

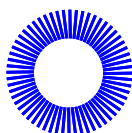
¿Cómo compartir experiencias de educación museística?

Cayo Honorato

Profesor adjunto del
Departamento de Artes Visuais
Universidade de Brasília

Viviane Pinto

Creadora y coordinadora
pedagógica del
Programa Educativa
Museu Nacional da
República en Brasília
Brasil



El intercambio de experiencias entre equipos educativos de los espacios museísticos implica generalmente la elaboración narrativa o teórico-discursiva de experiencias, prácticas y procesos, cuyas propiedades no se transfieren inmediatamente al lenguaje de los relatos orales o escritos. Lo que se elabora en estas narraciones no puede confundirse con las prácticas y experiencias que los preceden. Elaborar implica un trabajo específico de representación, composición y traducción, irreducible al transporte de un sitio a otro de los referentes en cuestión.

Aunque produzca una extensión de esas prácticas, compartir implica la producción de algo más, que a menudo es el único medio de acceso a esas experiencias. Ponerlo en palabras cambia la naturaleza de lo que se comparte. Incluso quien ejerce la práctica se convierte en alguien que, para decirlo, inventa o recurre a determinadas construcciones.

Sin embargo, si en esta elaboración se produce inevitablemente la conversión de una “sucesión práctica” a una “sucesión representada”, o incluso de una “estructura de demandas (cosas *por hacer*)” a un “espacio continuo y homogéneo” y, con ello, la transformación de la naturaleza misma de la práctica, esta operación no debe sacrificar necesariamente la “lógica de la práctica”, es decir, el punto de vista de la acción frente a sus urgencias, incertidumbres, ambigüedades e incoherencias (Bourdieu, 2013: 133 y ss.).

La teorización no debe simplemente disolver la práctica en sus propios términos (inteligibilidad, previsibilidad,

etc.), sino demostrar su relación práctica con la práctica, reconociendo la resistencia de los objetos y otros actores a su realización. Especialmente en el caso de los objetos, esta resistencia da testimonio de la acción de la materia como algo vivo y múltiple, y no inerte. Para ello, es necesario seguir las prácticas y luego, como propone Latour (2012: 179 y ss.), escribir *relatos de riesgo*.

En la medida en que las políticas de inclusión, representatividad y decolonización, por ejemplo, se asimilan, al menos en el ámbito cultural, a una cultura dominante, convirtiéndose muchas veces en “palabras mágicas” o “encubridoras” (Rivera Cusicanqui, 2018), urge diferenciar entre gestos de fachada —a evitar— y prácticas situadas, efectivamente comprometidas con cuestiones de equidad y justicia social, a fortalecer.

Sin un planteamiento de este problema, incluso las situaciones de intercambio corren el riesgo de ser protocolarias en lugar de permitir un verdadero aprendizaje. Por supuesto, no nos interesa desconfiar de los educadores, sino comprometernos colaborativamente con un problema poco debatido entre nosotros, relativo a cómo el lenguaje se ocupa de la relación entre teoría y práctica.

Por lo tanto, ¿cuáles son las condiciones para que un relato favorezca situaciones de aprendizaje entre las propias educadoras de museos? La falta de una reflexión sobre esta problemática puede apreciarse en dos características complementarias de esos relatos, que discutiremos a continuación.



El problema que planteamos tiene una evidente dimensión teórica y reflexiva. Sin embargo, su construcción se basa en la lectura de una muestra anónima de relatos del ámbito de la educación museística, así como en nuestras propias prácticas como educadoras e investigadoras de este campo.

(1)

La primera característica se refiere a la movilización de enunciados *denotativos* (o *descriptivos*) como si fueran *performativos*, es decir, *como si* sus efectos —que tendemos a no separar de los enunciados— fueran realizados por el propio enunciado. En otras palabras, *como si* una consecuencia posible —y a menudo proyectada— sobre los referentes fuera imaginada como líquida y cierta por el propio discurso.

Cada tipo de enunciado sitúa de una manera determinada a su emisor (quien enuncia), a su destinatario (quien recibe el enunciado) y a su referente (lo que se enuncia). Debido a una condición general del lenguaje, relativa a la necesidad de comprensión entre las partes, los enunciados, aunque sean estrictamente descriptivos, orientan la percepción de determinadas consecuencias. Es en este sentido que son inseparables de sus efectos. Sin embargo, los enunciados denotativos difieren de los performativos en cuanto al modo en que cada uno de ellos invoca determinados resultados.

