

**Arte/Educación/Historia, una dialéctica del proceso de enseñanza/aprendizaje en museos de Historia: Museo Paulista como estudio de caso**

**Art/Education/History, a dialectic of the teaching/learning process in History museums: Paulista Museum as a case study**

Valéria PEIXOTO DE ALENCAR. *Instituto de Artes/UNESP, (Brasil).*

*valstella7@gmail.com*

**Resumen:** La propuesta de este artículo es presentar una reflexión que relaciona conocimientos históricos para el arte/educador y conocimientos de educación artística para el historiador/educador. Utilizando algunos ejemplos del acervo, la exposición y el trabajo educativo realizado en el Museo Paulista/USP, São Paulo/SP, Brasil, busco tejer consideraciones acerca de los diferentes contextos involucrados en el trabajo de educación en museos históricos. Compartiendo y relacionando las ideas de educación emancipadora, de Jacques Rancière, y de la pedagogía del evento, de Dennis Atkinson, como una acción contra la retórica de las certezas de la Historia del Arte, partiendo de algunas consideraciones de Didi-Huberman, busco presentar situaciones posibles, en una realidad de enseñanza-aprendizaje en museos de Historia, que tengan en cuenta no sólo el contexto de producción de la cultura visual y su exposición, sino también el contexto de recepción de esas imágenes .

**Palabras claves:** Educación Artística, Historia, Historia del Arte, Educación en Museos, Museo Paulista.

**Abstract:** The purpose of this article is to present a reflection relating historical knowledge to art/educator and knowledge of arts education for the historian/educator. Utilizing some examples of the collection, display and educational work from Paulista Museum/USP, São Paulo / SP, Brazil, I try to develop some considerations about the different contexts involved in educational work in history museums. Sharing and relating the ideas of emancipation by Jacques Rancière, and

pedagogy of event by Dennis Atkinson, like as a action against the rhetoric of the certainties of History of Art starting from some considerations of Didi-Huberman, I seek to present possible situations into a reality of teaching and learning in history museums which take into account not only the context of production of the visual culture and its exhibition, but also the context of reception of these images.

**Keywords:** Arts Education, History, Art History, Museum Education, Paulista Museum.

La diversidad de opiniones sobre una obra de arte indica que la obra es nueva, compleja y vital.

(Oscar Wilde)

## Cuestiones iniciales

Imagínate, al depararse con una pintura histórica, de repente, descubrir posibilidades de lectura no pensadas antes. Aunque la obra no sea “nueva”, o vista por primera vez, su complejidad puede deflagrar nuevas miradas. ¿Y si no estás solo? Otra mirada, otra opinión. No es una escena difícil de imaginar e, importante también para iniciar esta discusión, preguntarse cuáles elementos evocamos en esta lectura, mejor dicho, ¿qué conocimientos y memorias son alumbradas delante de una pintura histórica? Sea nueva, compleja o no, ¿qué puede ser considerado “vital” en el trabajo de mediación cultural? O aun, ¿qué puede ser considerado vital en la lectura de una obra de arte?

La propuesta de este artículo es presentar una discusión sobre la relación entre los conocimientos históricos para el arte/educador<sup>1</sup> y los conocimientos de educación artística para el historiador/educador, especialmente en el trabajo educativo realizado en museos y exposiciones históricas. El interés en el tema está estrechamente relacionado a mi formación académica como Historiadora y Profesora de Historia y mi actuación y formación profesional como educadora en instituciones culturales y museos. Durante el año de 2012, realicé una investigación de campo en el Museo Paulista de la Universidad de São Paulo (MP/USP), como parte de mi tesis de doctorado, colectando datos por medio de análisis de documentos y observación de las actividades desarrolladas por el Servicio de Actividades Educativas (SAE/MP), y algunas de las observaciones hechas serán tratadas aquí.

