

¿EL MUSEO COMO UN SITIO DE DESAPRENDIZAJE?

{El museo como un sitio de desaprendizaje: materiales y reflexiones sobre la educación de los museos en el *Weltkulturen Museum* (Museo de Culturas del Mundo, Frankfurt)}

¿El museo como un sitio de desaprendizaje? Colonialidad y educación en museos etnográficos, un estudio enfocado en Alemania, Austria y Suiza.

Nora Landkammer

Stephanie Endter, Nora Landkammer y Karin Schneider (Eds.): El museo como un sitio de desaprendizaje: Materiales y reflexiones sobre la educación en los museos en el *Weltkulturen Museum* (Museo de Culturas del Mundo, Frankfurt).

<http://www.traces.polimi.it/2018/10/08/issue-06-the-museum-as-a-site-of-unlearning/>

«¿Qué son todas estas cosas?» una niña de siete años le pregunta al facilitador mientras recorren la exhibición¹. «¿Todas las hicieron ustedes?» ¿Qué podría responderle el facilitador aparte de «no»? Las numerosas respuestas posibles, lo que implican y lo que omiten, necesariamente son aseveraciones sobre las personas que produjeron los objetos, sobre investigaciones, historia colonial y la definición de un museo. Indican posturas en cuestiones que han sido tratadas en debates dentro y fuera de museos etnográficos² como respuesta a críticas poscoloniales: cuestionamientos sobre las relaciones de propiedad y el control sobre objetos que llegaron a Europa durante el periodo colonial, cuestiones sobre la representación y el poder de definirse en narrativas sobre la cultura y las diferencias³. En oposición a la autoconcepción de los pedagogos de museo y su postura típicamente marginal con respecto a las jerarquías institucionales y la precariedad de sus condiciones de trabajo, este estudio describirá la educación en

¹ Este trabajo fue publicado por primera vez en alemán en el volumen: Einführung in die Museumsethnologie, Eds. Larissa Förster y Iris Edenheiser, 2019. Traducción al inglés: Joel Scott, Gegensatz Translation Collective.

² En el sector de museos en países de habla alemana existen tradicionalmente dos tipos de museos dedicados a la recopilación etnográfica e investigación: el *Völkerkundemuseum*, dedicado a poblaciones de todas partes del mundo (con la excepción de la cultura local del museo), y el *Volkskundemuseum*, dedicado al estudio de las tradiciones locales, costumbres y arte folklórico. La etnología, por ende, tiene una división tradicional entre las líneas del yo y del otro, dos disciplinas diferentes. Las instituciones aquí mencionadas son las herederas de la tradición de museos etnográficos de *Völkerkunde*, el estudio de las culturas del mundo.

³ Kazeem, Belinda and Martinz-Turek, Charlotte and Sternfeld, Nora (eds.), *Das Unbehagen im Museum: postkoloniale Museologien*, Vienna, 2009; Ogbechie, Sylvester Okwunodu, 'Who Owns Africa's Cultural Patrimony?' in *Critical Interventions*, vol. 4(2), 2010, pp. 2–3, <http://dx.doi.org/10.1080/19301944.2010.10781383>, [accessed 10.11.2015]; Förster, Larissa, 'Öffentliche Kulturinstitution, internationale Forschungsstätte und postkoloniale Kontaktzone: Was ist ethno am ethnologischen Museum?' In Bierschenk, Thomas; Krings, Matthias; and Lentz, Carola (eds.) *Ethnologie im 21. Jahrhundert*, Ethnologische Paperbacks, Berlin, 2013, pp. 189–210.

¿EL MUSEO COMO UN SITIO DE DESAPRENDIZAJE?

los museos como una actividad revestida de poder. Dentro de un campo de trabajo tan influyente, los debates sobre el futuro de museos etnográficos⁴ no pueden seguir contemplando la educación de los mismos como una actividad secundaria que solo comunique contenidos preexistentes.

Nora Landkammer (Viena, 1983) es una educadora de arte e investigadora para el *Institute for Art Education (IAE)* de la Universidad de las Artes de Zúrich (ZHdK). Estudió la carrera de *Art and Communicative Practice* en la Universidad de Artes Aplicadas de Viena y *Spanish studies* en la Universidad de Viena, y ha trabajado como facilitadora en educación del arte contemporáneo en instituciones como *documenta 12 (2007)*, *Kunsthalle Wien* y *Shedhalle* de Zúrich. Como parte del proyecto TRACES actualmente investiga sobre el trabajo educativo relacionado a polémicas de herencia cultural. Su proyecto de tesis doctoral se enfoca en perspectivas descolonizadoras en la educación en museos etnográficos. Es miembro activo de la red internacional de investigación *Another Roadmap for Arts Education* y enseña educación en museos en el programa de máster en estudios curatoriales/educativos de la ZHdK.

Ya sea en una clásica visita guiada o en un proyecto participativo, el museo es creado simultáneamente a través de la interacción con los participantes⁵ –una versión posible del museo.

En el proceso, los museos ofrecen dar acceso a una versión del mundo que ha sido producida al tomar nombres como *Weltkulturen Museum* (Museo de Culturas del Mundo) *Weltmuseum* (Museo del Mundo), o *Museum Fünf Kontinente* (Museo de los Cinco Continentes).

Lo que el museo ofrece a los visitantes son perspectivas individuales, por ejemplo cuando a los jóvenes los animan a «recorrer el mundo».

Imágenes del tropo «mundo ambulante en el museo»

Viajar por el mundo constituye un formato muy tradicional al crear programas educativos en museos etnográficos. En los anuncios de estos programas y en los sitios web se muestran a niños –usualmente varones, ocasionalmente niñas, y en su mayoría

⁴ Harris, Clare and O'Hanlon, Michael, ›The future of the ethnographic museum.« In *Anthropology Today*, vol. 29(1), 2013, pp. 8–12, <http://dx.doi.org/10.1111/1467-8322.12003>, [accessed 14.04.2017].

⁵ Garoian, Charles R, ›Performing the Museum.« In *Studies in Art Education. A Journal of Issues and Research*, Vol. 42, Nr. 3, 2001, pp. 234–248.

¿EL MUSEO COMO UN SITIO DE DESAPRENDIZAJE?

*blancos*⁶– inclinados sobre mapas o sujetando un globo terráqueo. En los textos que acompañan estos programas los niños son enviados a «expediciones», se les provee el «equipamiento», son llamados «aventureros» en busca de descubrir «islas misteriosas» o de explorar «la naturaleza, cultura y sociedad en Asia y Oceanía». Los objetivos de su búsqueda son la cultura y la sociedad, o en otras palabras, la gente de Asia y Oceanía.

Independientemente de las intenciones del facilitador, en este modelo se perpetua un proyecto educativo históricamente inscrito en el museo: el proyecto imperial europeo.

¿Qué perspectivas se proponen aquí? Niños (y, ocasionalmente, también adultos) en Europa son vistos como individuos capaces de manipular el mundo a su antojo, quienes en calidad de descubridores y exploradores, con todo el encanto de la aventura, tienen incuestionable acceso al resto del mundo. Desde esta perspectiva, se está perpetuando algo que puede describirse bajo el concepto de ‘colonialidad’. Contrario al colonialismo–dominación política–, la ‘colonialidad’ se define como la violencia epistémica que contribuye a la producción de subjetividades (colonialidad de ser) y de conocimientos (colonialidad de conocimiento)⁷. De acuerdo con Grosfoguel y Castro Gómez en su introducción al libro *El giro decolonial*, con decolonización formal observamos “una transición del colonialismo moderno a la colonialidad global, un proceso que ha transformado las formas de dominación instauradas por la modernidad, pero no la estructura de las relaciones centro–periferia a una escala global⁸.”

Esta estructura se reproduce a través de las distinciones entre sujeto y objeto; entre aquellos que *tienen* cultura y aquellos que *pertenecen* a una cultura; entre aquellos quienes aparentemente no tienen color de piel y aquellos a quienes se les recuerda la suya constantemente. Como el ejemplo lo muestra, las «cuestiones poscoloniales» no son simplemente un tema entre muchos que puede ser tratado con programas especiales, como subrayan todas las actividades educativas en los museos y la misma misión pedagógica de la institución. Este ejemplo también prueba que estos problemas no pueden ser solucionados a través de simples gestos, ya que el método de

⁶ La cursiva indica el carácter construido de esta etiqueta (cf. Eggers 2005).

