. Anderson (dir). *Reinventing the Museum. Historical and Contemporary Perspectives on the Paradigm Shift*, 80-98. Lanham: Altamira.

- AMIGO, M.L. (2000). *El arte como vivencia del ocio*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- AMIGO, M.L. (2014). *Ocio estético valioso*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- AMIGO, M.L., CUENCA AMIGO, M. (2012, marzo-abril). Propuesta de líneas de mejora de la experiencia operística desde el ocio creativo. *Arbor. Ciencia, pensamiento y cultura*, 188 (754), 427-440. DOI:10.3989/arbor.2012.754n2013.
- AMIGO, M.L., CUENCA AMIGO, M. (2014). La educación del ocio estético en los museos. El caso del Museo Thyssen Bornemisza de Madrid. *Revista de Ciencias de la Educación*, 240, 399-420.
- AMITRANO, C.C., BIFULCO, F., TREGUA, M. (2015). *Visitors' experience through smart technologies*. Napoles: Universidad Federico II.
- ANDERSON, G. (2004). *Reinventing the Museum. Historical and Contemporary Perspectives on the Paradigm Shift*. Lanham: Altamira.
- ANDERSON, G. (2012). *Reinventing the Museum. The Evolving Conversation on the Paradigm Shift*. Lanham: Altamira.
- ANTROBUS, C. (2010). *From audiences to users: changing art galleries and museums together*. Londres: NESTA, Clores Leadership Programme. Consultado el 13 de abril de 2015, de <http://www.claireantrobust.com/wp/wp-content/uploads/2009/07/audiencestousers.pdf>
- ARRIAGA, A. (2010). Problemas y Tendencias de Interpretación de las Obras de Arte en las Actividades Educativas de Museos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52(4), 1-12.
- ARRIAGA, A. (2011) Desarrollo del rol educativo del museo: narrativas y tendencias educativas. *Revista Digital do LAV*, 7(4), 1-23. DOI: 10.5902/19837348

- ARRIAGA, A., AGUIRRE, I. (2013). El rol del visitante en la construcción de significado en la galería Tate Britain. *Arte, Individuo y Sociedad*, 25(2), 203-217.
- ATASOY, S. (1983). *İstanbul Arkeoloji Müzesindeki Büst Şeklinde Kantar Ağırlıkları*. Estambul: Arkeoloji ve Sanat.
- ATASOY, S. (1999). *Müzecilikten Yansımalar*. Estambul: Anka.
- BAHKTIN, M. (1981). *The Dialogic Imagination*. Austin: Universidad de Texas.
- BAKBAŞA, C. (2010, diciembre). *Istanbul'da Müzeler. Temel Yapısal Özellikler, Fırsat ve Tehditler, Politika Önerileri*. Istanbul kültür Mirası ve Kültür Ekonomisi Envateri. Sektörel Araştırma Raporu.
- BALLANTYNE, R., UZZELL, D. (2011). Looking Back and Looking Forward: The Rise of the Visitor-centered Museum. *Curator*, 54(1), 85-92.
- BALLART, J., TRESSERRAS, J.J. (2010). *Gestión del Patrimonio Cultural*. Barcelona: Akal.
- BAMFORD, A., WIMMER, M. (2012, enero). *Audience Building and the future Creative Europe Programme*. European Expert Network on Culture (EENC). Consultado el 31 abril de 2015, de <http://www.eenc.info/wp-content/uploads/2012/05/audience-building-final-report.pdf>
- BARTHES, R. (1993). *La aventura semiológica*. Barcelona: Paidós.
- BAZÁN, H. (2013, julio). Revelación de significados en Educación e Interpretación. *Boletín de Interpretación*, 28, 16-21.
- BAZÁN, H. (2014a, agosto). Los cambios en la definición de interpretación del patrimonio. *Boletín de Interpretación*, 30, 11-14.
- BAZÁN, H. (2014b). *La Interpretación del Patrimonio geomorfológico en los Picos de Europa: una propuesta para su aprovechamiento didáctico y geoturístico*. Valladolid: Univerisdad de Valladolid.
- BECK, L., CABLE, T. (1998). *Interpretation for the 21st Century: fifteen guiding principles for interpreting nature and culture*. Urbana: Sagamore

Publishing LLC (principios traducidos al castellano en el Boletín de Interpretación de la AIP; Morales, 2000).

BECK, L., CABLE, T. (1998). *The Gifts of Interpretation. Fifteen guiding principles for interpreting nature and culture*. Urbana: Sagamore Publishing LLC.

BEDFORD, L. (2001, enero). Storytelling: The Real Work of Museums. *Curator* 44(1), 27-34.

BEDFORD, L. (2004). Working in the Subjunctive Mood: Imagination and Museums. *Curator*, 47(1), 5-11.

BINDER, T., BRANDT, E., GREGORY, J. (2008, junio). Design participation(-s). *CoDesign: International Journal of Cocreation in Design and the Arts*, 4(1), 1-3. DOI: 10.1080/15710880801905807.

BLACK, G. (2012). *Transforming Museums in the Twenty-first Century*. London: Routledge.

BROWN, A.S., RATZKIN, R. (2011). *Making sense of audience engagement: A critical assessment of efforts by nonprofit arts organizations to engage audiences and visitors in deeper and more impactful arts experiences*. California: The San Francisco Foundation.

BRUNER, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge y Londres: Universidad de Harvard.

BRUNER, J. (1990). *Acts of Meaning*. Cambridge: Universidad de Harvard.