Es importante destacar que el Museo Paulista es una edificación concebida inicialmente para ser un monumento homenajeando la Independencia de Brasil –

---

1. La expresión arte/educador en Brasil se refiere al profesional de Educación Artística, especialmente el que actúa en la educación no formal, en museos e instituciones culturales, por ejemplo. Como este artículo trata de la relación entre arte, educación e Historia, he utilizado el juego de palabras historiador/educador, refiriéndome a los educadores de museos de Historia.

proclamada por D. Pedro I en el 7 de septiembre del 1822, en aquella región (el barrio de Ipiranga, São Paulo) - y fue inaugurado el 7 de septiembre del 1895, como un museo de Historia Natural. Sin embargo, debido a la simbología del lugar, considerado marco del nacimiento de la nación, en el período del centenario de la Independencia, durante la administración de Afonso de Taunay, que duró 1917 a 1945, se ha reforzado su carácter histórico. Encargando pinturas y esculturas, Taunay construyó una exposición que cuenta la Historia de Brasil a partir del punto de vista paulista. “[...] sin ninguna duda, la construcción de un nuevo universo estético fue el grande soporte de Taunay en la composición histórica del museo [...] Son las imágenes y la forma por la cual ellas fueran dispuestas que han reconstruido el espacio y lo dotaron de sentido” (Brefe, 2005, p. 102)<sup>2</sup>.

Y para poder contar su versión de la Historia de Brasil, Taunay ha creado una narrativa visual que fue muy bien encargada, aprovechada y utilizada por él. Importa resaltar también que Taunay, renombrado miembro del Instituto Histórico y Geográfico de São Paulo (IHGSP), seguía la tendencia positivista, y en sus estudios de la Historia la neutralidad era una característica. El historiador neutro es aquel que va a buscar la verdad histórica en los documentos que

son los rastros que nos han dejado los pensamientos y los actos de los hombres de otrora; aquello que no ha dejado rastros ‘o cuyos rastros visibles desaparecieron, está perdido para la Historia: es como si jamás hubiera existido [...] Porque nada sustituye los documentos: sin documentos no hay Historia. (Langlois; Seignobos apud Brefe, 2005, p. 71)

Casi un siglo después, con revisiones historiográficas y algunos cambios de mentalidades, ¿cuál es el impacto de esa narrativa visual? El diálogo entre los campos de la Historia y de la Educación Artística propuesto aquí tiene intención de reflexionar más allá de la utilización del arte como ilustración de los hechos históricos y también de la Historia del Arte como discurso que tiende a plantear lecturas preconcebidas de las narrativas visuales de los museos históricos. Porque vitales en el trabajo de mediación cultural en museos y exposiciones pueden ser las posibilidades de divergencias de opiniones y la reflexión crítica sobre la Historia, el arte y la vida.

## **Historia/Arte, más allá de la Historia del Arte**

Al adentrar en una exposición histórica, normalmente nos encontramos con una narrativa visual que media el discurso de la propuesta del curador. Esa narrativa puede tener muchas intenciones, pero una de ellas, seguramente, es llevar el visitante a “ver” otra época y, por tanto, las imágenes son un elemento importante del discurso expositivo, como afirma Peter Burke en su libro *Testigo ocular*:

---

2. Esta citación, como todas las demás, fueron traducidas por la autora del artículo.

*Historia e imagen*: “es ciertamente imposible estudiar el pasado sin la asistencia de toda una cadena de intermediarios” (2004, p. 16), refiriéndose a una diversidad de documentos históricos posibles.

Peter Burke (2004) propone un análisis de los usos de las imágenes en la historiografía, “cualquier imagen puede servir como evidencia histórica” (p. 20-21), pero lo que el autor defiende es la crítica a las fuentes, siempre preguntándose: “¿evidencia de qué?”, y más, cuestionando acerca del contexto de recepción de las imágenes y sus significados, el autor plantea otro problema: “¿significado para quién?”.



Figura 1. Tramo central de la escalinata del Museo Paulista. Fotografía.<sup>3</sup>



Figura 2. Educador durante visita con alumnos de la Escuela Estatal Jorge Julian en el Museo Paulista. 2012. Fotografía de la autora.

3. Esta imagen fue extraída de Taunay (1937). Sin fecha o autoría, solamente con la siguiente leyenda: “Vestíbulo monumental. Tramo central de la escalinata. Sobre las pilastras, vasos conteniendo agua de los más grandes ríos de Brasil”.