⁷ Quijano, Aníbal, ›Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina‹, in Lander, Edgardo (eds.) La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas, Buenos Aires, 2000, pp. 201–246, http://bvvirtual.proceibandes.org/bvvirtual/docs/quijano_colonialidad.pdf, [accessed 06.05.2018].

⁸ Castro–Gómez, Santiago and Grosfoguel, Ramón, ›Prólogo: Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico‹, in Castro–Gómez, Santiago and Grosfoguel, Ramón (eds.), *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, Bogotá, 2007, pp. 9–23, here p. 13, emphasis in original (translated from the Spanish by Joel Scott).

¿EL MUSEO COMO UN SITIO DE DESAPRENDIZAJE?

“descubrimiento” está ligado a impulsar los deseos de conocer y de aprender, fundamentales en el aprendizaje. Cuando en los programas educativos de museos etnográficos se habla de cultura y diferencias, la colonialidad también es tematizada y, potencialmente, perpetuada. ¿Qué postura, qué visión del mundo ofrezco como educación? Considerada como un punto de subjetivación, la educación en museos etnográficos es también una esfera en la cual se puede configurar y revisar estos sistemas. Sostengo que la misión pedagógica del museo debería situarse en este contexto.

Porque si los museos etnográficos son lugares donde se plasman y negocian fuertes distinciones, también son sitios donde podemos *desaprender* la colonialidad.

LA EDUCACIÓN EN MUSEOS ETNOGRÁFICOS EN PAÍSES DE HABLA ALEMANA HOY EN DÍA – POSTURAS DISCURSIVAS

¿Cómo interactúan los educadores de museos con este contexto? Inclusive en países de habla alemana donde las teorías poscoloniales fueron incorporadas más tarde con relación a otras regiones, los museos etnográficos participan del controversial debate sobre cómo lidiar con su herencia colonial. Pese a la centralidad de las actividades educativas, los departamentos de educación casi no se han manifestado en el debate sobre el futuro de los museos etnográficos⁹. Hemos observado solamente un puñado de publicaciones que lidian con las relaciones poscoloniales en educación vinculadas a colecciones etnográficas¹⁰.

Entre el 2011 y el 2015, llevé a cabo un estudio cualitativo basado en entrevistas sobre cómo los educadores de museos conciben su trabajo en museos etnográficos, los objetivos prioritarios en la educación en museos, y los desafíos que el museo poscolonial plantea a los educadores. En conversaciones con participantes de 12 notables museos en Alemania, Austria y Suiza, emergieron visiones diferentes e incluso competitivas sobre el trabajo de educación en museos. Estas maneras de concebir el museo, su propio trabajo y educación pueden ser descritas como las ‘posturas discursivas’—“diferentes sistemas de conocimiento”—que los facilitadores emplean para

⁹ Ver, por ejemplo: Kraus and Noack 2015; Chambers 2014; Harris and O’Hanlon 2013; Audehm et al. 2015; Förster 2013; Kazeem, Martínez–Turek and Sternfeld 2009.

En la literatura de habla alemana, Endter and Rothmund 2015b and Kamel and Gerbich 2014; en la literatura de habla inglesa, Golding 2009; Golding and Modest 2013; Baird 2011.

¹⁰ En la literatura de habla alemana, Endter and Rothmund 2015b and Kamel and Gerbich 2014; en la literatura de habla inglesa, Golding 2009; Golding and Modest 2013; Baird 2011.

¿EL MUSEO COMO UN SITIO DE DESAPRENDIZAJE?

describir su trabajo¹¹. A continuación, me gustaría primero describir las tres posturas discursivas dominantes que perfilan este campo, y revisar las dificultades y contradicciones descritas por los facilitadores que buscan comprometerse críticamente con el patrimonio colonial de los museos.

EDUCACIÓN MUSEÍSTICA CENTRADA EN LA EXPERIENCIA Y EN EL VISITANTE

Una de las posturas discursivas dominantes que puede ser identificada cuando los educadores hablan sobre los objetivos de su trabajo es la de la experiencia y la orientación hacia el visitante. En esta postura, el enfoque está en asegurar una experiencia positiva en el museo. En este caso, niños y jóvenes constituyen la audiencia principal. Los objetivos y criterios cualitativos no difieren en este sentido de aquellos propios de museos de arte, cultura e historia, en la medida en que se accede a los museos como espacios de educación y recreación; el entretenimiento y la diversión son de interés primordial¹². De acuerdo con esta perspectiva, las colecciones principales y temáticas que ofrecen los museos etnográficos pasan a segundo plano con el fin de priorizar la experiencia del visitante en el museo: lo importante es asegurar “que el niño se vaya con una buena sensación” y que “su actitud hacia la institución del museo” se transforme en una positiva, como describió un facilitador en la entrevista¹³. El factor central aquí, en palabras de Carmen Mörsch, es la función reproductiva de la educación en el museo, es decir, el educar a la audiencia del mañana y así asegurar la existencia continua de la institución¹⁴.

PARTICIPACIÓN

El enfoque en la experiencia y en el visitante a menudo va de la mano con la participación. La evolución desde la transferencia de conocimientos y empatía hasta la

¹¹ Metodológicamente, el estudio está basado en el enfoque de discurso-analítico para estudios en el campo de la educación, especialmente en el análisis de prácticas discursivas en contextos educativos de Daniel Wrana (2015; 2014).

¹² Ver Deutscher Museumsbund, Bundesverband Museumspädagogik e.V. 2008, p. 6.

¹³ I04, 26.3.2013.

¹⁴ Mörsch, Carmen; (2009). »At a Crossroads of Four Discourses: documenta 12 Gallery Education in Between Affirmation, Reproduction, Deconstruction and Transformation«, in: Mörsch, Carmen/research team of documenta 12 education (Hrsg.): documenta 12 education #2: Between Critical Practice and Visitor Services, Zürich, Berlin: diaphanes, 9–31

¿EL MUSEO COMO UN SITIO DE DESAPRENDIZAJE?

participación y la coestión¹⁵ en enfoques pedagógicos en museos y exhibiciones también puede percibirse en museos etnográficos. Muchos de los facilitadores entrevistados enfatizaron la realización de proyectos a largo plazo con grupos como el hito de su trabajo. Referencias a espacios para la participación y la coestión aparecen frecuentemente en la literatura sobre trabajo educativo en museos etnográficos¹⁶. Uno de los objetivos de este enfoque es que surja lo que no fue planeado y así la dinámica grupal «cobre vida propia¹⁷». De acuerdo con esto, muchos museos llevan a cabo proyectos a medio y largo plazo, cuyos resultados son a veces visibles en espacios de exhibición. Como se está desarrollando actualmente en otros tipos de museos¹⁸, intersecciones entre el comisariado artístico y la educación se vuelven cada vez más comunes.

EDUCACIÓN ETNOLÓGICA REFLEXIVA

Mientras que las dos razones y modos de argumentación anteriores conciernen a la institución del museo en general, la tercera se relaciona específicamente con el museo etnográfico y destaca la enseñanza sobre cultura(s), diferencias culturales, y diversidad. De acuerdo con esta perspectiva, la tarea de la educación en museos es contribuir a las reflexiones sobre la identidad, el trasfondo cultural propio y las concepciones del yo y del otro, así como motivar a los visitantes a cuestionar sus prejuicios y valores. Lo esencial de estas formulaciones es que explícitamente rechacen el señalamiento de lo “extranjero” y lo “exótico”. Dicho señalamiento, como mencionaré a continuación, aún se practica en algunos museos. Sin embargo, en los objetivos enlistados por el personal educativo en las entrevistas, ciertamente se sitúa como un tipo de imagen negativa que debe ser evitada. Por consiguiente, la postura dominante puede ser descrita como educación etnográfica reflexiva, que apunta a contrarrestar las imágenes simplistas de lo extranjero y el otro.