Según Lyotard (2000), en el caso de los enunciados denotativos, quien emite es quien sabe, pero quien recibe puede aceptar o rechazar lo que dice. Ambas comparten una autoridad: en el caso de la persona emisora, la de quien expone; en el caso de la persona receptora, la de quien observa a alguien que, al exponer, se expone a sí mismo. De este modo, el enunciado denotativo está necesariamente abierto al debate, debido a la propia diferencia de posición entre emisor y receptor en relación con la experiencia de su referente. Si bien

quien lo emite ha vivido, a quien lo recibe le corresponde ver y oír, al menos en principio. El ejemplo de Lyotard es “la universidad está enferma”. En el momento de la enunciación, su destinatario confronta el enunciado con lo que sabe de la universidad.

Los performativos, en cambio, no requieren una discusión entre las partes, entre las que deja de existir la diferencia de posición. Al coincidir su efecto con la enunciación, lo que involucra inmediatamente al público en la experiencia relatada y que, por tanto, su “consecuencia” se lee como constatación, los enunciados performativos prescinden de la necesidad de comprobación por parte del destinatario. En este caso, remitente y destinatario están *autorizados* por el discurso, que en cierta medida los produce como sus efectos. El ejemplo de Lyotard es “la universidad está abierta”. Ambos experimentan esta apertura en el momento de la enunciación.

Sin embargo, lo que caracteriza a los enunciados presentes en los relatos educativos que nos ocupan es la pragmática del “como si”: el uso de enunciados descriptivos *como si* fueran performativos. Sus descripciones presuponen, por lo general, la adhesión del público a los efectos relatados, como si tales efectos estuvieran asegurados y no necesitaran ser discutidos, prescindiendo de la necesidad de *comprobación* por parte del destinatario; excepto en la rendición de cuentas del proyecto, en la cual prevalece un sentido burocrático de la “comprobación”.

La comprobación a la que nos referimos implica *probar conjuntamente* una “relación práctica” con la práctica (Bourdieu, 2013: 133 ss.), presentada mediante enunciados que *le dan prueba*. Si, por un lado, podemos reconocer una dificultad para *comprobar*, ya sea en el sentido de *disponer de pruebas* o de *comunicar experiencias*, reforzada por la dificultad de establecer causalidades en un mundo hecho de “correlaciones precarias” (Fenwick y Edwards, 2010: 4); por otro lado,



debemos considerar que, donde la comprobación es dispensada, la costumbre nos persuade y el *habitus* se extiende como principio generador y organizador de las prácticas y sus representaciones (Bourdieu, 2013: 86 ss.), propagando el déficit de reflexión que lo acompaña o una “decisión de creer”.

Nuestra hipótesis es que este *habitus* narrativo actual se basa en la lógica de los proyectos como paradigma dominante de la producción cultural, a la que se añade la exigencia de rendición de cuentas, junto con el imperativo de compartir las buenas prácticas o las historias de éxito. Sin embargo, nuestro interés no radica simplemente en invertir esta lógica mediante la exigencia un tanto moralista de que los fracasos también formen parte de los relatos, sino en comprender de qué modo resulta ser un obstáculo para compartir adecuadamente la complejidad que encierra la “lógica de la práctica”.

Aunque se muestren abiertos al debate, los enunciados educativos, en principio denotativos, no parecen tener en cuenta el tiempo de discusión. Esto parece indicar su compromiso con la “lógica del mejor rendimiento”, o su dificultad para desvincularse de ella, que gestiona la heterogeneidad y la dispersión de los diferentes tipos de enunciado —lo que Lyotard, citando a Wittgenstein, denomina *juegos de lenguaje*— en “matrices de *entrada/salida*” (Lyotard, 2000: xvi-xvii).

Dada la histórica incredulidad en los metarrelatos de tipo justificativo y el concomitante colapso de la función narrativa, desde hace tiempo “en vías de extinción” (Benjamin, 1994: 197), la necesidad de que los enunciados sean comprendidos cede ante la lógica de la *conmensurabilidad*. Para esta lógica, en su compromiso con la eficacia, la comprobación se limita a verificar si “lo que sale” corresponde a “lo que entra”, en un recorrido que, para tener credibilidad, debe poseer la mayor estabilidad y previsibilidad posibles.

Esto permite al patrocinador controlar el proyecto sin involucrarse en sus problemas. En el caso de la rendición de cuentas, la comprobación presenta pruebas de que la actividad se llevó a cabo, no de cómo se hizo. Se detallan sus etapas, pero se oculta el proceso. En este sentido, la conmensurabilidad es una forma muy limitada de compartir, especialmente en el caso de las experiencias educativas, que difícilmente pueden resumirse en un precepto. En tales circunstancias, la pragmática del “como si” expresa una *heteronomía*: “sed operativo, es decir, conmensurables, o desapareceré” (Lyotard, 2000: xvii).

Consideremos los siguientes enunciados: “el proyecto se desarrolló de forma colaborativa y horizontal”, o “el proyecto trabaja con personas que representan experiencias socioculturales históricamente silenciadas”, en los que quien emite el enunciado suele ser quien coordina el proyecto, y quien lo recibe una amalgama de público general, pares y patrocinadores. Se trata de enunciados cuyos efectos son evidentes, ya que responden a expectativas establecidas sobre *qué* debe hacerse, pero no explicitan el modo de realizarlo, la materialidad y la secuencialidad (no necesariamente lineal) del *cómo* se hizo. Se quedan en simples declaraciones; en sentido estricto, prescinden de la tarea de *descripción*.

En última instancia, los efectos que pretenden relatar (resultantes de la colaboración, la representación, etc.) operan como una metanarrativa que justifica el proyecto; no siempre como elementos descriptivos de una sucesión práctica. En muchos relatos no sabemos qué ocurre en la colaboración, en qué medida se transformaron quienes colaboraron, si se enfatizó la cooperación horizontal o una simple coalición jerárquica, si en algún momento ocultó relaciones de explotación, a qué urgencias, incertidumbres y ambigüedades se enfrentó, cuáles fueron sus consecuencias empíricamente rastreables.



Del mismo modo, se señala que hubo lugar para sugerencias de las personas participantes, pero no cuáles fueron esas sugerencias ni cómo se trataron. Se dice que algunas acciones se pensaron conjuntamente, pero no cómo se compusieron, ni cómo se materializó su dimensión colectiva, ni mucho menos, por ejemplo, cómo se equilibraron la participación popular y el conocimiento especializado. Una persona representa a un grupo, los colectivos se personifican mediante un concepto, una cosa simboliza a otra. Se confía en la eficacia simbólica de las acciones, pero no se quiere describir las interacciones reales. Los relatos sobre la representación no dicen qué se ha reducido. Los de inclusión no dan cuenta de lo que se ha excluido.

Frente a esta problemática, es necesario reabrir los relatos para la *discusión*, no necesariamente para la disputa, en su relación práctica con la práctica. Es necesario tomarlos como aquello que no se resume en una obligación de trabajo y, en lugar de eso, narrar cómo el proyecto fue afectado por la “lógica de la práctica” en el proceso de su realización.

La apertura al debate que caracteriza a los enunciados denotativos es análoga a la “apertura al consejo” de Benjamin (1994). Al comentar el colapso de la narración y la desaparición de la experiencia en el sentido de *Erfahrung* —es decir, que se inscribe en una *temporalidad* común para distintas generaciones, permitiendo que una tradición se transmita de padres a hijos a través de la palabra—, Benjamin intenta pensar en una “nueva forma narrativa” que se contraponga a la experiencia individual e interiorizada (*Erlebnis*) que surge en lugar de la primera; una que preservaría la irreductibilidad del pasado, pero que al mismo tiempo respetaría la imprevisibilidad del presente.

Benjamin no resuelve la cuestión, pero según Jeanne Marie Gagnebin (2007), esboza algunas formas de abordarla. La primera sugiere una apertura al consejo, que

presupone contar una historia de manera no definitiva ni exhaustiva, compartiendo las vacilaciones, los intentos e incluso la angustia de una historia “que se está desarrollando ahora” y que, por lo tanto, permite diversos desarrollos, secuencias y conclusiones. En resumen, la apertura al consejo presupone la reanudación y la transformación por muchas personas de una narrativa inicialmente encerrada en su soledad. La segunda —que Benjamin relaciona con Kafka— sugiere narrar la imposibilidad de narrar, o detenerse en el “reverso de la nada”, en lugar de tratar de superar la nada con un “contenido” positivo.

(2)

La segunda característica de los relatos educativos se refiere a la reiteración de los fines y objetivos del proyecto (lo que se pretende, las metas futuras, los beneficios por venir) en lugar de presentar análisis o descripciones retrospectivas de sus resultados o experiencias (lo que se logró, lo que realmente sucedió). De este modo, el momento de la *evaluación* repite el de la *proposición*, cuyos objetivos serían confirmados por la *ejecución*, pero no necesariamente por la *práctica*. Cuando no prescinde de la comprobación, este *intercambio* reitera los argumentos iniciales, reformulando en algunos casos los objetivos a la luz de los resultados obtenidos. Una intención racional prevalece sobre la materialidad, una voluntad sobre la experiencia, una estrategia sobre la indeterminación. Es como si el proyecto no necesitara realizarse, o su realización pudiera inventarse.

Así, por ejemplo, se registra que hubo una evaluación, pero no lo inesperado de ella; que hubo innovación, pero se limitó a una expectativa dominante. Aquí no importan los tiempos verbales, ya sea pasado, presente o futuro. Evidentemente, no se trata de una transposición, ni de una relativización de la marcha del progreso, ni de la adopción de una cosmogonía del tiempo circular. Por cierto, según Bourdieu (2013: 54-55), que en este punto comenta la



independencia del discurso con respecto a la situación en la que funciona, la palabra *ejecución* condensa una forma de objetivismo “que, al privilegiar el constructo por sobre la materialidad de la realización práctica, reduce la práctica individual, el hacer, el confeccionar, y todo lo que se determina en el momento práctico, a una actualización de una especie de esencia ahistórica [...]”.

Este *habitus* corresponde a un sistema de *disposiciones*, a “estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y de representaciones que pueden ser objetivamente adaptadas a su meta sin suponer el propósito consciente de ciertos fines ni el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos” (Bourdieu, 2013: 87). En este sentido, el mundo práctico que se constituye en la relación con el *habitus* es “un mundo de fines ya realizados, modos de empleo o procedimientos por seguir, y de objetos dotados de un ‘carácter teleológico permanente’” (Bourdieu, 2013: 88). El *habitus* tiende a engendrar todos los comportamientos “razonables” que “tienen todas las probabilidades de ser positivamente sancionadas porque se ajustan objetivamente a la lógica característica de un campo determinado, cuyo porvenir objetivo anticipan” (Bourdieu, 2013: 92).

Esta característica de los relatos educativos comparte con la primera la asimilación de los efectos por las causas, así como la reducción de la vida práctica del proyecto a “maximizar el rendimiento del esfuerzo realizado”. Pero añade una concepción fundamentalmente moderna del tiempo que va más allá de las circunstancias de la enunciación. Además, tiende a desconsiderar la acción histórica y a reducir a sus agentes a meros “soportes” de las estructuras. La sustitución de las descripciones por los objetivos, de la experiencia por la voluntad, de la práctica por el constructo, solo pasa desapercibida si aceptamos que la realización del proyecto está informada por un tiempo lineal, continuo e ininterrumpido, sin

desvíos ni bifurcaciones, de principio a fin ya conocido, porque ha sido previamente resuelto, además de indiferente a la obstinación de las cosas.

Al comentar sobre la “flecha del tiempo” y el marco temporal de los modernos, Latour (1994: 66 ss.) afirma que “los modernos tienen la particularidad de entender el tiempo como si realmente aboliera el pasado que le precede”. Este tiempo acumulativo e irreversible sostiene un sentido de capitalización y progreso que, por su parte, nos obliga a “sentir el tiempo como una revolución que siempre debe volver a empezar”. Sin embargo, al imponerse esta temporalidad sobre un régimen temporal diverso, que mezcla épocas, géneros y pensamientos, “los síntomas de un malentendido se multiplican”. Para el autor, “el pasado permanece, o incluso regresa”, no necesariamente en la forma de lo reprimido, y mucho menos de lo pastiche, sino de elementos contemporáneos reagrupados a lo largo de una espiral, en la que “el futuro se asemeja a un círculo que se expande en todas las direcciones, y el pasado no se encuentra ultrapasado, sino volviendo, repitiendo, envolviendo, protegido, re combinado, reinterpretado y recompuesto”.

El punto es que las prácticas “pueden tener otros principios que las causas mecánicas o los fines conscientes y obedecer a una lógica económica sin obedecer a intereses estrechamente económicos” (Bourdieu, 2013: 84). En otras palabras, las acciones pueden ser “razonables sin ser el producto de un designio razonado ni, con más razón, de un cálculo racional; habitadas por una especie de finalidad objetiva sin estar conscientemente organizadas con respecto a un fin explícito constituido; inteligibles y coherentes sin haber surgido de una intención de coherencia ni de una decisión deliberada; ajustadas al futuro sin ser el producto de un proyecto o de un plan” (Bourdieu, 2013: 85). Las prácticas son el “ámbito de la dialéctica del *opus operatum* y del *modus operandi*, de los productos objetivados y de los



productos incorporados de la práctica histórica, de las estructuras y de los *habitus*" (Bourdieu, 2013: 87).

Además, según Bourdieu (2013: 133 ss.), la práctica está ligada al tiempo, "no solamente porque se juega en el tiempo, sino también porque ella juega estratégicamente con el tiempo y en particular con el tempo". La urgencia, otra de sus propiedades esenciales, resulta de la participación en el juego y de la presencia ante el futuro que implica: "basta ponerse fuera de juego, fuera de los desafíos, como hace el observador, para hacer desaparecer las urgencias, los llamados, las amenazas, los pasos por seguir que hacen al mundo real, es decir, realmente habitado". Los recorridos prácticos corresponden a un "espacio discontinuo y lleno de lagunas", cuyo tiempo práctico se compone de "islotos de duración inconmensurable [sic], dotados de ritmos particulares, el tiempo que apremia o atropella, según lo que se *hace* de él, es decir, según las *funciones* que le confiere la acción que se realiza".

En otro contexto, aunque ante un problema similar, Latour (2012: 179 ss.) propone que los relatos se tomen como un laboratorio, en el que las ideas de construcción y artificialidad no se oponen a las de veracidad y exactitud. Son relatos *de riesgo* porque, así como los experimentos, pueden fracasar. El intercambio de experiencias no está garantizado de antemano. En este caso, el propio texto debe asumir el papel de mediador, que traduce y transforma la experiencia relatada. Para Latour, un buen relato es aquel que "*teje una red* [de actores]" en la que "todos los actores [humanos y no humanos] *hacen alguna cosa*" y cada uno de los puntos en el texto "puede convertirse en una encrucijada, un acontecimiento o el origen de una nueva traslación". Así, contrasta con el relato en el que se identifica a un pequeño número de actores como causa de los demás, "cuya función se limitará a la de telón de fondo o sustitución de los flujos de eficacia causal"; en el que las "traslaciones" son meros desplazamientos de fuerzas sociales ya compuestas. De

este modo, las relaciones que se despliegan entre los actores y quedan registradas en el texto pueden hacer visible al lector "el movimiento de lo social", la *comprobación* de las experiencias.

Agradecimientos

Nuestra participación en el 10.º Encuentro Iberoamericano de Museos fue financiada por el Fondo de Apoyo a la Cultura del Distrito Federal.



Referencias

Benjamin, W. (1994). O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. En *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*, S. P. Rouanet (trad.), pp. 197-221. São Paulo: Brasiliense.

Bourdieu, P. (2013). *O senso prático*. M. Ferreira (trad.). Petrópolis: Vozes.

Fenwick, T. y Edwards, R. (2010). *Actor-Network Theory in Education*. London & New York: Routledge Taylor & Francis Group.

Gagnebin, J. M. (2007). Não Contar Mais? En *História e narração em Walter Benjamin*, pp. 55-72. São Paulo: Perspectiva.

Latour, B. (2012). *Reagregando o social: uma introdução à teoria do ator-rede*, G. C. Cardoso de Sousa (trad.). Salvador: Edufba / Bauru: Edusc.

Latour, B. (1994). *Jamais fomos modernos: ensaio de antropologia simétrica*. C. I. da Costa (trad.). Rio de Janeiro: Ed. 34.

Liotard, J.-F. (2000). *A condição pós-moderna*. R. Corrêa Barbosa (trad.). Rio de Janeiro: José Olympio.

Rivera Cusicanqui, S. (2018). *Un mundo ch'ixí es posible: ensayos desde un presente en crisis*. Buenos Aires: Tinta Limón.