La producción de significados puede ser percibida como un acontecimiento múltiple. En el caso que analizo - el Museo Paulista - podemos extraer inúmeros significados de su discurso expositivo, realizado por medio de pinturas y esculturas, significados que varían según el contexto de recepción – que será discutido más adelante – de estas obras, a lo largo del tiempo y por públicos diversos.

Pero, primeramente, es importante tejer algunas consideraciones con respecto al contexto de producción de estas imágenes, contexto cultural que engloba, además del momento histórico, el proceso del artista que trabajaba por encargo, por ejemplo, sin olvidarse que pintores, bien como los historiadores, “hicieron también sus aportes para la interpretación del pasado” (Burke, 2004, p. 198), o sea, partiré del presupuesto de que se admite que las imágenes, pinturas, esculturas, fotografías, narrativas visuales, en una exposición, son la interpretación de alguien sobre la Historia, las imágenes no ilustran los hechos, son solamente *una* forma de contar la Historia.

Conocer el contexto de producción de las imágenes puede auxiliar en el proceso de comprensión del arte, como sugiere Teresinha Franz, en su libro *Educação para uma compreensão crítica da arte (Educación para una comprensión crítica del arte)*, sobre la importancia de ese conocimiento acerca de la pintura histórica, para profundizar en las camadas de lectura de la imagen: “el carácter descriptivo/discursivo de la pintura histórica resulta en un código ficticio que a menudo es confundido con lo real. Ese es uno de los motivos por el cual la comprensión de una pintura histórica sólo es posible con la disponibilidad de determinados conocimientos anteriores.” (2003, p. 163).

Tomemos como ejemplo la pintura de Benedito Calixto *Fundação de São Vicente (Fundación de São Vicente)*, realizada en 1900 (*Figura 3*).



*Figura 3.* Benedito Calixto, *Fundação de São Vicente*. 1900. Óleo sobre lienzo. 192 x 385 cm. Acervo del Museo Paulista. Reproducción fotográfica José Rosael y Hélio Nobre. Disponible en: [http://www.itaucultural.org.br/aplicExternas/enciclopedia\\_IC/index](http://www.itaucultural.org.br/aplicExternas/enciclopedia_IC/index)

La pintura hace referencia a un hecho histórico ocurrido en 1532. Es la mirada de un pintor cuyo contexto cultural era completamente diverso, si comparado con la época que su pintura retrata. Ella puede ser tomada como evidencia sobre la época en que fue producida, y no sobre lo que narra, como explica el profesor Ulpiano Bezerra de Meneses:

[...] esta pintura de Calixto es importante documento histórico, pero no relativamente al siglo XVI [...] el lienzo nos remite a los tiempos en que fue producida y consumida. Ella es sí el documento de las necesidades simbólicas vividas por Calixto y su sociedad en fines del siglo pasado, procurando inventar una Historia para la nación aún joven. (1992, p. 24)

Así, resalto que el conocimiento histórico es importante para el educador – de hecho, no sólo el histórico, puesto que el contexto cultural implica diversos factores, pero, sin embargo, la propuesta aquí es relacionar educación artística e Historia –, llevando en consideración que el trabajo del educador, en una exposición histórica, como apunta Franz, “[...] al cambiar el abordaje de la obra de arte para una perspectiva que la considere como elemento de la cultura visual, estamos ampliando nuestra mirada” (2003, p. 156), y aun considerando que el contexto histórico envuelve algún conocimiento sobre la recepción de la obra de arte en la época de su producción, como ha citado Menezes anteriormente.

Pero, como en un camino de doble vía, los conocimientos de la educación artística son igualmente importantes para el educador. Al plantear imágenes en el discurso expositivo, el museo de Historia, comúnmente, opta por una narrativa visual, que Hooper-Greenhill denomina “grandes narrativas (*master narratives*), [...] naturalizadas como universales, verdaderas e inevitables” (2000, p. 24) y, como ya he mencionado, es posible percibir que las imágenes son un fuerte elemento en la construcción de la expografía, para, normalmente, ilustrar el discurso que ha sido construido a partir de otras fuentes (Burke, 2004).