Este enfoque representa una concepción del museo producto de los debates sobre la función educativa de los museos etnográficos, iniciados en los años 70. Para explicar esto es necesario un breve paréntesis histórico. En las discusiones que se dieron en dicha época sobre los principios directivos del museo etnográfico, cuya representación

¹⁵ En el sentido de las diferentes maneras de involucrarse, ver el capítulo ›Wie wird vermittelt?‹ in the Institute for Art Education's publication *Zeit für Vermittlung: Eine online Publikation zur Kulturvermittlung*, 2013.
Mesenhöller 2012; Cohn 2007; Endter and Rothmund 2015b; Bystron and Zessnik 2014.

¹⁶ Mesenhöller 2012; Cohn 2007; Endter and Rothmund 2015b; Bystron and Zessnik 2014.

¹⁷ I02a, 22.10.2012.

¹⁸ Mörsch, Carmen; Sachs, Angeli; and Sieber, Thomas (eds.), *Ausstellen und Vermitteln im Museum der Gegenwart*, Bielefeld, 2016.

¿EL MUSEO COMO UN SITIO DE DESAPRENDIZAJE?

del otro era disputada entre la crítica interna de etnologistas y los reproches externos de la era de decolonización, la función educativa de la institución era central. Al final de los 70 en la Alemania del Este, la solidaridad y/o tolerancia eran abordadas como los principios que guiarían la reforma del museo etnográfico¹⁹. El enfoque estaba en un modelo educativo que promueva una aproximación hacia la alteridad y la relación entre el “primer” y “tercer” mundo, como cuando la exhibición orientada al problema era el modelo por excelencia²⁰. Las nuevas direcciones de Alemania Occidental en conceptos de museo y objetivos educativos eran paralelas a las de la pedagogía de museo en Alemania Oriental, como los enfoques en Dresden y Herrnhut, encaminados hacia el desarrollo social en las nuevamente independientes viejas colonias, aunque con objetivos políticos más claros–socialistas²¹. En el debate de la Alemania del Oeste, sin embargo, disminuyó la importancia de la transmisión de conocimientos sobre contextos económicos y las peticiones de “solidaridad”, decisivas en las propuestas de Volker Harms, durante la siguiente década. En su lugar, las discusiones posteriores se enfocaron en las diferencias culturales como elementos centrales para la misión educativa del museo. De estos debates, tres objetivos educativos esenciales emergieron para continuar con la reforma de la educación en museos hasta este día. El primero es la educación de tolerancia y reconocimiento; el segundo es la presunción de que “la desfamiliarización cultural puede acarrear la reconsideración de nuestro propio e incuestionado comportamiento cultural, y por ende, conllevar una “superación de las perspectivas etnocéntricas” (como lo explica Jacobs referenciando a Greverus)²²; y el tercero es la interrogación sobre los estereotipos, la deconstrucción de prejuicios²³, y la des–exotificación²⁴. Siguiendo estos criterios, deberá transmitirse un enfoque reflexivo hacia la cultura que vaya de la mano con un cuestionamiento auto-reflexivo sobre cómo se produce el conocimiento etnográfico. Con estos fines en mente, los museos

¹⁹ Ver the debates in *Zeitschrift für Ethnologie* 1976; Harms 1976; Lohse 1976.

²⁰ Kelm, Münzel, *Museum für Völkerkunde Frankfurt am Main* 1974.

²¹ Schützenmeister 1989. El desarrollo de la pedagogía de museos en museos etnográficos en el GDR, que fue marcado también por conflictos en la determinación del concepto, demandaría una discusión a parte – aquí me interesa la evolución de los conceptos que son actualmente influyentes, y que se pueden encontrar en publicaciones provenientes de la Alemania del Este.

²² Jacobs, Doris, *Interkulturelle Museumspädagogik: internationale Bemühungen der Museumspädagogik in ihrer Relevanz für das ausländische Vorschulkind*, Weinheim, 1989, p. 186.

²³ Ganslmayr, Herbert, ›Völkermuseum und Vorurteile‹, in *Museum, Information, Forschung: Rundbrief* (4), 1975, p. 21.

²⁴ Kelm 1973, quoted in Stötzel 1981: 38. Volker Harms, entre otros, buscaban una visión de “solidaridad” basada en la economía, lo que resaltaba la necesidad de “demostrar las estructuras de interdependencia entre los países industrializados y los que proveían la materia prima”. (Vossen et al. 1976: 204) y así contrarrestar la explotación del tercer mundo a manos del primero. Este enfoque no fue ampliamente aceptado en la concepción estándar de educación en museos.

¿EL MUSEO COMO UN SITIO DE DESAPRENDIZAJE?

etnográficos han desarrollado un amplio espectro de metodologías. Estas tratan la construcción del yo y del otro, por ejemplo, a través de ejercicios en los cuales los visitantes categoricen objetos del museo y reflexionen sobre las atribuciones que les dieron. Otras técnicas resaltan la naturaleza construida de las formas de representación empleadas en el museo, por ejemplo, al nombrar explícitamente las fuentes, o al incluir ilícitamente un objeto nuevo a una colección para descubrir el “verdadero efecto” del museo. Y relacionan la identidad cultural y su complejidad con los visitantes mismos, por ejemplo, al hablar de estilo y pertenencia en culturas jóvenes²⁵.

Existe otro aspecto que prevalece en los debates sobre la educación en museos desde 1970: las discusiones sobre la migración en museos etnográficos. La migración fue uno de los primeros “asuntos” mencionados en las nuevas exposiciones orientadas a los problemas, como por ejemplo, en la exposición *Turkey: Home for People in our City in Bremen (German–Turkish Working Group, quoted in ibid.: 93)*. La conexión “objetos extranjeros-vecinos extranjeros” desde la perspectiva de la mayoría cultural se ha convertido en un tema constante para la educación en museos, donde la experiencia de una cultura diferente está ligada a la experiencia de heterogeneidad social a través de la migración. La pedagogía intercultural, un enfoque que sitúa a la “cultura” como un elemento de distinción central dentro de una sociedad construida por la migración, y que enfatiza los espacios intersticiales y los procesos de traducción entre características culturales (“inter”), fue un punto de referencia crucial para la educación en instituciones etnográficas en los años 90 y los 2000²⁶ y continua siendo influyente hoy en día. “La capacidad intercultural puede ser instruida con la ayuda de pruebas seleccionadas” escribe Sonja Schierle del *Linden Museum Stuttgart*²⁷. Schierle establece la conexión entre la noción de culturas fuera de Europa en el museo y el hecho de que “gente de diferentes culturas... son a menudo nuestros vecinos directos²⁸”. Al mismo tiempo, las entrevistas que hice indican que en la actualidad está ocurriendo un cambio radical. Dudas emergentes en la práctica educativa se combinan con la incorporación de críticas políticas y académicas sobre la pedagogía intercultural. Por ejemplo, al observar la identidad cultural, los participantes pueden volverse extranjeros de nuevo—y así un orden de “pertenencia” o “no pertenencia” puede mantenerse²⁹. Esta crítica también se refleja en las entrevistas, donde la mayoría de participantes cuestionan el acto de referirse a los visitantes como entes representativos de una cultura. Según las

²⁵ Las estrategias mencionadas son ejemplos dados en las entrevistas.

²⁶ Kunz–Ott 2008; Jacobs 1989; Bolduan, Gemmingen 2009.

²⁷ Schierle, Sonja, ›Blick über den Tellerrand: Museumspädagogik im Völkerkundemuseum‹, in *Kunst + Unterricht*, 349/350, 2011, pp. 16–18, here p. 16.

²⁸ *Ibid.*, p. 18.

²⁹ Ver Mecheril, *Paul Migrationspädagogik*, Weinheim, 2010.

¿EL MUSEO COMO UN SITIO DE DESAPRENDIZAJE?

entrevistas, la pedagogía intercultural es un tratado remanente que, aunque continúa constituyendo el campo, en la actualidad es sujeto de considerables críticas y remodelaciones. Cada vez más educadores de museos emplean el concepto de transculturalidad³⁰ como medio para distanciarse de la “interculturalidad”. De igual manera, el aprendizaje global³¹ y la diversidad³² se mencionan como nuevos principios rectores, si bien en las entrevistas los enfoques metodológicos auxiliares están lejos aún de formalizarse. La migración permanece como tema central dentro de la planificación en museos.

EDUCACIÓN EN LOS MUSEOS POSCOLONIALES

En este panorama, la educación en los museos desde una perspectiva poscolonialista es un postura discursiva emergente. Cuestiona la herencia cultural de los museos etnográficos y de la sociedad de manera más amplia. Como se dijo en una entrevista:

¿El museo también dispone de la historia como en una clase de zoológico humano, cierto? Entonces, básicamente están mostrando las riquezas que trajimos de las colonias. Y... me estaba preguntando cómo puede un museo asumir algo como eso, una historia como esa. O cómo podemos lidiar con esa responsabilidad en el futuro³³.

El objetivo real de la labor educativa en esta postura discursiva es el de enseñar la historia de museos y colecciones de manera crítica. Esto se complementa con otra perspectiva que aborda el material y el legado epistémico e intelectual del colonialismo en el presente. Uno de los facilitadores entrevistados describió el objetivo de hacerles entender a los participantes que sus ciudades mismas e instituciones “serían inconcebibles... sin las colonias, ni sus historias entrelazadas con otras³⁴”. En este punto, el enfoque de la labor educativa está en transmitir la (post)colonialidad en el presente y en la vida diaria. Como un discurso emergente, las pedagogías de museo poscoloniales aún no se consolidan en enfoques y prácticas metodológicas—en su lugar

³⁰ (Interviews in texts gathered in Cohn 2007; Menrath 2013). The concept of transculturality, which actually dates back to the Cuban ethnologist Fernando Ortiz (1940), was largely shaped by Wolfgang Welsch (1997). In contrast to multiculturalism and interculturalism, which continue to carry a problematic understanding of culture as a self-contained unit, he emphasises the way processes of diffusion and change produce culture.

³¹ For an approach to global learning informed by postcolonialism, see, for example, Andreotti 2006 and Danielzik 2013.

³² For an introductory look at the potentials and problems of diversity-based approaches, see Mecheril 2007.

³³ I01, 06.07.2012.

³⁴ I05, 14.5.2014.

¿EL MUSEO COMO UN SITIO DE DESAPRENDIZAJE?

se muestran como alternativas para trabajar entre contradicciones. A continuación, daré más detalles sobre estas contradicciones y la cuestión de cómo lidiarlas de manera productiva.

CONTRADICCIÓN: EDUCACIÓN DE MUSEO CRÍTICA-INTERÉS DE LA AUDIENCIA

La contradicción que se menciona con mayor frecuencia en las entrevistas es la que existe entre los objetivos propios del facilitador y los intereses de la audiencia. Esta se puede evidenciar en enunciados como el siguiente:

Me resultó muy, muy difícil combinar lo crítico [con la participación de los visitantes]... porque la expectativa es: ahora voy a aprender cómo viven los chinos y los indios. ¿Qué hacían los indios entonces, y ahora puede explicarme cómo viven en el presente? ¿Aún usan esas vasijas de arcilla para comer? Ese tipo de cosas. ¿Cómo lidio con ellos? Entonces, dejé que eso pasara, a decir verdad... dejé que pasara, porque, bueno, no puedo evitar que suceda. Pero, ¿cómo llegó al punto en el que algo “se active” en ellos y comiencen a pensar diferente?³⁵

En estos casos, los estereotipos y las expectativas exóticas de los visitantes en los museos traen complicaciones. La cuestión es una contradicción entre las perspectivas diferentes de lo que comprende la educación en los museos y las distintas posturas discursivas identificadas arriba: entre la posición del visitante y la orientación hacia la experiencia por un lado, y la pedagogía etnográfica reflexiva y educación poscolonial en el otro. Esta contradicción se presenta como una paradoja, como se aclara en la siguiente cita:

Gracias a Karl May existe una afinidad increíble hacia los indios de Norteamérica, con todos los clichés respectivos... Hay una fuerte afinidad con África, con toda clase de exotismos, y así mismo, nuestras exhibiciones sobre África son visitadas frecuentemente. Eso siempre me hace sentir un poco incómodo³⁶.

A manera de concesión hacia los intereses de la audiencia, se han diseñado programas y se los sigue manteniendo pese a la incomodidad de los facilitadores que los proporcionan: programas que idealizan y tienden a homogenizar los pueblos indígenas de Norteamérica, y que presentan el continente de África como un reino lejano y extraño. Ambos ejemplos fueron mencionados en varias ocasiones durante las

³⁵ I05, 14.05.2014.

³⁶ I12, 5.11.2014.

¿EL MUSEO COMO UN SITIO DE DESAPRENDIZAJE?

conversaciones, y se muestran como un patrón persistente contrario a la voluntad de quienes los imparten en la educación en los museos.

Los departamentos de educación en museos se encuentran bajo una creciente presión para probar que las exhibiciones reciben un alto número de visitantes. Es difícil ir en contra de los programas establecidos en estas circunstancias. Por ciertos que sean los efectos, por ejemplo, cuando los profesores me preguntan “algo sobre África³⁷”, me gustaría sostener que la oposición “deseos del visitante–educación crítica” es una construcción específica. Esta construcción retrasa el desarrollo de la educación en los museos.

En un principio, la audiencia aquí parece ser homogéneamente *blanca* y no estar educada en materias de racismo y representación crítica. Cuando citamos previamente la contradicción entre la audiencia y los enfoques críticos no se toman en cuenta a los visitantes en potencia quienes no vienen a un museo etnográfico precisamente por los programas que ofrece, que presuntamente sirven intereses populares. Por ejemplo, el continuo despliegue de lo exótico y la objetivación del retrato de África resulta violento para los visitantes afrodescendientes y para quienes rechacen este tipo de violencia. Esta exclusión contradice cualquier argumento a favor de la orientación hacia el visitante.

Otro aspecto que demanda una investigación más detallada es el hecho de que, cuando describen el problema, los entrevistados le atribuyen al público las ideas y expectativas que promueven la búsqueda de lo exótico, colocando al museo claramente como el agente encargado de contrarrestarlas. Los entrevistados plasman al visitante como una figura que espera lo exótico. Los programas que responden a esto en realidad terminan detonando exactamente estas expectativas, y en última instancia las cumplen. Dos factores son eclipsados por este enfoque: primero, la exclusión de los visitantes antes mencionados quienes no corresponden a esta figura; y segundo, la historia del museo etnográfico mismo, que ha sido históricamente uno de los agentes principales en la creación de estas imágenes de objetivación e idealización hacia los otros. Si se perpetúan los mismos paradigmas hoy en día, la contradicción se convertirá en un ciclo que garantice que los deseos problemáticos de los cuales los facilitadores se distancian continúen en el futuro.

Pero a pesar de que la discusión demostrara la necesidad de una clara ruptura, el problema es más complejo. Porque no solo está la búsqueda de romanticismo y de lo exótico en programas educativos, que puede encontrarse mucho tiempo atrás en la historia de los museos; sino también, su denuncia. A partir de 1909, Karl Weule, director del museo de Leipzig y promotor de la popularización de museos etnográficos sobre

³⁷ Estas expectativas de los visitantes incluso dieron el título a una publicación del Weltkulturenmuseum de Frankfurt dentro del ámbito de la educación en museos (Endter, Rothmund 2015b), en la cual el equipo de facilitadores presentó sus contrapropuestas para la labor educativa desde una perspectiva poscolonial y reflexionó sobre los desafíos que esta conlleva.

¿EL MUSEO COMO UN SITIO DE DESAPRENDIZAJE?

colecciones puramente científicas o académicas, vio la percepción pública como un problema esencial:

Hoy en día, para muchos de nuestros compatriotas, a propósito, estos bienes recolectados [ocupan] el rol de curiosidades. ...En el mejor de los casos se asombran al ver que los patéticos salvajes, que pese a toda educación son considerados más o menos mitad animales ante la opinión pública, produjeran utensilios estando a su suerte en aquella increíble diversidad y abundancia³⁸.