BUNNING, K., KAVANAGH, J., MCSWEENEY, K., SANDELL, R. (2015, primavera). Embedding plurality: exploring participatory practice in the development of a new permanente gallery. *Science Museum Group Journal*, 3, Communications. DOI: <http://dx.doi.org/10.15180/150305/001>.

BURNHAM, R; KAI-KEE, E. (2011). *Teaching in the Art Museum. Interpretation as Experience*. Los Ángeles: J. Paul Getty Museum.

- BURNHAM, R. (2011). The Last Temptation: Teaching Toward Peak Experiences. En R. Burnham, E. Kai-Kee (ed). *Teaching in the Art Museum. Interpretation as Experience*, 143-149. Los Ángeles: J. Paul Getty Museum.
- BURNHAM, R., KAI-KEE, E. (2011). Gallery Teaching as Guided Interpretation. En R. Burnham, E. Kai-Kee (ed). *Teaching in the Art Museum. Interpretation as Experience*, 59-66. Los Ángeles: J. Paul Getty Museum.
- BURNHAM, R., KAI-KEE, E. (2011). Gallery Teaching as Interpretative Play. En R. Burnham, E. Kai-Kee (ed). *Teaching in the Art Museum. Interpretation as Experience*, 126-133. Los Ángeles: J. Paul Getty Museum.
- CAIRNS, S. (2013). Mutualizing Museum Knowledge: Folksonomies and the Changing Shape of Expertise. *Curator*, 56(1), 107-119.
- CAMGÖZ, N. (1996). *Museums: Concept, History, and Architecture with a Special Survey on the Turkish Case*. Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- CARR, D. (2001). A Museum is an Open Work. *International Journal of Heritage Studies*, 7(2), 173-183. DOI: 10.1080/13527250117281 Consultado el 2 de febrero de 2014, de <http://dx.doi.org/10.1080/13527250117281>
- CATALÁN, J., ZABALA, S. (2011, abril). ¿Porqué no hay hechos, sino sólo interpretaciones? Diálogo sobre Filosofía, Ciencia y Política sin verdad. *Claves de Razón Práctica*, 211, 26-29. Consultado el 10 de mayo de 2015, de <https://www.icrea.cat/Web/SelectedPublications.aspx?key=525&selected=1>
- CAVALLINI, R. (2015). Füsün is dead, Istanbul is lost: Gender, Mourning and Prosthetic Memory in Orhan Pamuk's 'The Museum of Innocence'. *Turkish and Global Context. Gendered Perspectives in Design*, 156-167. Esmirna: Universidad Yaşar.

- CHANG, E. (2006). Interactive Experiences and Contextual Learning in Museums. *Studies in Art Education*, 47(2), 170-186.
- CHANG, K.E., CHANG, C.T., HOU, H.T., SUNG, Y.T., CHAO, H.L., LEE, C.M. (2014). Development and behavioral pattern analysis of a mobile guide system with augmented reality for painting appreciation instruction in an art museum. *Computers & Education*, 71, 185-197.
- COXALL, H. (2006). Open Minds: Inclusive Practice. En H. Genoways (ed). *Museum Philosophy for the Twenty-first Century*, 139-151. Lanham: Altamira.
- CROOKE, E. (2008). *Museums and Communities: Ideas, Issues and Challenges*. Reino Unido: Routledge.
- CROOKE, E. (2011). Museum and Community. En S. Macdonald (ed). *A Companion to Museum Studies*, 170-187. Reino Unido: BlackWell.
- CRUZ, L. (2012, enero-junio). Reseña y aportes de la hermenéutica: miradas desde el constructivismo. *Revista de Psicología*, 21(1), 57-84. Consultado el 1 de mayo de 2015, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26423189003>
- CSIKSZENTMIHALYI, M., CUENCA, M., BUARQUE, C., TRIGO, V. (2001). *Ocio y Desarrollo. Potencialidades del ocio para el desarrollo humano*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- CUENCA, M. (2004). *Pedagogía del Ocio: Modelos y propuestas*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- CUENCA, M. (2011). Valores que dimanan del ocio humanista. En A. Madariaga; J. Cuenca Amigo (eds). *Los Valores del Ocio: cambio, choque e innovación*, 17-48. Bilbao: Universidad de Deusto.
- CUENCA, M. (2014). *Ocio valioso*. Bilbao: Universidad de Deusto.

- CUENCA AMIGO, J. (2010). *El valor de la experiencia de ocio en la modernidad tardía. Génesis y condiciones de posibilidad*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- DE BACKER, F., PEETERS, J., KINDEKENS, A., BROSENS, D., ELIAS, W., LOMBAERTS, K. (2015). Adult Visitors in Museum Learning Environments. *Procedia, Social and Behavioral Sciences*, 191, 152-162. DOI:10.1016/j.sbspro.2015.04.162
- DE BUNES, M.A. (2002). El Imperio Otomano y la República de Turquía; Dos Historias para una Nación. *Debate y perspectivas: cuadernos de historia y ciencias sociales*, ISSN 1577-1261, 2, 173-192.
- DENIZCI, A., MIRZA, H. (2012). Müze Eğitimi. Güzel Sanatlar ve Spor Liseleri. *Devlet Kitapları*, 2(12), 1-134. Extraído el 1 de Mayo de 2013, de http://www.meb.gov.tr/Ders_Kitaplari/2012/OrtaOgretim/Devlet/GuzelSanatlar_SporLis/MuzikEgitimi_12.pdf
- DÍAZ, C. (2001). *La clave de los valores*. Madrid: EUNSA.
- DOBBS, S.M., EISNER, E.W. (1987, invierno). The Uncertain Profession: Educators in American Art Museum. *Journal of Aesthetic Education*, 21(4), 77-86.
- DOBBS, S.M., EISNER, E.W. (1988, julio). Silent Pedagogy: How Museums Help Visitors Experience Exhibitions. *Art Education*, 41(4), 6-15.
- DODD, J., O'RIAIN, H., HOOPER-GREENHILL, E., SANDELL, R. (2002, agosto). *A Catalyst for Change: The Social Impact of the Open Museum*. Leicester: Research Centre for Museums and Galleries (RCMG).
- DUBIN, S.C. (2011). Incivilities in Civil(-ized) Places: "Culture Wars" in Comparative Perspective. En S. Macdonald (ed). *A Companion to Museum Studies*, 477-493. Reino Unido: BlackWell.
- DUCLOS-ORSELLO, E. (2013, julio). Shared Authority: The Key to Museum Education as Social Change. *Journal of Museum Education*, 38(2), 121-128.