Entonces, ¿a cuáles conocimientos de educación artística me refiero? Cuando considero importante el conocimiento del contexto de producción de las obras de arte, en un museo o exposición histórica, se puede entender que me refiero a la Historia del Arte, disciplina presente en ambas formaciones académicas. No obstante, sin negar la importancia de tal disciplina, reflexiono aquí sobre las posibilidades de relacionar educación artística e Historia, aparte de la Historia del Arte, concordando con Didi-Huberman, en su libro *Ante la imagen*, cuando afirma que la disciplina ha sido generada sobre un discurso que abarca una retórica de la certeza: “el llamado ‘conocimiento específico del arte’ simplemente habrá terminado por imponer a su objeto su propia *forma específica del discurso*” (2010, p. 14). Los conocimientos y reflexiones de la Educación Artística deben seguir un camino que proporcione una lectura crítica de las imágenes que construyen las narrativas visuales, más allá del contexto de producción, y también de recepción de estas imágenes, y que considere la producción de significados por los diversos públicos del museo.

Veamos, por ejemplo, otra pintura histórica, el lienzo de Oscar Pereira da Silva, *Fundación de São Paulo, 1554*, ejecutada en 1909 (Figura 4). Cabe resaltar que esta pintura se encuentra delante de la pintura ya citada de Benedito Calixto, en la sala denominada *Imaginar el inicio*, de la exposición *Imágenes recrean la Historia: arte e Historia en el Museo Paulista*<sup>4</sup>.



Figura 4. – Oscar Pereira da Silva, *Fundación de São Paulo*. 1909. Óleo sobre lienzo. 185 x 340 cm. Acervo del Museo Paulista. Reproducción fotográfica Rômulo Fialdini. Disponible en: [http://www.itaucultural.org.br/aplicExternas/enciclopedia\\_IC/index](http://www.itaucultural.org.br/aplicExternas/enciclopedia_IC/index)

La propuesta del curador para la exposición era presentar “pinturas confeccionadas en los siglos XIX y XX para el acervo del Museo Paulista y que hacen parte del imaginario nacional. Son explorados el proceso de creación de esas pinturas, su integración al Museo y su difusión en libros didácticos y objetos del cotidiano”<sup>5</sup>, de manera que el visitante pudiese tener la noción de cómo las pinturas históricas fueron tratadas como ilustración de los hechos, incluso en reproducciones, a lo largo del tiempo, evidenciando la fuerza de las imágenes en la construcción de mentalidades. De este modo, reflexionando sobre el contexto de producción de las obras, sería posible entender la imagen como fuente histórica. Entre los recursos utilizados para mediar la propuesta, una proyección audiovisual presenta una lectura formal de la pintura de Oscar Pereira da Silva. A través de efectos de luz, un narrador evidencia los significados de la pintura, como el pintor estableció los planos en el lienzo, lo que estaría en el primer, segundo y tercer planos, y porque la cruz encuadrada por las nubes, etc. Una interpretación llena de certezas, mejor dicho, certezas y significados consolidados por la Historia del Arte.

4. El Museo Paulista actualmente está cerrado para reforma.

5. Informaciones retiradas del sitio electrónico del Museo Paulista <http://www.mp.usp.br/index.php>.

El recurso audiovisual para el lienzo de Oscar Pereira da Silva es un intento de que el público visitante del Museo perciba que las pinturas históricas o de género histórico fueron producidas con un objetivo y una intención, que pretenden contar una Historia, entre otras posibles.

Sin embargo, él presenta una única posibilidad de lectura, excluyendo otras, por mejores que hayan sido las preocupaciones pedagógicas de la expografía. Como dice Didi-Huberman, la preocupación del historiador del arte aquí está en transformar lo vivible en inteligible, por la razón de una teoría que no comporta el desgarramiento, el síntoma.