Y esto fue “pese a toda educación”, según Weule. El museo se ve a sí mismo como una institución educativa que trata de contrarrestar estas imágenes de “salvajes” y de “curiosidades” exóticas. El caso de Weule no es el único. George Thilenius, quien en la misma época fue el director del museo etnográfico de Hamburgo, lamentaba el hecho de que los visitantes consideraran las exhibiciones etnográficas simplemente “curiosas” o “extrañas”³⁹, y procuraran evitar la proximidad con el “gabinete de curiosidades” y otros espectáculos populares de lo extranjero en sus colecciones públicas⁴⁰. Desde una perspectiva académica, el público y su afición a lo exótico fueron declarados un problema a partir de 1900. La tendencia a contrarrestar estos factores figuraba como parte de la función disciplinaria de los museos burgueses⁴¹. En la historia de los museos etnográficos alemanes, Glenn Penny identifica un dilema en la etnología de la época: por una parte estaba el proyecto científico, encarnado sobre todo en la figura de Adolf Bastian, quien quería crear un archivo de expresiones culturales no jerárquico; y por otra parte, estaba la audiencia, quienes esperaban un espectáculo exótico⁴².

El dilema planteado por los facilitadores hoy en día parece ser uno a largo plazo.

Pero la medida en que exista realmente una oposición entre la “academia crítica” y la “audiencia” comienza a ser cuestionable si observamos más detenidamente los discursos de la ciencia, que toma una postura moralista por encima de la prejuiciosa “opinión pública”. En el mismo texto, Karl Weule denomina a las culturas africana, australiana y sudamericana “miserables tumores” en contraste con la “cumbre única de

³⁸ Weule, Karl, ›Die nächsten Aufgaben und Ziele des Leipziger Völkermuseums‹, in Jahrbuch des Städtischen Museums für Völkerkunde zu Leipzig, 1908/1909, 1909, pp. 151–174, here p. 155.

³⁹ › Thilenius Georg, Völkerkunde und Schule: Einführung in die Ausstellung des Museums für Völkerkunde Hamburg 1.–7. Juni 1925, Munich, 1925, quoted in Penny, 2002, p. 205.

⁴⁰ Ibid.: 209f.

⁴¹ Bennett, Tony, [et al.] The birth of the museum: History, theory, politics, London, 2005.

⁴² Ibid., 2015.

¿EL MUSEO COMO UN SITIO DE DESAPRENDIZAJE?

la cultura del hombre blanco”⁴³. La distinción entre gente “civilizada” y “salvaje”⁴⁴, que era en ese tiempo una norma de carácter formativo y científico, mostraba la jerarquía misma que Weule rechazaba en su forma popular—simbolizada por la palabra “salvajes”. Pocos años después, Thilenius declararía que la “raza” sería el factor determinante para la cultura y no solamente montaría una exhibición racial, sino que publicaría un folleto para las escuelas con el fin de que los profesores pudieran llevar a cabo “estudios de biología racial” en sus alumnos y juzgar el “talento” por “características raciales”⁴⁵. Sin duda, para el punto en el que la segunda generación de etnólogos alemanes luego de Adolf Bastian hubiese llegado, la ciencia “pura” era por lo menos problemática al igual que las expectativas de visitante que condenaba. La ostensible oposición era meramente una división en términos de vocabulario y formas de expresión, es decir, una sustentada según la clase y educación. Werner Schwarz elaboró un efecto análogo de distinción social con relación a la historia de mostrar seres humanos en “exposiciones etnográficas”, describiendo las exposiciones como una sede de división entre la ciencia y la cultura popular. “La denigración de ‘observar’ como un divertimento barato y anti-emancipatorio fue relacionada también con la devaluación de las formas de entretimiento como una distracción para la población general inculta”⁴⁶. La exhibición se volvió doblemente exótica, ya que también se convirtió en un lugar para observar las inclinaciones “primitivas” de las masas ante los ojos de una audiencia culta⁴⁷. Schwarz revela cómo la crítica simultánea ante la curiosidad morbosa y el empleo de métodos científicos para investigar sobre la gente en los exposiciones funcionó como un proceso bourdieuano de distinción.

A principios de la historia del museo, la manera en que eran tratados los no europeos contribuyó a la construcción de una superioridad académica compuesta: un superioridad no sólo por encima de los otros distantes, a quienes se los consideraban objetos de estudio; sino también sobre la emergente cultura popular en su propio país, caracterizada por la distinción de clases. Invocando la teoría de Stuart Hall sobre la represión y la fetichización en ‘El espectáculo del otro’, podríamos decir que la “cientificación” de la mirada funciona para sublimar la fijación propia de los

⁴³ Weule, op. cit., p. 157.

⁴⁴ Nota del traductor: Los términos alemanes *Naturvolk* y *Kulturvolk* difieren levemente de los equivalentes en inglés *primitive* y *civilised peoples*; sin embargo, los paralelos son claros.

⁴⁵ Thilenius, op. cit. For an analysis of the development from »culture« to »race«, see Laukötter 2007: 292 f.

⁴⁶ Schwarz, Werner Michael, *Anthropologische Spektakel: zur Schaustellung »exotischer« Menschen*, Wien 1870 – 1910, dissertation, Universität Wien, 2000, p. 21.

⁴⁷ Ibid.

¿EL MUSEO COMO UN SITIO DE DESAPRENDIZAJE?

académicos, permitiendo que se le atribuya la calidad de inmoral a las masas⁴⁸. El rechazo moral de la tendencia popular al exotismo se muestra como una división, como un rechazo al deseo, fascinación e “impureza” que el racismo en la ciencia produce.

El desvío histórico muestra que hay una tradición en los museos etnográficos de culpabilizar al público de las perspectivas problemáticas e ideológicas de lo ‘extranjero’. La tradición de esta separación y la elusión de responsabilidades debería dar qué pensar cuando hoy en día se postula un contraste entre enfoques poscoloniales y las expectativas de los visitantes. La problematización actual de los deseos del público también crea ‘otros’, concretamente, los visitantes irreflexivos, quienes son ‘exotizados’ a través de su clase y educación. El museo de esta manera puede ser valorado como un lugar de conocimiento ‘correcto’ y ‘crítico’. ¿No es esa precisamente la adscripción de poder de interpretación al museo que la crítica poscolonial debería tratar de interrogar?

TOMANDO ACCIONES: ¿QUÉ TIPO DE DIVERSIÓN?

¿Cómo se puede desafiar este tipo de contradicción? La oposición entre ‘la ciencia y la academia’, por una parte, y el ‘entretenimiento’ y la diversión, por otra, es ya bastante evidente en el discurso histórico y se mantiene hasta en el presente. Lo ‘crítico’ y los ‘enfoques poscoloniales’ se oponen a la necesidad de distracción y diversión. Pero, uno se pregunta si el deseo de divertirse debe estar siempre ligado al exotismo y a los clichés. Uno podría verse tentado a preguntar: ¿qué tipo de diversión y expectativas existen que no sean a expensas de otros?

Por ejemplo, en *Alarm, Alarm! Die Welt steht Kopf in ›Zone X‹* (¡Alerta, Alerta! El mundo está patas arriba en ›La Zona X‹)⁴⁹, los niños en el *Ethnologisches Museum* de Berlín desarrollaban y filmaban una historia basada en un escenario del fin del mundo con alienígenas y muertos vivientes como protagonistas—no como representantes de “una cultura” ni personas en una región, sino como entes con una función social transferidos a un mundo de fantasía. La ciencia ficción es un punto de partida para un enfoque más alegre y, a su vez, deconstructivo. En una entrevista, el educador de museo David Dibiah enfatizó la importancia de que las obras de arte asuman un rol dentro de un nuevo contexto. Uno podría extrapolar sobre este punto y preguntar: ¿Es posible que en lugar de reproducir fantasías sobre personas de otras partes del mundo, el conocimiento cultural pueda tener la función de producir otros mundos de fantasía?

⁴⁸ Hall, Stuart, ›The spectacle of the ›Other‹‹, in Hall, S. (ed.) *Representation: Cultural representations and signifying practices*, London, 1997, pp. 223–279, here p. 268; see also Gilman, Sander, *Difference and Pathology: Stereotypes of Sexuality, Race and Madness*, Ithaca, 1985.

⁴⁹ Programa de vacaciones del Jugend im Museum e.V. in co-operation with the Ethnologisches Museum Berlin, 2014, directed by David Dibiah.

¿EL MUSEO COMO UN SITIO DE DESAPRENDIZAJE?

CONTRADICCIÓN: DEJAR DE “HABLAR DE OTROS”–MEDIAR ENTRE CULTURAS

Hablamos de la gente, pero no somos la gente... Al menos no la gente de la cual hablamos⁵⁰.

Aquí la entrevistada se corrige, pero con su dificultad en describir a la gente “de la cual hablamos” y aquellos que hablan, señala un punto crucial sobre las cuestiones de sujetos y objetos. Al hacerlo, cae en la contradicción central que los facilitadores *blancos* quienes no pertenecen a minorías deben enfrentar cuando interactúan con críticas de representación. Sylvester Okwunodu Ogbachie resume la cuestión fundamental de la ilegitimidad de los museos de la siguiente forma: “¿Quién puede asumir el derecho de poseer y representar la cultura material de otros?⁵¹” ¿Cómo podemos tomar esta pregunta en serio y dejar de hablar de otros cuando esta es precisamente la descripción de trabajo para la labor educativa en un museo etnográfico? “Hablar de otros” está tan estrechamente relacionado con el museo etnográfico que un entrevistado objetó que quienquiera que tenga un problema con eso no debería trabajar en museos etnográficos⁵². Desde una perspectiva poscolonial, esto se formularía de manera opuesta: tener un problema con “hablar de otros” es fundamental para una forma de educación reflexiva en museos en este contexto. Dada la configuración colonial del museo etnográfico, no es posible “hablar de otros inocentemente”⁵³. Según Gayatri Spivak, un enfoque pedagógico poscolonial está ligado a la crítica de las estructuras de las que uno forma parte y de las que la postura de uno depende⁵⁴. Como se evidencia en las entrevistas, tal enfoque se manifiesta cuando los facilitadores vacilan en su elección de palabras, se interrumpen a sí mismos, y buscan una forma de expresión que critique su propios actos de habla. Las contradicciones que resultan de tener una posición dominante como hablante no pueden resolverse, pero pueden cambiarse, desafiarse, o

⁵⁰ I03, 30.05.2013

⁵¹ Ogbachie, Sylvester Okwunodu, ›Respondenz zu Susanne Leeb: Zeitgenössische Kunst, ethnologische Museen und relationale Politik‹, in *Texte zur Kunst*, vol. 23(91), 2013, pp. 73–81, here p. 79.

⁵² I06_1, 17.6.2014.

⁵³ Endter, Stephanie and Rothmund, Carolin, ›Im Spannungsfeld von Erwartungen, Strukturen und der eigenen Haltung‹, in (eds.) ›Irgendwas zu Afrika‹: Herausforderungen der Vermittlung im Weltkulturen Museum, Frankfurt, 2015a, pp. 4–21, here p. 9.

⁵⁴ Spivak, Gayatri Chakravorty, ›The Making of Americans, the Teaching of English, and the Future of Culture Studies‹, in *New Literary History*, vol. 21(4), 1990, pp. 781–798, here p. 795; Castro Varela, María do Mar and Dhawan, Nikita, ›Breaking the Rules: Bildung und Postkolonialismus‹, in Mörsch, Carmen and the documenta 12 education research team (eds.), *Kunstvermittlung 2: Zwischen kritischer Praxis und Dienstleistung auf der Documenta 12 – Ergebnisse eines Forschungsprojekts*, Berlin/Zurich, 2009, pp. 339–353.

¿EL MUSEO COMO UN SITIO DE DESAPRENDIZAJE?

reconfigurarse con el fin de encontrar nuevas formas de actuar. El cambio comienza por preguntarse:

¿De qué puedo hablar desde mi posición? ¿De qué quiero hablar? Y, ¿debo ser yo el único que hable?

TOMANDO ACCIONES: EL MUSEO COMO UN SITIO DE DESAPRENDIZAJE

Este cambio no sólo significa reemplazar el espectro de tener que representar un cultura entera—un espectro aún grabado en la educación de museo, a pesar de que ya la investigación etnográfica difícilmente lo requiere—por contenido cultural más concreto, históricamente definido y progresista, como se está dando actualmente en muchos museos. Significa seguir el cuestionamiento que Gayatri Spivak formuló para un estudiante *blanco* del Norte global quien creía que no podría hablar más luego de involucrarse en una confrontación crítica con la poscolonialidad: “¿Por qué no desarrollas un cierto grado de ira en contra de la historia que ha escrito tan despreciable guion para ti que estás silenciado?” (Spivak 2008: 597)

El punto sería ir más allá de auto corregirse al hablar para desarrollar la ira en contra de aquello que hace de nuestro habla un dilema.

Una ira en contra de la historia que ha producido posiciones desde las cuales es imposible hablar, como la posición de una facilitadora, que debe hacer de su trabajo algo divertido en medio de bienes culturales que fueron enviados a Europa provenientes de las antiguas colonias. Los educadores de museo pueden abordar las estructuras que les arrebatan sus voces, la historia que ha producido el museo, sus propios privilegios y la forma en la que la contemplación de la alteridad de la historia está entrelazada con la racialización y la desigualdad. De esta forma, el museo puede convertirse en un sitio de desaprendizaje no solamente para los facilitadores mismos, sino también para el público que atrae. Como una institución en la cual el legado de la historia colonial se transforma en algo tangible a nivel material y simbólico, el museo etnográfico es quizás la entidad más apropiada para asumir la tarea de desaprender este legado⁵⁵.

⁵⁵ Para el concepto de desaprendizaje en la educación en los museos, ver también Castro Varela, Dhawan 2009; Sternfeld 2014.

¿EL MUSEO COMO UN SITIO DE DESAPRENDIZAJE?

Algunos museos ya han comenzado a discutir estos paradigmas coloniales en su trabajo con los visitantes⁵⁶. Un ejemplo de lo compleja que puede ser esta labor se aprecia en el programa *Störbilder* (Imágenes perturbadoras) en el *Weltkulturen Museum* de Frankfurt (Museo de las Culturas del Mundo), que invita a salones de escuela a interactuar con el archivo de imágenes del museo⁵⁷. ¿Qué relevan los sistemas de clasificación de un archivo como ese? ¿Cómo plasman las imágenes diferentes personas? Una comparación con las imágenes contemporáneas de los medios permite las discusiones sobre cómo se reproducen los paradigmas coloniales en la producción de imágenes hoy en día. Esta discusión no es posible sin problematizar la manera de observar de cada uno: por ejemplo, ¿podemos (y queremos) mirar fotografías antropométricas de nuevo, y hasta qué punto se analiza y se perpetua la coacción al hacerlo? ¿Cómo deberíamos lidiar con el hecho de que la situación histórica solamente es accesible para nosotros a través del punto de vista que buscamos cuestionar?⁵⁸ En este sentido, el desaprendizaje no puede concebirse como una simple sustracción. Las convenciones en la mirada de Europa sobre sus ‘otros’ no pueden ser removidas de nuestra reserva de conocimiento; en su lugar, deben ser comprendidas primero. Como escribe Grimaldo Reginfo Vázquez, un educador peruano perteneciente a la tradición de la pedagogía de la liberación, desaprender el conocimiento colonial significa “curiosamente, aprenderlo de nuevo” (Rengifo Vázquez 2003: 29). Eso implica regresar al conocimiento que uno ha aprendido en su vida—pero de manera crítica. Desaprender es una operación deconstructiva.

⁵⁶ En el *Cologne's Rautenstrauch–Joest–Museum*, una instalación obliga a los espectadores a reflexionar sobre sus propias perspectivas cuando se aborda el continente africano y el racismo (instalación *Der verstellte Blick [Distorted Gaze]*, <https://www.museenkoeln.de/rautenstrauch-joest-museum/Dauerausstellung-Vorurteile>, [fecha de acceso: 14.07.2017]). En Hamburgo, “exposiciones etnográficas” y su legado en la colección del museo son el tema de un programa escolar (*Die Darstellung der Anderen [The Representation of Others]*, <http://www.voelkerkundemuseum.com/793-0-Die-Darstellung-der-Anderen.html>, [accessed 24.12.2017]). En el mismo museo, estudiantes habrían abordado su pasado colonial antes los visitantes en un proyecto de exhibición denominado *El Colonialismo y el Museo (Colonialism and the Museum)*, en una colaboración entre el *Museum für Völkerkunde Hamburg* (museo de etnología de Hamburgo) y el Prof Dr Jürgen Zimmerer, jefe del centro de investigación *Hamburgs (post-) koloniale Erbe* (Herencia (post)colonial de Hamburgo) en la *Universität Hamburg*. 2014–2015. <https://www.google.com/culturalinstitute/beta/exhibit/koloniale-hintergr%C3%BCnde-the-museum-f%C3%BCr-v%C3%B6lkerkunde-hamburg/3gLSWkBPqLwahl=de>, [fecha de acceso: 14.08.2017]. En Basel, los efectos de un “colonialismo sin colonias” (Purtschert/Lüthi/Falk 2012) en el museo y la ciudad fueron abordados en ambas excursiones y programas escolares (programa escolar *Koloniales Basel vor der Linse (Colonial Basel on Camera)*, <http://www.museenbasel.ch/de/institution/schulangebotdetails.php?id=12702>, [fecha de acceso: 14.08.2017]).

⁵⁷ Diseñado por Stephanie Endter, Esther Poppe and Berit Mohr. EL programa fue desarrollado en un principio como parte de la exhibición *Ware und Wissen, o the stories you wouldn't tell a stranger* (2015) [Las historias que no le contarías a un extraño]; pero actualmente está establecido como parte del programa educativo.

⁵⁸ Ver también, en referencia a *the Frankfurter Bildarchiv*, el video y trabajo textual *Unearthing: In conversation* de Belinda Kazeem–Kaminski (Kazeem–Kamiński 2017).

¿EL MUSEO COMO UN SITIO DE DESAPRENDIZAJE?

También se aclara que el desaprendizaje decolonial no es sinónimo de la crítica a estereotipos, que cumple un rol central dentro de los objetivos de la educación etnográfica reflexiva (véase más arriba). Cuando se discuten los clichés y los estereotipos, la opinión insiste en que el problema es la falta de conocimiento. Como señalan Danielzik, Kiesel y Bendix, “la sugerencia es que las cosas cambiarían si tan solo todos tuviésemos una mejor imagen, una menos simplificada, de cada uno⁵⁹”. A pesar de que es precisamente la acumulación de conocimiento sobre otros, dicho de otra forma, la implicada relación sujeto–objeto, la que debería ser el objeto de negociación. Además, al enfocarnos en clichés y prejuicios, hacemos del problema algo universal que todas las personas lidian con complejidad. Lo que no entra aquí es un “cuestionamiento de las asimetrías en relaciones de poder creadas por el colonialismo, es decir, que ‘nuestras’ imágenes de ‘otros’... tienen un impacto global incomparablemente mayor a lo que es el caso en viceversa⁶⁰.” En lugar de criticar cómo la gente lidia con los clichés, la cuestión central aquí debe ser quiénes producen el conocimiento sobre quiénes, y cómo la producción de conocimiento sobre “el mundo” se encuentra inextricablemente ligada a factores económicos y políticos.

TOMANDO ACCIONES: ‘PLURIVOCALIDAD’ Y COOPERACIÓN

El prestar atención al “descontento en el museo⁶¹” permite un cambio en la postura de hablante del facilitador. Un segundo cambio se inicia con la pregunta: ¿pueden y deben educadores europeos *blancos* resolver realmente el problema por sí mismos? ¿el conocimiento de quién se necesita para interrumpir el monólogo del conocimiento europeo occidental?

El trabajar hacia este cambio es, antes que nada, una cuestión de política del personal. La mayoría de mis entrevistados que eran responsables por la dotación de personal dijeron que les gustaría ver mayor diversidad en el equipo educativo–actualmente, sin embargo, la diversidad de la sociedad casi no se refleja en el personal. Donde se contrata personal de procedencia migrante, usualmente tienen problemas por ser limitados al conocimiento basado en la experiencia y ser asignados a representar una región geográfica, por ejemplo, al pedirles que demuestren técnicas tradicionales. Un entrevistado explicó que había aprendido percusión en Alemania para trabajar en un museo. Asimismo, a menudo existen otras barreras en el camino del anhelo por la diversidad. Por ejemplo, en algunos casos se requiere cualidades muy específicas,

⁵⁹ Danielzik, Chandra–Milena; Kiesel, Timo; and Bendix, Daniel, *Bildung für nachhaltige Ungleichheit*, Berlin, 2013, p. 29, <http://www.glokal.org/?edmc=826>, [accessed 04.08.2016].

⁶⁰ Ibid.

⁶¹ Kazeem, Belinda; Martinz–Turek, Charlotte; and Sternfeld, Nora (eds.), *Das Unbehagen im Museum: postkoloniale Museologien*, Vienna, 2009.

¿EL MUSEO COMO UN SITIO DE DESAPRENDIZAJE?

ignorando otros tipos de conocimientos relevantes, o las instituciones contratan gente que ya haya superado las barreras en otras instituciones—por ejemplo, cuando un grado en etnología y el haber trabajado con anterioridad en museos son prerequisites para la contratación. Internacionalmente, el Museo de las Culturas del Mundo (*Museum of World Culture*) en Gothenburg abrió el camino durante su etapa de fundación bajo la dirección de Jette Sandahl. Diseñó su programa de educación como una serie de “ejercicios en democracia⁶²” y discutía temas para las exhibiciones con “tantas voces diferentes como era fuera posible”, como explicaba Pernilla Lutropp, jefa del departamento de educación en aquel tiempo⁶³. Esto significó crear un equipo heterogéneo en términos de origen, experiencias de haber confrontado el racismo o no, edad, género y competencias, incluyendo la experiencia personal con el tema de una exhibición. Desarrollar la contratación anti-discriminatoria no es una cuestión de representación geográfica en la que el “hablar de otros” sea reemplazado por la “autenticidad” y la representación cultural de uno mismo.

En su lugar, los educadores de museo deberían ser capaces de hablar sobre el racismo desde posturas diferentes y tener distintos puntos de referencia geopolíticos—y esto aplica para hablar de todo tipo de contenidos en el museo.

Como propuso Sandrine Micossé–Aikins en su ‘guía’ para reducir el racismo en el sector cultural:

Si eres un productor cultural con personal y algo de influencia, procura juntar un equipo que contenga todo tipo de personas. Eso también incluye diferentes tipos de gente negra/de color, porque ser negro/de color usualmente no es la única cualidad/aspecto de identidad que tiene la persona, por lo que una sola no sería suficiente para verdaderamente abrir nuevas visiones/perspectivas en el equipo/proyecto entero⁶⁴.

El desarrollo crítico de la diversidad no está limitado a la selección de personal, sino que incluye también la creación de un ambiente de trabajo reflexivo—aquí, no solamente son los departamentos de educación de los museos los que desempeñan un rol.

⁶² Sandahl, Jette, ›*Cultural Pluralism and Cultural Participation*‹ (Pluralismo cultural y participación cultural). Trabajo clave para el debate *Negotiating differences—a responsibility of artists and cultural institutions* (Negociando diferencias—una responsabilidad de los artistas en instituciones culturales), Brussels, 2008.

⁶³ Pernilla Lutropp, Interview, 16.5.2014.

⁶⁴ Micossé–Aikins, Sandrine, ›7 Things You Can Do To Make Your Art Less Racist – A comprehensive How–To–Guide‹, in Heinrich Böll Stiftung (eds.), *Heimatkunde: Migrationspolitisches Portal – Dossier The Living Archive – Kulturelle Produktionen und Räume*, 2013 <https://heimatkunde.boell.de/2012/12/18/7-things-you-can-do-make-your-art-less-racist-comprehensive-how-guide>, [accessed 05.05.2018].

¿EL MUSEO COMO UN SITIO DE DESAPRENDIZAJE?

Además del desarrollo del personal, la cooperación y la interconexión son cruciales. La museología colectiva—que inicialmente nació en comunidades indígenas que demandaban la auto determinación y el acceso a su herencia cultural en los museos de sus propios países, en su mayoría Canadá, los EEUU, Nueva Zelanda y Australia—está tomando fuerza en Europa, aunque con retraso. Si bien Boast⁶⁵ escribe que en el contexto angloparlante existen pocos museos con colecciones etnográficas, antropológicas o arqueológicas que procesen y exhiban este tipo de colecciones sin consultar de alguna manera las formas representativas de los contextos originales, en países de habla alemana, los proyectos colaborativos son aún más la excepción que la regla. Para la educación de museo, el trabajar dentro del paradigma colaborativo⁶⁶ también brinda la posibilidad de incluir directamente colaboradores internacionales en las actividades educativas, o indirectamente basarse en sus conocimientos. En su aclamado texto sobre museología colaborativa, Ruth Phillips visualiza la colaboración como una actividad pedagógica esencial, un proceso de aprendizaje mutuo⁶⁷. Sin embargo, como muestran las entrevistas con los educadores de museo, las oportunidades para tales procesos de aprendizaje en cooperación con las partes interesadas en el ámbito internacional no han sido aprovechadas aún. Los ejemplos de facilitadores participando en proyectos internacionales y permitiendo así la difusión de sus programas ante los visitantes representan la excepción. Muchos entrevistados reportan no haber sido incluidos en colaboraciones internacionales de investigación ni haber sido informados cuando delegaciones internacionales visitaban el museo para discutir sobre su herencia cultural. Los esfuerzos de los museos en cooperar con las comunidades de origen trae consigo la posibilidad de reemplazar genuinamente el monólogo institucional con una diversidad de voces en su interacción con los visitantes—estas posibilidades deberían ser usadas de manera mucho más concertada.

Al contrario de la cooperación internacional, los proyectos participativos o colaborativos en museos con comunidades de la diáspora *local* y grupos inmigrantes suelen estar firmemente posicionados en el campo de la educación y divulgación. La auto-representación cultural (festivales, técnicas culturales) y la integración de distintos mundos y experiencias suelen ser el enfoque (ver la sección anterior sobre migración como un tema central en la educación de museo). No obstante, entre el panorama diverso de redes y colaboraciones, es raro encontrar cooperaciones con personas que a

⁶⁵ Boast, Robin, ›Neocolonial Collaboration: Museum as Contact Zone Revisited‹, in *Museum Anthropology*, vol. 34(1), 2011, pp. 56–70 <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1548-1379.2010.01107.x/full>, [accessed 21.04.2015].

⁶⁶ Phillips, Ruth B, ›Community Collaboration in Exhibitions: Toward a dialogic paradigm, Introduction‹, in Peers, Laura and Brown, Alison K (eds.), *Museums and Source Communities: A Routledge reader*, London, 2003, pp. 155– 170.

⁶⁷ Ibid.

¿EL MUSEO COMO UN SITIO DE DESAPRENDIZAJE?

través de la migración o sus perspectivas como gente de color hayan adquirido conocimientos fuera del museo sobre los temas centrales de representación, poscolonialismo y críticas al racismo. Christian Kravagna formuló una aguda crítica al respecto: los esfuerzos de incluir “otras voces” en el museo permanecerán inciertos mientras se ignoren *otras* “otras voces”—las críticas⁶⁸. Los departamentos de educación en museos deberían estar trabajando con iniciativas independientes y asociaciones que hayan desarrollado metodologías y producido conocimiento desde posturas minoritarias⁶⁹. No solo en la directa confrontación con colecciones etnográficas, sino también al trabajar a través de los legados de colonialismo y la labor en educación anti-racista y desarrollo organizativo. En esta área, habrían muchos colaboradores potenciales para la cooperación en el desarrollo de actividades educativas en museos. Tales colaboraciones no son fáciles. Sólo pueden tener éxito si las decisiones sobre su diseño y contenido son tomadas colectivamente. Para el trabajo colaborativo, esto también incluye “el planear recursos para reflexionar y abordar las relaciones de poder y conflictos de intereses cuando las instituciones culturales cooperen con grupos desprovistos de un gran capital, ya sea económico y simbólico⁷⁰”.

Si estos cambios—hacia el desaprendizaje y la cooperación y diversidad de voces—prosperan, la educación de museo se convertirá genuinamente en un espacio para el cuestionamiento de las diferencias y el conocimiento en un contexto global. El reflexionar sobre las contradicciones es parte de esto—lo que necesitamos hacer ahora es progresar de la reflexividad a la acción. Como *bell hooks* (Gloria Jean Watkins, escritora, feminista y activista social estadounidense) escribe: “El reconocimiento del

⁶⁸ Kravagna, Christian, ›Konserven des Kolonialismus: Die Welt im Museum‹, in Kazeem, Belinda; Martinz–Turek, Charlotte; and Sternfeld, Nora (eds.) *Das Unbehagen im Museum: Postkoloniale Museologien*, Vienna, 2009, pp. 131– 142, here p. 99.

⁶⁹ Para nombrar solo algunos ejemplos con un componente decididamente pedagógico: Los enfoques educativos poscoloniales fueron desarrollados Alemania en exhibiciones fuera de museo etnográficos, por ejemplo, en el proyecto *Freedom Roads* (Caminos de libertad), que se trata de nombres de calles coloniales (<http://www.freedom-roads.de/>, 17.11.2017). Otros ejemplos actuales incluyen proyectos como *Here and Now* (Aquí y ahora): *Kolonialismus und Kolonialrassismus im Schulunterricht* (ARiC Berlin – Antirassistisch–Interkulturelles Informationszentrum Berlin e. V. and IDB | Institut für diskriminierungsfreie Bildung, http://www.aric.de/projekte/hier_und_jetzt/, [fecha de acceso: 17.11.2017]) or *Connecting the dots* (Uniendo puntos), un proyecto de *glokal.eV*. en el cual una herramienta educativa en desarrollo, colonialismo, y resistencia fue desarrollada (http://www.glokal.org/wp-content/uploads/2017/10/WSTS_Methode_2017_12_15-1.pdf, [fecha de acceso: 19.11.2017]) . Proyectos de educación y exhibición de la iniciativa *Schwarzer Menschen in Deutschland* (Iniciativa de la gente negra en Alemania) ([http:// isdonline.de/homestory-deutschland/](http://isdonline.de/homestory-deutschland/), [fecha de acceso: 17.11.2017]) son tan importantes a mencionar en este contexto como los proyectos en historia colonial en instituciones educativas fuera del museo, como »*Ein vergessenes Erbe? Historia colonial alemana* « en la institución educativa *Anne Frank* de Frankfurt ([http://www.bs-anne-frank.de/fileadmin/ user_upload/Slider/Publikationen/Deutscher_Kolonialismus.pdf](http://www.bs-anne-frank.de/fileadmin/user_upload/Slider/Publikationen/Deutscher_Kolonialismus.pdf), 17.11.2017).

⁷⁰ Instituto para la educación de arte ›Zeit für Vermittlung: Eine online Publikation zur Kulturvermittlung‹, Zurich, 2013. 71 › hooks, bell, *Feminist Theory: from margin to center*, Boston, 1984, p. 54.

¿EL MUSEO COMO UN SITIO DE DESAPRENDIZAJE?

racismo es significativo cuando conduce a la transformación”⁷¹. La reflexión sobre la educación de museo y sus dilemas poscoloniales es significativa cuando conduce a los cambios en las prácticas.

⁷¹ hooks, bell, *Feminist Theory: from margin to center*, Boston, 1984, p. 54.