- DUNCAN, C., WALLACH, A. (1978). The Museum of Modern Art as Late Capitalist Ritual, *Marxist Perspectives*, 28-51.
- DUNCAN, C., WALLACH, A. (1980). The Universal Survey Museum, *Art History*, 3, 447-69.
- ECO, U. (1992). *Obra abierta*. Barcelona: Planeta-De Agostini.
- ECO, U. (1995). *Interpretación y Sobreinterpretación*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ECO, U. (1999). *Los límites de la Interpretación*. Barcelona: Lumen.
- EISNER, E.W. (2008, abril). El Museo como Lugar para la Educación. En G. Solana; R. Spottorno, C. Alberdi (Presidencia). *I Congreso Internacional. Los museos en la Educación. La formación de los educadores*. Madrid: Museo Thyssen-Bornemisza.
- ELBIR, B., KARAKAŞ, Ö. (2007). Cumhuriyet Dönemi Türk Kültür ve Edebiyatında Hümanizm Etkileri, *Turkish Studies, International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish and Turkic*, 2(4), 382-392.
- ERBAY, F. (1998). *Eğitim Kurumlarının Müzelerinde Kurumlaşmasındaki Yeri*. 4. Müzecilik Semineri Bildiriler, 47-50.
- FALK, J.H., DIERKING, L.D. (2000). *Learning from Museums: Visitor Experiences and the Making of Meaning*. Reino Unido: Altamira.
- FALK, J.H., DIERKING, L.D. (2011). *The Museum Experience*. California: Left Coast.
- FALK, J.H., DIERKING, L.D. (2013). *The Museum Experience Revisited*. California: Left Coast.
- FALK, J.H., DIERKING, L.D., FOUTZ, S. (2007). *In Principle, In Practice: Museums as Learning Institutions*. Altamira: Reino Unido.
- FALK, J.H., MOUSSORI, T., COULSON, D. (1998, junio). The Effect of Visitors' Agendas on Museum Learning. *Curator*, 41(2), 107-120.

- FEATHERSTONE, M. (1991). *Cultura de consumo y posmodernismo*. Buenos Aires: Amorrortu.
- FERRARIS, M. (2000). *Historia de la Hermenéutica*. Madrid: Akal.
- FERRARIS, M. (2013a, noviembre). Entrevista a Maurizio Ferraris: Reconstruir la deconstrucción bajo la bandera del realismo. *Revista de Occidente*, 390. Consultado el 2 de mayo de 2015, de <http://www.revistasculturales.com/xrevistas/PDF/97/1693.pdf>
- FERRARIS, M. (2013b, junio). Realismo Positivo. *Revista de Occidente*, 385. Consultado el 2 de mayo, de <http://www.revistasculturales.com/xrevistas/PDF/97/1657.pdf>
- FISCHER, G. (2002). Beyond “couch potatoes”: from consumers to designers and active contributors. *First Monday*, 7(12). Consultado en 6 de febrero de 2015, de http://firstmonday.org/issues/issue7_12/fischer/index.html
- FISH, S. (1980). *Is There a Text in This Class? The Authority of Interpretive Communities*, 338-355. Cambridge: Harvard University Press.
- FOSSUM, H. (2015). Towards an Ontological Turn in Music Education with Heidegger’s Philosophy of Being and His Notion of Releasement. En F. Pio, Varkoy. O (eds). *Philosophy of Music Education Challenged: Heideggerian Inspirations. Music, Education and Personal Development*, 75-101. Dordrecht, Heidelberg, New York, London: Springer. DOI 10.1007/978-94-017-9319-3.
- FOSTER, H. (1995). The Artist as Ethnographer? En G. Marcus; F. Myers (eds.) *The Traffic in Culture: Refiguring Art and Anthropology*, 302-309. Berkeley: Universidad de California.
- FOSTER, H. (2001). *El retorno de lo real*. Madrid: Akal.
- GABRILL, J., PIGG, T.S., WITTENAUER, K. (2009). Take Two: A Study of the Co-Creation of Knowledge on Museum 2.0 Sites. En J. Trant, D. Bearman (eds). *Museums and the Web 2009: Proceedings*. Toronto:

Archives & Museum Informatics. Consultado el 7 de Agosto de 2015, de <http://www.archimuse.com/mw2009/papers/grabill/grabill.html>

GADAMER, H.G. (1996). *Estética y Hermenéutica*. Madrid: Tecnos.

GADAMER, H.G. (1998). *Verdad y Método II*. Salamanca: Sígueme.

GADAMER, H.G. (1999). *Verdad y Método I*. Salamanca: Sígueme.

GAITHER, E.B. (1992). *"Hey! That's Mine": Thoughts on Pluralism and American Museums*. En I. Karp, C. Mullen Kreamer, S. Levine (eds). *Museums and Communities: The Politics of Public Culture*, 56-64. Washington y Londres: Smithsonian Institution.

GARAGALZA, L. (2002). *Introducción a la hermenéutica contemporánea. Cultura, simbolismo y sociedad*. Barcelona: Anthropos.

GARAGALZA, L. (2012, enero-marzo). Jean Grondin: Hermenéutica, sentido y mundos de vida. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 17(56), 5-6. Venezuela: Universidad de Zulia.

GARCÍA, F. (2000). *El Museo Imaginado. La Formación Histórica del Concepto de Museo*, (39-62). Consultado el 06 de abril de 2015, de <http://www.museoimaginado.com/TEXTOS/Museo.pdf>

GAROIAN, C.R. (2001). Performing the Museum. *Studies in Art Education*, 42(3), 234-248.

GOODING-BROWN, J. (2000). Conversations about art: a disruptive model of interpretation, *Studies in Art Education*. 42(1), 36-50.

GOVIER, L. (2010). *Leaders in Co-creation? Why and How Museums could develop their co-creative practice with the public, building on ideas from the performing arts and other non-museum organisations*. Consultado el 22 de junio de 2015, de <http://www2.le.ac.uk/departments/museumstudies/rcmg/projects/leaders-in-co-creation>

- GOYTIA, A. (2008). *Los rostros de Ulysses. Modelo para el análisis de turistas en función de la experiencia de ocio*. Saarbrücken: Verlag Dr. Müller.
- GREENBAUM, J., LOI, D. (2012, mayo). Participation, the camel and the elephant of design: an introduction. *CoDesign: International Journal of CoCreation in Design and the Arts*, 8(2-3), 81-85. DOI: 10.1080/15710882.2012.690232
- GRONDIN, J. (2008). *¿Qué es la hermenéutica?* Herder: Barcelona.
- GUERRA, F. (2006). Interpretación de Patrimonio e Educación Ambiental. *Ambientalmente sustentable: Revista científica galego-lusófana de educación ambiental*, 1-2, 221-227.
- GUERRA, F. (2008). *Interpretación del Patrimonio: Diseño de programas de ámbito municipal*. Barcelona: Editorial UOC.
- HEIDEGGER, M. (1953). *Ser y Tiempo*. Séptima edición. Traducción, prólogo y notas de Jorge Eduardo Rivera. Edición digital, <http://www.philosophia.cl>.
- HEIN, G. E. (1999). Is Meaning Making Constructivism? Is Constructivism Meaning Making? *Exhibitionist*, 18 (2), 15-18.
- HEIN, G. E. (2006). Museum Education. En S. Macdonald (ed). *Museum Studies*, 340-352. Malden, MA, USA: Blackwell. DOI: 10.1002/9780470996836.ch20
- HERITAGE LOTTERY FUND. (2010, noviembre). *Thinking about participation*. Consultado el 20 de abril de 2014, de <https://www.hlf.org.uk/>
- HOLDGAARD, N., KLAstrup, L. (2014). Between control and creativity: challenging co-creation and social media use in a museum context. *Digital Creativity*, 25(3), 190-202. DOI:10.1080/14626268.2014.904364
- HOOVER-GREENHILL, E. (1991). *Museum and Gallery Education*. Leicester: Leicester University Press.

- HOOPER-GREENHILL, E. (1992). *Museums and the Shaping of Knowledge*. Leicester: Universidad de Leicester.
- HOOPER-GREENHILL, E. (1994). *The Education Role of the Museum*. Londres: Routledge.
- HOOPER-GREENHILL, E. (1999, 20 de abril). Museums and Interpretive Communities. En *Musing on Learning Seminar*, Australian Museum.
- HOOPER-GREENHILL, E. (2000). *Museums and the Interpretation of Visual Culture*. Londres y Nueva York: Routledge.
- HOOPER-GREENHILL, E. (2003). *Museums and Social Value: Measuring the Impact of Learning in Museums*. ICOM-CECA Annual Conference, Oaxaca.
- HOOPER-GREENHILL, E. (2006). The Power of Museum Pedagogy. En H. Genoways (ed). *Museum Philosophy for the Twenty-first Century*, 235-246. Lanham: Altamira.
- HUERTA, E. (2014). *Diseño de interacción*. Escuela Superior de Disseny (ESDI). Consultado el 26 de junio de 2015, de <http://www.esdi.url.edu/es/conoce-esdi/articulos>
- HUERTA, E. (2015). *Introducción a la Investigación en diseño*. Escuela Superior de Disseny (ESDI). Consultado el 26 de junio de 2015, de <http://www.esdi.url.edu/es/conoce-esdi/articulos>.
- ICOM. (2012). *El Comité Turco del ICOM desmantelado*. Consultado el 10 de Abril de 2013, de http://www.icom-ce.org/noticiasicom.php?pageNum_contenido_rs=2&totalRows_contenido_rs=34&c=82
- ICOM (2013). *Código de Deontología del ICOM para los Museos*. Consultado el 29 de marzo de 2015, de http://icom.museum/fileadmin/user_upload/pdf/Codes/code_ethics2013_es.pdf

- JAÉN, J., MOCHOLÍ, J.A., CATALÁ, A., NAVARRO, E. (2011). Digital ants as the best cicerones for museum visitors. *Applied Soft Computing*, 11(1), 111-119.
- JALIL, B. (2008) Museos y Democracia. Los museos como espacios de experiencias comunitarias. *Redalyc*, 14, 119-159.
- JENKINS, H. (2005). *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st century*. MacArthur Foundation. Consultado el 25 de abril, de <http://www.newmedialiteracies.org/wp-content/uploads/pdfs/NMLWhitePaper.pdf>
- JENKINS, H. (2008). *Convergence Culture: la cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.
- KAY-KEE, E. (2011). A Brief History of Teaching in the Art Museum. En R. Burnham, E. Kai-Kee (ed). *Teaching in the Art Museum. Interpretation as Experience*, 19-49. Los Ángeles: J. Paul Getty Museum.
- KELEŞ, V. (2003) *Modern Müzecilik ve Türk Müzeciliği*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2, 1-2.
- KELLY, L.J. (1999, abril). *Finding evidence of visitor learning*. Trabajo presentado en el seminario Musing on Learning, Sydney, Australia. Consultado el 20 de abril de 2014, de <http://australianmuseum.net.au/document/Finding-Evidence-of-Visitor-Learning>
- KELLY, L.J. (2007). *The Interrelationships between adult museum visitors' learning identities and their museum experience*. Sydney: Universidad Tecnológica.
- KIDD, J. (2014). *Museum in the New Mediascape: Transmedia, Participation, Ethics*. Surrey: Ashgate.
- KINDT, T., MÜLLER, H.H. (2006). *The Implied Author: Concept and Controversy*. Berlin: Walter de Gruyter.

- KIVATINETZ, M., LÓPEZ, E. (2006). Estrategias de Pensamiento Visual: ¿Método educativo o efecto placebo para nuestros museos?. *Arte, Individuo y Sociedad*, 18: 209-240.
- KNUTSON, K., CROWLEY, K., HEIMLICK, J., HEIN, G. (2006). Three Responses to Cheryl Meszaros' Evil "Whatever" Interpretation. *Visitors Studies Today*, 9(3), 16-20.
- KORN, R. (1993, diciembre). Critical Reflections. *Curator*, 36(4), 251-255.
- KREPS, C. (2011). Non-Western Models of Museums and Curation in Cross-Cultural Perspective. En S. Macdonald (ed). *A Companion to Museum Studies*, 457-472. Reino Unido: BlackWell.
- KUT, I., KUT, G. (2003). *Gran diccionario turco-español*. Estambul: Inkilap.
- LANGA, L.A. (2014). Does Twitter Help Museums Engage with Visitors? *iConference2014 Proceedings*, 484-495. DOI: 10.9776/14130.
- LANKFORD, E.L. (2002, verano). Aesthetic Experience in Constructivist Museums. *Journal of Aesthetic Education*, 36(2), 140-153.
- LÁZÁR, E. (2012). Educational Turn. *Tranzit*. Consultado el 13 de septiembre de 2014, de <http://tranzit.org/curatorialdictionary/index.php/dictionary/educational-turn/>
- LEE, Y. (2008, junio). Design Participation Tactics. The Challenges and New Roles for Designers in the Co-Design Process. *CoDesign: International Journal of CoCreation in Design and the Arts*, 4(1), 31-50. DOI: 10.1080/15710880701875613
- LÓPEZ DE LA VIEJA, M.T. (2003). *Ética y Literatura*. Tecnos:Madrid.
- LORENTE, J.P. (2003). *Museología Crítica y Arte Contemporáneo*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.
- LORENTE, J.P. (2012). *Manual de Historia de la Museología*. Gijón: Ediciones Trea.
- LYOTARD, J.F. (2006). *La Condición Postmoderna*. Madrid: Cátedra.

- MACLULICH, C. (1999, abril). *Developing a learning culture in museums 2. Learning about learning*. Musing on Learning, Sydney, Australia. Consultado el 18 de mayo de 2014, de <http://australianmuseum.net.au/document/Developing-a-Learning-Culture-in-Museums-2-Learning-about-Learning/>
- MARDIN, Ş. (2006) *Religion, Society, and Modernity in Turkey*. New York: Siracuse University Press.
- MARÍN, J. (n.d). Comunicación en los Procesos de Gestión y Cooperación Cultural. *Patrimonio Cultural y Turismo. Cuadernos*, 13, 166-176.
- MARÍN, M. T. (2003). Territorio Jurásico: de Museología crítica e historia del arte en España. En J. P. Lorente, D. Almazán (dir). *Museología crítica y arte contemporáneo* (27-50). Zaragoza: Cometa.
- MARTÍN, C. (2011). *Estudio Análítico descriptivo de los Centros de interpretación patrimonial de España*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- MARTINEZ, P. (2010) El Padre del Nuevo Estado Turco. *El Correo*. Suplemento Especial del Centenario 1910-2010, 2-3. Extraído el 29 de Abril de 2013 <http://info.elcorreo.com/aniversario/centenario-el-correo/1938.html>
- MASUMİYET MÜZESİ. <http://tr.masumiyetmuzesi.org/>
- MAYER, M.M. (1999). Precious minds and precious objects: Implications of the new art histories for art museum education. Pensilvania: Universidad Estatal de Pensilvania.
- MAYER, M.M. (2005a). A Postmodern Puzzle: Rewriting the Place of the Visitor in Art Museum Education. *Studies in Art Education, A Journal of Issues and Research*, 46(4), 356-368.
- MAYER, M.M. (2005b, marzo). Bridging the Theory-Practice Divide in Contemporary Art Museum Education. *Art Education*, 58 (2), 13-17.

- McKAY, S., MONTEVERDE, S.R. (2003, enero). Dialogic looking: Beyond the mediated experience. *Art Education*, 56 (1), 40-45.
- McLEAN, F. (1995). A Marketing Revolution in Museums? *Journal of Marketing Management*, 11(4), 601-616.
- McLEAN, K. (1999, verano). Museum Exhibitions and the Dynamics of Dialogue. *Daedalus: America's Museums*, 128(3), 83-108.
- MESA-BAINS, A. (2004). The Real Multiculturalism: A Struggle for Authority and Power. En G. Anderson (dir). *Reinventing the Museum. Historical and Contemporary Perspectives on the Paradigm Shift*, 99-109. Lanham: Altamira.
- MESZAROS, C. (2004). *Between Authority and Autonomy. Critically engaged interpretation in the Art Museum*. Canada: Universidad British Columbia.
- MESZAROS, C. (2006). Now THAT is Evidence: Tracking Down the Evil "Whatever" Interpretation. *Visitor Studies Today*, 9(3), 10-15.
- MESZAROS, C. (2007). Interpretation and the Hermeneutic Turn. *Engage*, 20, 17-22.
- MITCHELL, W.J.T. (2003, noviembre). Mostrando el Ver: Una Crítica de la Cultura Visual. *Estudios Visuales*, 1, 17-40.
- MOGGRIDGE, B. (2007). *Designing Interactions*. Cambridge: MIT.
- MONTEAGUDO, M.J. (2008). Reconstruyendo la experiencia de ocio: características, condiciones de posibilidad y amenazas en la sociedad de consumo. En M.J. Monteagudo (ed). *La experiencia de ocio: una mirada científica desde los Estudios de Ocio*, 81-110. Bilbao: Universidad de Deusto.
- MONTESERÍN, O. (2007). *Turismo y Desarrollo territorial: los planes de dinamización turística en la interpretación y puesta en valor del territorio*. (Tesis Doctoral). Madrid: Universidad Complutense.

- MORALES, J. (1998). *Guía Práctica para la Interpretación del Patrimonio. El arte de acercar el legado cultural al público visitante*. Sevilla: Junta de Andalucía.
- MORALES, J. (2000). Los Principios de la Interpretación para el siglo XXI. *Boletín de la Asociación de Interpretación del Patrimonio*, 3, 15-16.
- MORALES, J. (2008). El Sentido y la Metodología de la Interpretación del Patrimonio. En M. Rusillo (coord). *La Comunicación global del Patrimonio Cultural*, 53-77. Gijón: Ediciones Trea S.L.
- MUÑIZ, A.M.; SCHAU, H.J. (2011) How to inspire value-laden collaborative consumer-generated content, *Business Horizons*, 54, 209-217.
- ORTIZ-OSÉS, A., LANCEROS, P. (dirs.) (2006). *Diccionario de la existencia. Asuntos relevantes de la vida humana*. Barcelona: Anthropos.
- PADRÓ, C. (2003). La Museología Crítica como una forma de reflexionar sobre los museos como zonas de conflicto e intercambio. En J. P. Lorente; D. Almazán (dir). *Museología crítica y arte contemporáneo*, 51-71. Zaragoza: Cometa.
- PAMUK, O. (2011). *El Museo de la Inocencia*. Barcelona: Debolsillo.
- PAMUK, O. (2012). *Şeylerin Masumiyeti*. Estambul: İletişim.
- PASZTORY, E. (2005). *Thinking with Things Toward a New Vision of Art*. Austin: Universidad de Texas.
- PERIN, C. (1992). The Communicative Circle: Museums and Communities. En I. Karp, C.M. Kreamer, S.D. Lavine (eds). *Museum and Communities. The Politics of Public Culture*, 182-220. Washington y Londres: Smithsonian Institution.
- PIO, F.; VARKOY, O. (2015). An Ontological Turn in the Field of Music and Music Education. En F. Pio, O. Varkoy (eds.) *Philosophy of Music Education Challenged: Heideggerian Inspirations. Music, Education and Personal Development*, 1-17. Dordrecht, Heidelberg, New York, London: Springer. DOI 10.1007/978-94-017-9319-3.

- PITTS, S.E. (2007). Music Beyond School: Learning Through Participation. En L.Bresler (ed). *International Handbook Research in Art Education*, 757-772.
- PLANELLA, J. (2005, noviembre). Pedagogía y Hermenéutica. Más allá de los datos en educación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36(12), 1-11. ISSN:1681-5653.
- PORCHIA, M. (2014, febrero). Shifting Paradigms: The Case for Co-Creation and New Discourses of Participation. *Incluseum*. Consultado el 1 de junio de 2015, de <http://incluseum.com/2014/02/26/shifting-paradigms-the-case-for-co-creation-and-new-discourses-of-participation/>
- PRIOR, N. (2003). Having one's taste and eating it: Transformations of the museum in a hypermodern era En A. McClellan (ed.) *Art and its Publics. Museum Studies at the Millennium*, 2, 51-77. Malden, USA: Blackwell Publishing Ltd.
- RAMOS, F. (n.d). La interpretación del patrimonio como herramienta básica del turismo cultural: análisis de varias experiencias. *Patrimonio Cultural y Turismo. Cuadernos* 18, 64-81. México: Consejo Nacional para la cultura y las artes.
- REESE, E. (2001). *From Static to Dynamic Interpretations: Transforming Art Museum Exhibitions through Intertextual Narrative Pedagogical Practices*. Pensilvania: Universidad Estatal de Pensilvania.
- REESE, E. (2003). Art takes me There: Engaging the narratives of Community members Through Interpretative Exhibition Processes and Programming. *Art Education*, 56 (1), 33-39.
- RETAMOZO, M. (2012). Constructivismo: Epistemología y Metodología en las ciencias sociales. *Tratado de metodología de las ciencias sociales: Perspectivas actuales*, 373-396. México: Fondo de Cultura Económica.

- RIFKIN, J. (2005). La era del acceso. En J. Bindé (dir). *¿Adónde van los valores? Coloquios del siglo XXI*, 171-185. Barcelona: Ediciones Unesco.
- RIGHOLT, N. (2015, marzo). *Promoting access to culture via digital means*. European Expert Network on Culture (EENC). Consultado el 31 abril de 2015, de <http://www.eenc.info/eencdocs/papers-2/promoting-access-to-culture-via-digital-means/>
- ROBERTS, L. (1997). *From knowledge to narrative: educators and the changing museum*. Washington y Londres: Smithsonian Institution.
- ROGOFF, I. (2008). Turning. *e-flux Journal*. Consultado el 22 de diciembre de 2014, de <http://www.e-flux.com/journal/turning/>.
- ROJEK, C. (1995). *Decentring Leisure. Rethinking Leisure Theory*. Londres: SAGE.
- RORBAEK, A. (2015). *Co-Designing Digital Museum Communication. An exploration of digital museum communication as it emerges in collaborative design interaction between museum staff and digital designers*. Universidad de Roskilde: DREAM.
- ROUNDS, J. (1999, enero). Meaning Making: A New Paradigm for Museum Exhibits?. *Exhibitionist*, 18 (2), 5-8.
- ROUNDS, J. (2002). Storytelling in science exhibits. *Exhibitionist*, 21(2), 40-43.
- RUSO, A., WATKINS, J. (2007). *Participatory and Co-creativity in Cultural Institutions*. ARC Centre of Excellence for Creative Industries and Innovation. Queensland: Universidad Tecnológica de Queensland. Consultado el 15 de abril, de <https://nlablog.files.wordpress.com/2007/05/mawatkinsrussopaperfinal.pdf>
- RUSO, A., WATKINS, J. (2007). New Literacy, New Audiences: Social Media and Cultural Institutions. En S. Keane, J. Bowman, S. Dunn (eds). *Conference Proceedings. Electronic Information and Visual Arts Conference*, 54-66. Canberra.

- RUSSO, A., WATKINS, J., KELLY, L., CHAN, S. (2008). Participatory Communication with Social Media. *Curator*, 51(1), 21-31.
- SAIKI, D. (2010). Interacting online: A content analysis of museum education websites. *Journal of Learning Design*. Indiana: Ball State University.
- SALGADO, M. (2009). Openness, Inclusión and Participation in Museums. Media Lab. ACM Conferencia Internacional en Multimedia, Helsinki. Consultado el 15 de junio, de <http://www.slideshare.net/marianasalgado/openness-inclusion-and-participation-in-museums>
- SALGADO, M. (2013). *Diseñando un museo abierto. Una exploración sobre la creación y el compartir de contenidos a través de piezas interactivos*. Florida: Wolkowicz.
- SANDERS, E.B.-N., (2006). Desing serving people. En E. Salmi; L. Anusionwu (eds.) *Cumulus Working Papers*, 28-33. Helsinki: Universidad de Arte y Diseño.
- SANDERS, E.B.-N., STAPPERS, P.J. (2008, junio). Co-creation and the new landscapes of design. *CoDesign: International Journal of CoCreation in Design and the Arts*, 4(1), 5-18. DOI: 10.1080/15710880701875068
- SANGUESA, R. (2014). *Co-Creación en Cultura: De un Gin-Tonic al Cambio de fondo*. CCCBLAB. Investigación e Innovación en Cultura. Consultado el 2 de junio de 2015, de http://blogs.cccb.org/lab/es/article_co-creacio-en-cultura-dun-gintonic-al-canvi-de-fons/
- SANTAMARINA, B. (2014, septiembre). De la Educación a la interpretación patrimonial. Patrimonio, interpretación y antropología. En X. Pereira, S. Prado, H. Takenaka (coords). *Patrimonios Culturales: Educación e Interpretación. Cruzando límites y produciendo alternativas*, 39-56. Donostia: Ankulegi Antropología Elkartea.

- Consultado el 26 de enero de 2015, de http://www.researchgate.net/publication/46389051_De_la_educacin_a_la_interpretacin_patrimonial_Patrimonio_interpretacin_y_antropologia
- SCHMID, W. (2013a). Implied Author, 39. En P. Hühn (eds). *The living handbook of narratology*. Hamburgo: Hamburg University Press. Consultado el 16 de abril de 2015, de [hup.sub.uni-hamburg.de/lhn/index.php?title=Implied Author&oldid=2068](http://hup.sub.uni-hamburg.de/lhn/index.php?title=Implied+Author&oldid=2068)
- SCHMID, W. (2013b). Implied Reader, 4. En P. Hühn (eds). *The living handbook of narratology*. Hamburgo: Hamburg University Press. Consultado el 16 de abril de 2015, de [hup.sub.uni-hamburg.de/lhn/index.php?title=Implied Reader&oldid=2015](http://hup.sub.uni-hamburg.de/lhn/index.php?title=Implied+Reader&oldid=2015)
- SENOVA, B. (2013). Turquía, Lúdica y Crítica. *El Cultural.es. Sumario ARCO 2013*. Extraído el 22 de Abril de 2013 http://www.elcultural.es/version_papel/ARTE/32333/Turquia_ludica_y_critica
- SERRES, M. (2005). ¿Está amenazada la cultura? En J. Bindé (dir). *¿Adónde van los valores? Coloquios del siglo XXI*, 187-192. Barcelona: Ediciones Unesco.
- SERVANTIE, A. (2007, primavera). El largo camino de la modernización turca. *Afkar Ideas: Revista trimestral para el diálogo entre el Magreb, España y Europa*, 13, 18-21.
- SEZEN, Y. (2005). *Hümanizm ve Türkiye*. Estambul: İz.
- SILVA, A. (2008, abril). De qué hablamos cuando en el diálogo con el arte. En G. Solana, R. Spottorno, C. Alberdi (Presidencia). *I Congreso Internacional. Los museos en la Educación. La formación de los educadores*, 113-130. Madrid: Museo Thyssen-Bornemisza.
- SILVERMAN, L. (1995). Visitor Meaning-Meaking in Museums for a New Age. *Curator*, 38(3), 161-170.
- SILVERMAN, L. (1999). Meaning Making Matters: Communication, Consequences, and Exhibit Design. *Exhibitionist*, 18 (2), 9-14.

- SILVERMAN, L. (2010). *The Social Work of Museum*. Nueva York: Routledge.
- SILVERMAN, L. (2013, primavera). Reflections on the Adolescence of Meaning-Making. *Exhibitionist*, 13, 60-63.
- SIMON, N. (2010). *The participatory museum*. Santa Cruz: Museum 2.0. Disponible en <http://www.participatorymuseum.org/read/>
- SLEESWIJK, F., STAPPERS, P.J., SANDERS, E.B.-N. (2005). Contextmapping: experiences from practice. *CoDesign*, 1(2), 119-149.
- SONÍ, A. (1999). Convergencia entre obra abierta y teoría de la recepción. *Anuario de Investigación*, 1, 25-42. México DF: UAM-X, CSH, Dpto. De Educación y Comunicación.
- STAPPERS, P.J. (2011). Creation & Co: User Participation in Design. *Open Design Now*. Consultado el 30 de Marzo de 2015, de <http://opendesignnow.org/index.php/article/creation-co-user-participation-in-design-pieter-jan-stappers-co/>
- STOGNER, M.B. (2011). The Immersive Cultural Museum Experience. Creating Context and Story with New Media Technology. *The International Journal of the Inclusive Museum*, 3(3). USA: American University.
- SUE, R. (2005). Desarrollo de las asociaciones y nuevas solidaridades. En J. Bindé (dir). *¿Adónde van los valores? Coloquios del siglo XXI*, 129-131. Barcelona: Ediciones Unesco.
- TILDEN, F. (2006). *La Interpretación de nuestro patrimonio*. Sevilla: Asociación para la Interpretación del Patrimonio.
- TRANT, J. (2006). Exploring the potential for social tagging and folksonomy in art museums: Proof of concept. *New Review of Hipermedia & Multimedia*, 12(1), 83-105.
- TRIPADVISOR. http://www.tripadvisor.com.tr/Attraction_Review-g293974-d3202914-Reviews-Museum_of_Innocence-Istanbul.html

- ÜNSAL, D. (2008). Museums and Belongings: visitors, citizens, audiences and others En P. Voogt (ed). *Can we make a difference? Museums, society and development in North and South*, 64-76. Holanda: Tropenmuseum.
- URAZ, A. (2006, junio). *The Boom of Private Museums: the Turkish Case*. 14. *Conferencia Internacional en Economía Cultural*, Viena, Austria. Consultado el 20 de abril de 2014, de www.fokus.or.at/fileadmin/fokus/.../Uraz.doc
- VAN MOER, E. (2010). Experience-based Art Education: How Prejudices about contemporary art can lead to enriched education in museums. *International Journal of Social Sciences and Humanity Studies*, 2(1), 137-145. ISSN: 1309-8063
- VAN MOER, E., DE METTE, T., ELIAS, W. (2008, febrero). From Obstacle to Growth: Dewey's Legacy of Experience-Based Art Education. *International Journal of Art & Design Education*, 27(1), 43-52.
- VÁSQUEZ, A. (2005, noviembre). Rorty: el Giro narrativo de la Ética o la Filosofía como género literario. *A Parte Rei*, 42, 1-7.
- VÁSQUEZ, A. (2007, junio-julio). Richard Rorty: el Pragmatismo y la Filosofía como género literario. *Revista Almiar*, 34.
- VATTIMO, G. (2010). *La Sociedad Transparente*. Barcelona: Paidós.
- VIGO, A.G. (2002, invierno). Hans-Georg Gadamer y la Filosofía Hermenéutica: La comprensión como ideal y tarea. *Estudios Públicos*, 87, 235-249.
- VILLALOBOS, I. (2003, enero-junio). La noción de intertextualidad en Kristeva y Barthes. *Rev. Filosofía. Costa Rica*, XLI (103), 137-145.
- WALLACH, A. (1998). *Exhibiting Contradiction: Essays on the art museum in the United States*. Amherst, MA: University de Massachusetts.

- WALMSLEY, B. (2013). Co-creating Theatre: Authentic Engagement or Inter-legitimation? *Cultural Trends*, 22(2), 108-118. DOI: 10.1080/09548963.2013.783176.
- WETTERLUND, K. (2012). The Voice of Authority. *Journal of Museum Education*, 37(2), 89-92.
- YÚDICE, G. (2002). *El recurso de la cultura. Usos de la cultura en la era global*. Barcelona: Gedisa.
- ZABALA, S. (2009). *Debilitando la Filosofía: Ensayos en honor a Gianni Vattimo*. Barcelona: Anthropos.
- ZABALA, S. (2006). Interpretación: mediación y remedio. En A. Ortiz-Osés, P. Lanceros (dirs). *Diccionario de la existencia. Asuntos relevantes de la vida humana*, 320-332. Barcelona: Anthropos.