En las imágenes del arte [los historiadores del arte] buscaron signos, símbolos o la manifestación de noúmenos estilísticos, pero muy pocas veces miraron el síntoma, porque mirar el síntoma habría sido arriesgar sus ojos en el desgarramiento central de las imágenes, en su muy turbia eficacia. Hubiera sido aceptar la imposición de un no-saber, y, por lo tanto, desalojarse ellos mismos de una posición central y ventajosa, la posición potente del sujeto que sabe. (Didi-Huberman, 2010, p. 211)

Didi-Huberman reitera la posición de la Historia del *Arte* como disciplina sustentada por las certezas, interpretaciones correctas del Arte, el “síntoma” planteado por el autor, no como enfermedad, sino como potencia de riesgo, de arriesgarse a nuevas miradas y opiniones divergentes, este “síntoma” no fue digno de la confianza de los historiadores del arte (Didi-Huberman, 2010), y podríamos aun complementar que el riesgo del no-saber no es algo que sea ostentado con confianza tampoco en la educación. Diferentemente de la propuesta aquí, de relacionar arte e Historia en una posible situación de educación emancipadora, considerando que “quien enseña sin emancipar, se embrutece. Y quien emancipa no tiene que preocuparse con aquello que el emancipado debe aprender” (Rancière, 2011, p. 37) durante el proceso educativo, como trataré a continuación.

## Contextos posibles

Ni toda propuesta de educación en museos es dialógica, por ejemplo, un guía digital, textos de pared, el catálogo de exposición y aun una visita pueden ser entendidos como educativos en el sentido de facilitar la aproximación entre arte y público, promover un proceso de enseñanza/aprendizaje, pero en una propuesta educativa unilateral, como el discurso retórico de la Historia del Arte en el ejemplo citado anteriormente. No obstante, comparto aquí otra propuesta, de una educación que medie contextos culturales diversos, no sólo de la producción de la obra, sino también el contexto de exhibición y recepción, entendiendo esta recepción como múltiple, pues diferentes son los públicos y, no menos importante, el contexto de los educadores.

Para ello, la idea del “no-saber” de Didi-Huberman responde a algunas posibilidades de educación artística planteadas en las propuestas de Dennis Atkinson (2011) y su concepto de la “pedagogía del evento”, estrechamente relacionada a la “educación como un proceso de emancipación” (Rancière, 2011), que envuelve el riesgo del no saber.

Antes de seguir con mis reflexiones, es importante ofrecer una resumida definición de estos dos conceptos. Iniciando con la propuesta de “educación emancipadora”, de Jacques Rancière (2011), que, en su libro *El maestro ignorante*, a partir de la experiencia del profesor Jacotot en el inicio del siglo XIX, defiende la educación a partir de la igualdad de inteligencias: “[...] instruir puede, por lo tanto, significar dos cosas absolutamente opuestas: confirmar una incapacidad por el propio acto que pretende reducirla o, inversamente, forzar una capacidad que se ignora o se deniega a reconocerse y desarrollar todas las consecuencias de ese reconocimiento. El primer acto se llama embrutecimiento y el segundo, emancipación” (p. 12). De modo que, cuando pensamos en una propuesta educativa unilateral, de hecho que se confirma una incapacidad, incapacidad del otro, que, en este caso, cree nada saber, o saber menos, con respeto a una pintura. Y, en la retórica de las certezas, yo desconsidero la producción de significados del aprendiz, sin saber o considerar cuáles serán los frutos de ese discurso, cuando y tras su recepción. Es en esta incerteza que podemos traer la propuesta emancipadora de Rancière para el “evento” de Dennis Atkinson.

Atkinson, en su libro *Art, equality and learning. Pedagogies against the state* (2011), a partir de la idea de "evento" de Alain Badiou, principalmente, considera importante la posibilidad del riesgo del no conocimiento en el proceso educacional, y que el "evento no es el aprendizaje, sino lo que pasa al precipitar el aprendizaje. Lo que fue precipitado puede ser concebido en términos de un procedimiento real que permanece y es fiel al evento del aprendizaje" (p. 9).

Al relacionar estas ideas de educación como emancipación y evento, durante la investigación de campo realizada en el Museo Paulista, observando el trabajo de mediación cultural delante del lienzo de Oscar Pereira da Silva (*Figura 4*), más de una vez los alumnos usaron la palabra/adjetivo *desconfiados*, en relación a los indios representados en la pintura, lectura de ellos, subjetividades, tal vez una lectura a partir del repertorio de alguna clase de Historia, que presenta las revisiones historiográficas sobre la Historia de Brasil que vienen aconteciendo desde los años 1960/70, mucho tiempo después de la confección de la pintura, como, en otras ocasiones, estudiantes argumentaban que estaban, los mismos indios, *bravos* o con *mucha rabia de los portugueses que invadieron Brasil*, evidenciando ese contexto de recepción contemporáneo, bastante diferente de la recepción de 100 años atrás. Algunas veces, el educador exploraba algunos de estos comentarios, pero, al final, valía la lectura elaborada de la proyección audiovisual, pues la *lectura explicativa* del historiador de arte servía como una especie de modelo para interpretar otras obras de la exposición. ¿Sería un intento de presentar algún tipo de “conocimiento previo”, como planteado por Franz? Tal vez un conocimiento previo esperado. Pero ¿y encuánto a los otros conocimientos previos, no podrían ser puestos en principio de igualdad de inteligencias? O aun el no conocimiento, ¿no podría ser el evento? Llamo la atención para un adjetivo que he utilizado para definir el recurso audiovisual: *lectura explicativa*.

Ciertamente, el conocimiento de cómo fue producida aquella pintura histórica y que tal procedimiento era común en la época es una información más para profundizar capas de lectura e interpretación, pero, acreditando en la posibilidad del síntoma (Didi-Huberman), comparto aquí con Rancière y la visión de que el *explicar* y el *explicador* son procesos de una educación embrutecedora, cuando, al hablar del “orden explicadora”, dice que “explicar alguna cosa a alguien es, ante todo, demostrarle que no puede comprenderla por sí solamente” (Rancière, 2011, p. 23).

Dentro de la idea de una igualdad de inteligencias, del maestro (ignorante) y el aprendiz para una educación que emancipa, es preciso correr el riesgo del no saber, el riesgo del inesperado, del evento y, pensando la exposición como cultura visual, o sea, la narrativa visual, en mi caso, la visualidad en la exposición histórica como mediadora de un discurso, y teniendo en cuenta las grandes narrativas (Hooper-Greenhill), se puede pensar en dos caminos educativos, que no se excluyen:

1. La narrativa visual como reproductora del discurso hegemónico, del “aprendizaje normativo” (Atkinson) o “educación embrutecedora” (Rancière).
2. La narrativa visual como mediadora del discurso puede ser reproductora, como ya se expuso, o tal vez, con el diálogo del educador o de otros elementos de la propia narrativa, puede ser “emancipadora” (Rancière) o el “aprendizaje real” (Atkinson). Mejor dicho, la dimensión del riesgo puede estar incorporada en la propuesta del educador o aun en el instante de la mirada o de la reflexión sin explicación del explicador (Rancière).

De esta forma, el riesgo, la emancipación y el evento son conceptos importantes para el proceso educativo en general, para la educación en museos en particular, y para la educación que relaciona arte e Historia, en este caso bastante específico; son importantes para que los diferentes contextos de recepción de la obra de arte sean incorporados al proceso educativo. Son esos procedimientos posibles para la Educación Artística que juzgo vitales para el trabajo del educador, más allá de la Historia del Arte.

## Referencias Bibliográficas

Atkinson, D. (2011). *Art, equality and learning. Pedagogies against the state*. Rotterdam: Sense publishers.

Brefe, A. C. F. (2005). *O Museu Paulista: Affonso de Taunay e a memória nacional, 1917-1945*. São Paulo: Editora UNESP: Museu Paulista.

Burke, P. (2004). *Testemunha ocular: História e imagem*. Bauru/SP: EDUSC.

Didi-Huberman, G. (2010). *Ante la imagen. Pregunta formulada a los fines de una historia del arte*. Murcia: Cendeac.

Franz, T. S. (2003). *Educação para uma compreensão crítica da arte*. Florianópolis: Letras Contemporâneas.

Hooper-Greenhill, E. (2000). *Museums and the interpretation of visual culture*. London: Routledge.

Meneses, Ulpiano T. Bezerra de. *Como explorar um museu histórico*. São Paulo: Museu Paulista/USP, 1992.

Museu Paulista. <http://www.mp.usp.br/index.php> [Consulta de 9 de marzo de 2014].

Rancière, J. (2011). *O mestre ignorante. Cinco lições sobre a emancipação intelectual*. (3ª ed.). Belo Horizonte: Autêntica editora.

Taunay, A. de E. (1937). *Guia da secção histórica do Museu Paulista*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado.