

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR**  
**FACULTAD DE COMUNICACIÓN, LINGÜÍSTICA Y LITERATURA**  
**ESCUELA DE COMUNICACIÓN**

---

**DISERTACIÓN PREVIA A LA OBTENCIÓN DEL TÍTULO DE**  
**LICENCIADO EN COMUNICACIÓN CON MENCIÓN EN COMUNICACIÓN**  
**ORGANIZACIONAL**

**Límites comunicativos de la visita mediada del Centro de Arte Contemporáneo de Quito**  
**respecto al ejercicio de la educación crítica. Estudio de caso.**

**RAÚL DANIEL NORIEGA BALDEÓN**

**DIRECTORA**

**MARÍA ISABEL IMBAQUINGO**

**QUITO, 2016**

## **Dedicatoria**

Este texto está dedicado a sus lectores, y, de antemano, se aclara que bastará con que revisen tan solo algunas de sus páginas, para convertirse en acreedores de dicha corona. Pues el autor entiende que la escritura académica supone la supresión de cualquier intento de violencia o identidad, y que un libro sin dientes no es más que un desperdicio de papel y tiempo.

## **Agradecimiento**

Gracias a Doris por seguir.  
No todo lo que se ve existe.  
Gracias a Lourdes por ese último insulto.  
Que sería del amor sin el odio.  
Gracias a Meenke por creer en lo inútil.  
No todo lo errante está perdido.  
Gracias a Renato por ser sostén.  
Quizá todas las buenas dadivas reciben paga.  
Gracias a Isabel por esperar.  
Todos los errores humanos son fruto de la impaciencia.  
Gracias a León por demostrar lucidez.  
La soledad nos enseña a volvernos únicos.  
Gracias a Santiago por el silencio.  
Tan solo los momentos de amistad.  
Gracias a Francisco por trazar el camino.  
La vanguardia es siempre peligrosa.  
Gracias a Alexander por la honestidad.  
No hay camino más cruel como aquel que conduce a uno mismo.

## ÍNDICE DE TÍTULOS

Resumen .....	x
Introducción.....	xi
CAPITULO I.....	1
Museología, crítica y poder .....	1
1.1. Museología.....	1
1.1.1. Museología formalista.....	3
1.1.2. Museología analítica .....	6
1.1.3. Museología crítica.....	8
1.1.3.1. La pedagogía crítica en el ámbito museístico.....	11
1.1.3.2. El profesor como extranjero.....	13
1.1.3.3. La emancipación.....	14
1.1.3.4. La transformación.....	16
1.1.4. Educación en los museos.....	17
1.1.4.1. Postura crítica de la educación en los museos.....	19
Intersección I.....	20
1.2. Mediación .....	21
1.2.1. Formas de empleo de la comunicación.....	24

1.2.1.1. Las funciones del lenguaje. ....	27
1.2.1.2. Funciones del lenguaje en la forma de comunicación reproductiva.....	30
Intersección II. ....	31
1.3. Teoría de la Comunicación Humana .....	32
1.3.1 Axiomas exploratorios de la comunicación.....	34
1.3.2. La imposibilidad de no comunicar. ....	34
1.3.3. Los niveles de contenido y relación. ....	35
1.3.4. La puntuación de la secuencia de hechos. ....	37
1.3.5. Comunicación digital y análoga. ....	38
1.3.6. Interacción simétrica y complementaria.....	40
Intersección III.....	42
CAPÍTULO II.....	44
Condiciones de la visita mediada del Centro de Arte Contemporáneo de Quito respecto al ejercicio de la educación crítica. ....	44
2.1. Carácter crítico del objeto de estudio.....	44
2.1.1. Modalidad de museo abierto.....	45
2.2.1.1. Descolonización. ....	46
2.2.1.2. Modelo pedagógico crítico.....	49
2.2. Visita mediada. ....	50

2.2.1. Limitaciones del mediador. ....	51
2.2.2. Los elementos yuxtapuestos en el objeto de estudio, la visita mediada de la exposición Occhio Mobile.....	54
2.2.2.1. Institución, discurso oficial. ....	54
2.2.2.2. Mediadores, discursos individuales.....	57
2.2.2.3. Mediador A. ....	58
2.2.2.4. Mediador B.....	62
2.2.2.5. Los visitantes.....	64
Intersección IV .....	69
CAPÍTULO III .....	71
Análisis exploratorio de los niveles relacionales en la visita mediada.....	71
3.1. Metodología.....	71
3.1.1. Observación sistemática .....	71
3.1.1.1. Estrategia de observación. ....	72
3.1.1.2. Muestra. ....	73
3.1.1.3. Unidades de análisis .....	74
3.1.4. Secuencia de puntuación de los hechos.....	75
3.1.4.1. Frecuencia de las categorías secuenciales. ....	76
3.1.4.2. Función de los mensajes.....	77

3.1.4.3. Ejemplo de aplicación de la herramienta DMSH .....	77
3.1.5. Disposición física de los elementos comunicativos. ....	81
3.2. Límites comunicativos de la visita mediada respecto al ejercicio de la educación crítica. .....	82
3.2.1. Contacto inicial, génesis de la estructura comunicacional jerárquica. ....	82
3.2.2. Introducción a la sala, las palabras contra las acciones.....	85
3.2.2.1. Disposición física de los elementos comunicativos. ....	86
3.2.2.2. Secuencias comunicativas. ....	87
3.2.3. Exploración de la sala, silencio. ....	91
3.2.4. Interpretación de los objetos expositivos.....	92
3.2.4.1. Disposición física de los elementos comunicativos durante la interacción interpretativa.....	93
3.2.4.2. Secuencias comunicativas durante la interacción interpretativa. ....	94
3.2.4.3. Circuitos cerrados de interpretación. ....	98
3.3. Verificación del análisis exploratorio de los niveles relacionales .....	102
CONCLUSIONES.....	107
Sobre las formas comunicativas. ....	107
Sobre el modelo comunicativo de la visita mediada.....	109
Sobre el carácter de la visita mediada.....	111

CIERRE.....	112
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	113
ANEXOS .....	120
Anexo 1.....	120
Transcripción de la visita mediada, primera sala.....	120
Contacto inicial.....	120
Introducción a la sala.....	121
Exploración de la sala.....	122
Interpretación de los objetos expositivos.....	122
Anexo2.....	132
Evaluación anterior a la visita mediada. ....	132
Anexo 3.....	133
Evaluación posterior a la visita mediada. ....	133

#### ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Modelo comunicacional de Duncan Cameron .....	4
Figura 2. Modelo comunicacional de Knez & Wriyth.....	5
Figura 3. Modelo comunicacional de C. Duffy .....	7
Figura 4. Modelo comunicacional de Maure .....	9

Figura 5. Modelo comunicacional de Hopper-Greenhill .....	10
Figura 6. Modelo comunicacional de Serrano .....	24
Figura 7. Forma informativa de la comunicación .....	25
Figura 8. Forma reproductiva de la comunicación .....	26
Figura 9. Forma contracomunicativa de la comunicación .....	27
Figura 10. Modelo comunicacional de Jakobson.....	27
Figura 11. Funciones del lenguaje según Jakobson .....	29
Figura 12. Las funciones del lenguaje en la comunicación reproductiva. ....	30
Figura 13 Situación comunicacional del mediador.....	53
Figura 14. Situación anímica e intereses de los visitantes.....	65
Figura 15. Situación cognitiva de los visitantes antes de la visita mediada .....	67
Figura 16. Expresión gráfica del término movimiento .....	68
Figura 17. Descripción molecular de la secuencia de puntuación hechos (DMSH).....	76
Figura 18. Aplicación de la herramienta DMSH .....	80
Figura 19. Secuencias comunicativas en el contacto inicial .....	83
Figura 20. Patrón de la disposición física de los elementos comunicativos durante la introducción a las salas .....	87
Figura 21. Secuencias comunicativas en la introducción a la sala .....	88

Figura 22. Patrón de la disposición física de los elementos comunicativos durante la exploración de las salas.....	92
Figura 23. Patrón de la disposición física de los elementos comunicativos durante los procesos de interpretación .....	93
Figura 24. Secuencias comunicativas en el proceso de interpretación de las piezas .....	95
Figura 25. Circuito cerrado de interpretación .....	98
Figura 26. Circuito cerrado de interpretación II .....	100
Figura 27. Percepción de los visitantes sobre los mediadores.....	102
Figura 27.1. Percepción de los visitantes sobre los mediadores.....	103
Figura 28. Participación de los visitantes en la visita mediada .....	104
Figura 29. Adaptación del modelo de C. Duffy a la visita mediada.....	105
Figura 30. Situación cognitiva final de los visitantes .....	106

## **Resumen**

Este texto analiza la posibilidad de incompatibilidad que existe entre la mediación, herramienta comunicacional de control, y el diálogo analítico, forma de interacción que procura habilitar procesos educativos de emancipación, dentro de la visita mediada del Centro de Arte Contemporáneo de Quito. Se establece un análisis experimental de los niveles relacionales entre comunicantes, fundamentado en la Teoría de la Comunicación Humana, con el objetivo de distinguir si la interacción, entre visitantes y mediadores, se desarrolla sobre la simetría o la diferencia. Sobre el control cognitivo o la criticidad.

### **Palabras clave**

Teoría de la Comunicación Humana;

Mediación;

Museología crítica;

Centro de Arte Contemporáneo de Quito;

Visita mediada.

## **Introducción**

La situación actual de las instituciones artísticas, sean estas museos o galerías, es variada. Existen aquellas que se desarrollan, todavía, a través de un enfoque clásico, en el que objetivo primario es la selección y protección del patrimonio que testifica el desarrollo humano. Sin embargo, esta noción pierde paulatinamente su validez, debido al cambio dinámico de la sociedad y de las formas de consumo cultural.

Existe otro enfoque sobre la función de las instituciones artísticas, que se caracteriza por un fuerte sentido de responsabilidad social y que se desarrolla a partir de posturas teóricas como la museología crítica (que se cita, en este texto, desde Carla Padró y Carmen Mörsch) o la nueva museología.

Según este enfoque, que se categoriza como contemporáneo, el objetivo primordial de las instituciones artísticas es el servicio a la humanidad.

Este cambio de paradigma supone una empresa compleja, pues solicita la revisión continua de la estructura institucional en todos sus niveles. Un proceso de examen y corrección que se ejecuta de forma particular sobre la comunicación y la educación, que son las mejores posibilidades que las instituciones artísticas tienen, para generar vínculos y experiencias reales con sus comunidades y territorios.

Desde este sentido, en las instituciones artísticas, la comunicación resulta esencial pues es a través de ella que se ejecuta la construcción y la transmisión del conocimiento. La comunicación es, sin embargo, una moneda con dos caras. Ya que puede emplearse tanto para el desarrollo, como para el control y la sujeción de los individuos.

Cuando la comunicación tiene como objetivo mejorar al ser humano, a través de la transferencia de estímulos cognitivos capaces de fomentar la libertad de los individuos, se instituye como un fenómeno de interacción ecuánime, dinámico y plural (Ellsworth , 1989). Ecuánime en tanto se opone a la existencia de una jerarquía única de carácter vertical. Dinámico debido a que requiere del cambio, a nivel de componentes y estructura, para su desarrollo lógico. Y plural porque tolera, o recibe, de forma voluntaria la actualización de sus componentes, aun cuando esto suponga la re-evaluación del sistema de reglas que configuran el orden del fenómeno comunicativo.

Se considera que este tipo de manifestación comunicativa, a la que se denominará en adelante *diálogo analítico*, exige un análisis metódico, continuo y consciente sobre la situación relacional de los comunicantes. Esto debido a que los fenómenos comunicativos espontáneos tienden a instaurarse, normalmente, sobre estructuras jerárquicas de poder (Watzlawick, et al., 1985).

El diálogo analítico, en este sentido, es posible solamente a través de un proceso de reflexión consciente que calcula el orden estructural y reglamentario de los fenómenos comunicativos, y que genera, de manera ulterior, la oportunidad de cuestionar ¿por qué se piensa lo que se piensa? y ¿cómo es que se llegó a validar un determinado modelo de interpretación de la realidad como verdadero?

En esta investigación, se presenta un análisis experimental que trabaja en función de los cinco axiomas de la Teoría de La Comunicación Humana (Watzlawick, et al., 1985), para analizar el estado relacional que existe entre comunicantes dentro del museo.

La elaboración de este análisis se realiza a través del estudio de la visita mediada del Centro de Arte Contemporáneo de Quito y pretende trazar una ruta de análisis que permita distinguir las posibilidades comunicativas de la mediación (que se cita desde los postulados de Martín Serrano) respecto a la instauración de un ámbito dialógico crítico (que se cita desde autores como Elizabeth Ellsworth y Jennifer Gore).

En términos generales, la reflexión de este texto trabaja sobre un problema común de coherencia entre las relaciones humanas, de carácter pragmático, y las intenciones humanas, muchas veces idealizadas.

Considérese para iniciar la siguiente oración: “*te ordeno que te obedezcas a ti solamente*”, en la que existe, de forma manifiesta, una estructura de poder, en la que la autonomía del individuo depende del influjo de un agente externo. Dicha estructura resulta incoherente en tanto se supone, con regularidad, que el uso de la consciencia y la voluntad puede y debe surgir de una resolución independiente.

Considérese ahora esta declaración de Federico II que lleva al límite la cuestión expuesta en el párrafo anterior “*que razonen todo lo que quieran con tal de que obedezcan*”. El cumplimiento íntegro de esta sentencia desbarata el orden lógico-semántico de la “razón”, en su concepción más básica, pues se la despoja de toda su potencia sobre la realidad. Se estima que la razón es capaz de conducir a la duda y que la duda, tarde o temprano, desemboca en una conclusión que exige la reestructuración de la realidad. Esto último, el deseo de cambio, generalmente, se contrapone a la obediencia. Y es a partir de esta breve inferencia que se puede deducir que la razón, por su carácter, no puede estar subordinada perpetuamente a la obediencia.

Estas dos consideraciones manifiestan, de forma sencilla, la complejidad que rodea a las interacciones humanas, y al problema del que se ocupa esta investigación, donde el control y la libertad coexisten, pugnan y se relacionan de forma tácita o explícita; y donde resulta fácil confundir y desbaratar el valor de la crítica y la libertad.

## **CAPITULO I**

### **Museología, crítica y poder**

Esta sección se divide en tres partes. La primera, se ocupa de la museología en términos generales e indaga de forma amplia sobre los apartados teóricos que sustentan, y se vinculan, a la museología crítica. La segunda, describe el concepto de la mediación dentro del ámbito de la comunicación y explora la conexión de este fenómeno con el lenguaje. La última, revisa los cinco axiomas exploratorios de la Teoría de la Comunicación Humana.

Al final de cada parte, se ha introducido un pequeño texto, denominado intersección, que recoge y vincula los apartados teóricos más significativos para esta investigación.

#### **1.1. Museología**

La museología es una ciencia aplicada, que estudia el museo: su historia y su rol en la sociedad; las formas específicas de investigación y de conservación física, de presentación, y de difusión; de organización y de funcionamiento (Rivière, 2010).

Para la museología, el carácter de ciencia es posible puesto que es histórica (expresiva de hechos), teórica (explicativa de contenidos) y práctica (en tanto utiliza métodos empíricos) (León, 1978). En este sentido, la museología puede entenderse como una ciencia que examina la relación del ser humano con la realidad, encargada de la colección y conservación (consciente y sistemática); y del empleo científico, cultural y educativo de objetos que documentan el desarrollo de la naturaleza y la sociedad (Gregorová, 1980).

Desde otra perspectiva, sugerida por Bernard Deloche (en Desvallées & Mairesse, 2010), se puede definir a la museología como la filosofía de lo museal investida de dos funciones: servir de metateoría a la ciencia documental y trabajar como ética reguladora de toda institución encargada de administrar la función documental.

El modelo museológico está determinado por la cultura institucional del museo, pues depende enteramente de cómo y quiénes organizan el papel, las funciones, los procesos y las suposiciones de la institución (Padró, 2003). La cultura institucional, por su parte, está determinada por una serie de valores, creencias y suposiciones que, con frecuencia, son tácitas y consideradas evidentes por sus miembros. Ella no está ligada a los intereses colectivos, sino a los intereses de aquellos que forjan la cultura dominante u oficial de un sistema (Hargreaves, Earl, & Ryan citados por Padró, 1998).

La museología cumple un papel social y cultural clave a la hora de analizar y entender los cambios de una colectividad, en tanto se considere al museo como una práctica significativa que se relaciona con otras prácticas que forjan valores culturales (por ejemplo, la publicidad, los parques y los medios de comunicación), donde se comparten redes de conocimiento; circulan ideas, valores, concepciones, mitos, estereotipos que inciden en las formas de pensamiento de la sociedad.

A continuación, se distinguen tres tipos de enfoques museológicos que se construyen a partir de diferentes culturas institucionales y modelos comunicacionales. En estas tres líneas se observan diferentes posturas sobre qué son los visitantes y qué es fundamental para el desarrollo del museo.

### **1.1.1. Museología formalista.**

La museología formalista, conocida también como museología tradicional, ensalza las funciones de adquirir, conservar e investigar. Esta museología se encuentra inserta en una cultura institucional que entiende al museo como un lugar de saber disciplinario y alta cultura, por lo que el trabajo museológico se construye desde una visión historicista y positivista (Padró, 2003).

Las prácticas museológicas en esta tendencia giran en torno a la unidireccionalidad, la racionalidad y el fomento del museo como un espacio ritual. Corresponden al carácter de unidireccionalidad de la museología formalista el modelo comunicacional de Duncan Cameron<sup>1</sup> y el de Knez y Wrigth, ambos sistemas comunicacionales simples y rígidos.

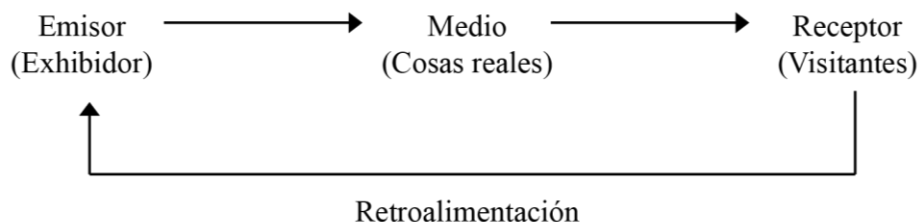
En el modelo de Duncan Cameron (ver figura 1), el museo actúa como emisor; los objetos, denominados “cosas verdaderas”<sup>2</sup>, actúan como los canales de comunicación; los visitantes actúan como receptores; y la retroalimentación funciona como una herramienta que le permite al equipo de exposición comprobar si existe correspondencia entre el mensaje que se desea emitir y el mensaje que los visitantes reciben (Castellanos, 2008).

---

<sup>1</sup> En 1968, el museólogo canadiense Duncan Cameron integra, por primera vez, un modelo comunicacional a la dinámica del museo. Para el desarrollo de este modelo, Cameron empleó la Teoría de la Información postulada por el ingeniero y matemático Claude Elwood Shannon y el concepto de retroalimentación de Melvin de Fleur (Castellanos, 2008).

<sup>2</sup> Para Duncan Cameron, las “cosas verdaderas” son los objetos museales que presentan un valor intrínseco como las piezas, las obras de arte, los especímenes o los artefactos.

**Figura 1.** Modelo comunicacional de Duncan Cameron



**Fuente:** Adaptado de “*Los museos y sus visitantes*” Hooper-Greenhill, 1998 por Castellanos.2008, p.26.

El modelo comunicacional de Knez y Wright<sup>3</sup> propone que la función primaria de la comunicación en el museo es la transmisión de las ideas. Este enfoque considera al lenguaje verbal<sup>4</sup> como un elemento capaz de ayudar a los visitantes a decodificar los símbolos que componen a los objetos expuestos (Castellanos, 2008). Este modelo acepta que las exposiciones sean interpretadas, de antemano, por el personal del museo con el objetivo de establecer un orden definitivo sobre la decodificación de los objetos expositivos.

En el modelo de Knez y Wright (ver figura 2), el conservador actúa como emisor, pues determina el mensaje; las exposiciones actúan como un medio compuesto por los objetos, las etiquetas, las fotografías, etc.; los visitantes actúan como receptores; y la retroalimentación se emplea con el objetivo de contrastar y distinguir la forma en cómo los receptores decodifican las exposiciones (Ho, Ho, & Chen, 2006).

---

<sup>3</sup> En 1970, los museólogos estadounidenses Knez y Wrigth formularon un sistema de comunicación que se separaba de la postura de Duncan Cameron que concebía a los objetos como centro del sistema comunicativo

<sup>4</sup> Para Knez y Wrigth, el lenguaje verbal trabaja como un intermediario y es de especial importancia en los museos que requieren proporcionar explicaciones conceptuales como los de ciencias y los de historia.

**Figura 2.** Modelo comunicacional de Knez & Wriqth



**Fuente:** Adaptado de “*Los museos y sus visitantes*” Hooper-Greenhill, 1998 por Castellanos,

En la museología formalista, el emisor impone un significado único a través de un lenguaje destinado a fomentar lo visual. El museo comunica a través de los objetos y los objetos significan lo que el autor tiene intención que signifiquen. En este caso, la labor de los educadores se reduce a la traducción y transmisión del discurso oficial. Todos los problemas de diseño, consecuentemente, se enfocan en reducir el ruido y mejorar el canal para que el proceso comunicativo se instaure sobre un diálogo nítido entre el visitante y los objetos

De esta manera, el museo se configura como un lugar de relaciones jerárquicas donde sus funciones de adquirir y conservar se limitan a un diálogo entre “expertos”. Lo que equivale a un discurso expositivo cerrado, donde la prioridad es que la organización de los objetos expositivos confirme y aumente la validez de los principios del *connoisseurship*<sup>5</sup> (Padró, 2003).

---

<sup>5</sup>N. del A. Este término, que podría traducirse al español como “conocedor”, se emplea para hacer referencia de un juez experto en materia de gusto.

El relato de la museología formalista supone que todas las personas poseen patrones de comportamiento y modos de aprendizaje similares (Padró, 2003). Debido a esta convicción de que todos los receptores aprenden de la misma manera y su estructura jerárquica patente, la museología formalista es opuesta a la emancipación, ya que no libera de la dependencia, sino que la vivifica.

### **1.1.2. Museología analítica .**

La museología analítica concibe al visitante como a un individuo que es capaz de ejercer su entendimiento únicamente sobre un modelo de interpretación estable, compuesto por ideas previamente establecidas. Al igual que la museología formalista, esta tendencia pretende expandir el conocimiento de los visitantes dentro de un marco fijo del saber, a través de procesos informativos, indicativos y técnicos (Padró, 2003).

La museología analítica se inserta de esta forma en una cultura institucional que entiende al museo como un lugar destinado a la democratización del saber disciplinario. Su gestión, en tanto democrática, se enfatiza sobre el crecimiento museístico<sup>6</sup> a partir del beneficio económico y la expansión institucional.

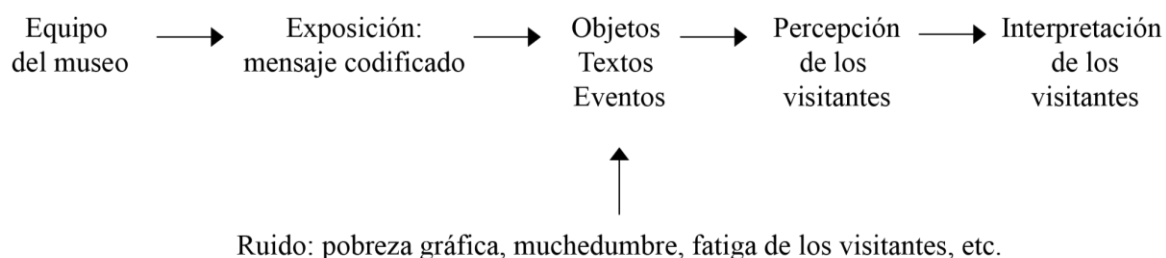
El sentido democrático se alcanza, aquí, a través del estudio y la satisfacción de los grupos masivos de la sociedad. Los comisarios, los diseñadores, los educadores y los

---

<sup>6</sup> En 1976, los investigadores australianos Hodge y D'Souza postulan la idea de que el museo se desarrolla de manera similar a los medios de comunicación masiva (MCM), porque utiliza formas no naturales de comunicación y brinda testimonio del patrimonio y la memoria social de un colectivo. Debido a esta correspondencia con los MCM, los mensajes del museo se han de fragmentar para adaptarse a los múltiples canales y códigos expositivos y las capacidades, características y necesidades de los distintos públicos (Castellanos, 2008).

evaluadores adquieren, entonces, un papel relevante dentro del museo, ya que se responsabilizan de incrementar los niveles de audiencia de la institución a partir de la generación de nuevas, y llamativas, experiencias en distintos segmentos de la población (Padró, 2003).

**Figura 3.** Interpretación del modelo comunicacional de Shannon y Weaver realizada por C. Duffy.



*Nota:* Corresponde a la museología formalista el modelo comunicacional de C. Duffy donde el equipo del museo controla, de manera íntegra, la generación de los mensajes; la exposición, compuesta por objetos, textos y eventos, actúa como medio; y los visitantes, junto a sus percepciones e interpretaciones, cumplen el papel de receptor. **Fuente:** Adaptado de “*Los museos y sus visitantes*” Hooper-Greenhill, 1998 por Castellanos, 2008, p.30.

Los contenidos seleccionados con este fin perpetúan una concepción académica del conocimiento, puesto que surgen exclusivamente de la orientación, el sentido y el imaginario de la institución museística (ver figura 3). Y aunque el énfasis por la segmentación y, ulterior, fidelización de las audiencias genera una imagen institucional positiva, en términos de

mercado, también merma la capacidad del museo a la hora de reflexionar sobre narrativas poco convencionales, propias de las minorías sociales (Padró, 2003).

La museología analítica se halla, pues, entre una estructura externa jerárquica, donde la situación de los visitantes se reduce al nivel de audiencia, y una estructura interna más flexible, donde existe un equipo de talento humano más variado.

### **1.1.3. Museología crítica.**

La museología crítica concibe a los visitantes y a los profesionales como fuentes de conocimiento. Se desarrolla dentro de una dinámica donde se admite la posibilidad de crear, negociar y alterar los valores que definen a la realidad y a la cultura dominante.

La museología crítica está vinculada a las funciones de la nueva museología<sup>7</sup> por lo que admite una negociación constante de sus prácticas. Esto se refleja en una cultura dominante débil que admite proyectos museísticos que surgen desde los visitantes, las minorías sociales y las subculturas. El perfil de la museología crítica es social y democrático con un alto sentido de responsabilidad hacia el fomento de una ciudadanía crítica.

---

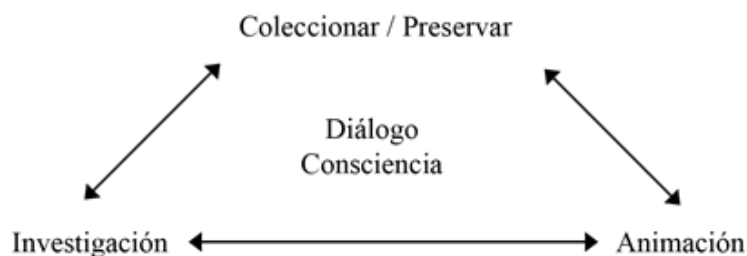
<sup>7</sup> A partir de 1976, la nueva museología se formula como una corriente de pensamiento que procura potenciar la vocación social del museo y su carácter interdisciplinario. Ella se interesa en las formas de expresión y de comunicación. Además, se presenta como un discurso crítico acerca del rol social y político del museo. La nueva museología asume como responsabilidad del museo la restitución del patrimonio a la comunidad a través de una orientación educativa no tradicional (Iniesta, 2008). La nueva museología avanza y se reestructura sin inconveniente hasta 1990, cuando empiezan a surgir movimientos teóricos que consideran que los parámetros de la nueva museología son válidos, pero insuficientes (Castellanos, 2008).

Marc Maure, 2008, principal exponente de este enfoque teórico, señala cinco parámetros que facultan el cumplimiento de la nueva museología y que admiten el compromiso y la participación activa de la comunidad en las propuestas y las investigaciones generadas por la institución. 1. Democracia cultural: variedad de culturas; difusión y preservación de cada una de ellas. 2. Multidisciplinariedad: sustitución del concepto de “público” por “comunidad”, el de “colección” por “patrimonio” y el de “edificio” por “territorio”. 3. Concienciar a la comunidad del valor de su cultura. 4. Sistema interactivo de trabajo que integra a la comunidad. 5. Diálogo abierto fundamentado sobre la participación activa de la comunidad.

La museología crítica habita dentro de una cultura institucional que entiende al museo como un lugar de duda, de controversia, de pregunta y de democracia cultural donde se promueve la formación de miembros capaces de problematizar la historia del museo y fomentar lecturas desde múltiples perspectivas (Padró, 2003).

Corresponden a la museología crítica los modelos comunicacionales de M. Maure y Hopper-Greenhill, ya que ambos habilitan un ámbito de interacción donde el cuestionamiento, la contextualización y la auto-reflexión son válidas.

**Figura 4.** Modelo comunicacional de Maure

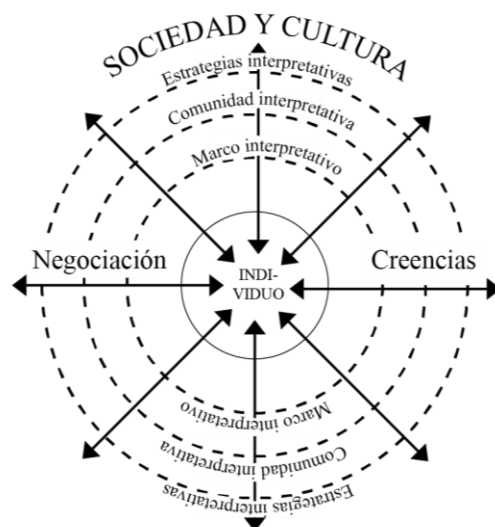


**Fuente:** Adaptado de “*Nouvelle muséologie*” Maure, 1984 por Castellanos, 2008, p.107.

En el modelo de Maure, el museo se circunscribe a un territorio y está encargado de preservar el patrimonio de la comunidad a la que se debe. Este enfoque exige un sistema interactivo de trabajo que integra a la comunidad en cada una de las etapas del ciclo comunicativo. Por ese motivo, procura un diálogo abierto en el que la comunidad, los visitantes, no solo participa como receptor, sino que se le permite influir en los procesos de investigación museística, en la determinación del patrimonio que se preserva y en la forma en que se animan las exposiciones (Castellanos, 2008).

El modelo postulado por Eilean Hopper-Greenhill posee como fundamento el paradigma del constructivismo y entiende a la comunicación como un proceso cultural en el que los elementos que componen a la realidad (por ejemplo, sistemas simbólicos como textos, objetos, piezas de artes, mapas, museos, etc.) son negociados. Este modelo sostiene que la realidad carece de una identidad finita, y estable, en tanto se produce y actualiza a través de la experiencia y la comunicación (Ho, Ho, & Chen, 2006).

**Figura 5.** Modelo comunicacional Eilean Hopper-Greenhill



**Fuente:** Adaptado de “*A new communication model in the natural history museum*” Ho, Ho, & Chen, 2006.

El funcionamiento de este modelo depende de la existencia de sistemas de interacción abiertos a la interpretación, la lucha y el conflicto, que entienden al conocimiento como un proceso en desarrollo, más que un resultado puntual.

La museología crítica, conforme a este contexto, impulsa la negociación del saber y el significado entre los profesionales, que moldean las culturas del museo, y los visitantes, que forman parte del proceso en el que se construye el significado de la realidad. El elemento clave de esta negociación reside en la forma en cómo se construyen los poderes de decisión (por ejemplo, a través de consorcios o comités entre expertos, artistas, visitantes, comunidades, etc.) y en cómo se negocia el poder de participación (Padró, 2003).

Esta cultura institucional, que se preocupa por la subjetividad y la disputa, se desarrolla a partir de departamentos flexibles y adaptables, que cuentan con estructuras preparadas para la movilidad profesional y el cruce de roles. La finalidad de sus profesionales es actuar como facilitadores de la subjetividad para autorizar el flujo de discursos alternativos respecto a las prácticas museológicas (Hooper-Greenhill, 2000). Desde este enfoque, el visitante es entendido como un individuo capaz de interpretar la cultura institucional del museo, participar en su formación y proponer nuevas maneras de entenderla.

Para la museología crítica, el museo ha de actuar como ámbito de interacción, que posibilita la convergencia de múltiples miradas y fomenta la emancipación de los individuos respecto a la cultura dominante. Este modo de interacción se instaura sobre un diálogo analítico, impulsado por modelos pedagógicos críticos y no convencionales.

#### **1.1.3.1. La pedagogía crítica en el ámbito museístico**

La pedagogía crítica, según Ellsworth (1989), procura introducir una ruta de lectura, que supera el diálogo comunicativo, con la intención de establecer un diálogo analítico. El diálogo comunicativo actúa como una fuerza constitutiva que se edifica sobre la necesidad que poseen dos interlocutores de llegar a la comprensión plena de un acontecimiento. Esta

tendencia, que supone que sin comprensión no hay conocimiento, decae cuando los interlocutores presentan posturas antagónicas e irreconciliables que imposibilitan una interacción abierta al debate. Esta se genera sobre un sistema relacional complementario donde uno de los interlocutores está obligado a “ceder” a fin de poder comprender al otro. Lo que implica su sometimiento o renuncia.

Por otro lado, la noción de diálogo analítico sostiene que no se puede extraer directamente del entorno o de la mismidad los significados del mundo, de las experiencias humanas y de los acontecimientos, dado que los significados no son representaciones absolutas, de comprensión directa, sino que se conciben como construcciones edificadas mediante la interpretación de rutas particulares de lectura. En este sentido, el diálogo analítico se edifica sobre una ruta de lectura que interroga:

¿De qué formas tú/ nosotros llegamos a esta interpretación, sin saberlo, incluso sin deseárselo? ¿De qué formas tus/nuestros pasajes por la historia, el poder, el deseo y el lenguaje en el camino hacia esta interpretación se convierten en partes integrantes de la estructura de la interpretación- de nuestro conocimiento? ¿Cómo pueden las rutas indirectas emprendidas por la historia, el poder, el deseo y el lenguaje ser (parcial aunque útilmente) reconstruidas a través de rastros sintomáticos que han dejado atrás en nuestras interpretaciones – rastros de olvido, miedos, negaciones, placeres culpabilizadores, intereses investidos, desvíos inconscientes? (Ellsworth, 1989, p.129)

Esta ruta de lectura requiere una concepción dinámica de la subjetividad en la que el individuo realiza una negociación continua de la realidad, de sí mismo y de su entorno,

serviéndose de modelos y de conocimientos producidos en un contexto cultural y en momento histórico concreto (Padró, 2011).

A continuación, se presentan algunas de las rutas posibles, concernientes a la pedagogía, que facultan el establecimiento de un diálogo analítico en el campo museístico.

### ***1.1.3.2. El profesor como extranjero.***

Para Maxine Greene (1995), el profesor o profesora como extranjero es aquél que percibe los procesos rutinarios de la educación desde afuera, como si cada vez que comenzara una clase fuera luego de volver de un largo viaje. La distancia, la experiencia acumulada en otro lugar, le permite ir más allá de lo convencional y lo reiterativo. Por lo que intenta facilitar cambios en los consensos, las normas, las leyes y las rutinas al ubicarse en el lugar incómodo de la interrogación, la crítica y lo imprevisto.

Situarse en la posición del extranjero es mirar interrogativamente el mundo en el que se vive para así repensar los rituales y las costumbres de un pueblo. Esta postura se vincula con la creación que surge de la imaginación y de su libertad <sup>8</sup>(Greene, 1995). Y se ajusta a un profesor comprometido con el pensamiento crítico que no acepta ningún esquema de pensamiento estandarizado. Ni siquiera el de la inteligencia, la racionalidad o la educación.

En el ámbito museístico, esta postura exige que los encargados de la institución expresen su subjetividad e intereses respecto a las exposiciones. La dimensión personal de los

---

<sup>8</sup> Para Maxine Greene (1995), la imaginación es una capacidad cognitiva que permite dar crédito a las realidades alternativas. Posibilita cruzar los espacios vacíos existentes entre el individuo y los otros, cuando los otros están dispuestos a proporcionar pistas y el individuo a usar esas pistas, a través de sus capacidades cognitivas, para generar distinciones inusuales.

educadores ha de volverse pública, así como los procesos institucionales. Sus reflexiones y desacuerdos sobre qué y cómo se expone no serán canceladas, sino restituidas (Padró, 2011).

Por consiguiente, el museo funcionará como un laboratorio de experimentación donde las prácticas educativas se desarrollarán desde la noción de la diferencia cultural entre personas de generaciones, géneros y geografías diferentes; apartándose de la universalidad y la igualdad.

### ***1.1.3.3. La emancipación.***

Para la pedagogía crítica, “emancipar” designa la capacidad del profesor para dar voz y autoridad a sus alumnos. Según autores como Giroux, Maclaren y Freire, la pedagogía tiene que hacer más político lo educativo (Padró, 2011). En este sentido, la educación se entiende como un proceso continuo de problematización que carece de una metodología específica y se sostiene sobre una teoría social cuya meta es la liberación de los individuos y grupos como sujetos históricos (Freire, 1998).

Las feministas posestructuralistas Gore, Ellsworth y Weiler, critican esta posición liberadora de los maestros, debido a que reduce el proceso de emancipación a una retórica de poder en la que el profesor, hombre, es quien tiene las herramientas para ejecutarla. Gore (1996) apunta que la noción de la autoridad emancipadora del docente, para conseguir justicia y libertad, no es real, porque esta se refiere a un profesor idealizado que otorga el poder al alumnado desde una posición estática de autoridad, que le impide modificar su situación en la relación pedagógica. Para Giroux, la autoridad emancipadora implica que los profesores son conscientes de su rol como intelectuales transformadores. Lo que les ubica en un plano central como agentes de potenciación profesional y de emancipación (Padró, 2011). Gore considera

que esta idea, de que todo proceso crítico surja del maestro, es desfavorable pues establece de forma fija quién libera, quién posee más práctica en el examen crítico y quién está más comprometido con el cambio social.

Gore, Ellsworth y Weiler consideran, además, que las posiciones entre maestro y alumno deben estar en una continua negociación puesto que la subjetividad no es unitaria, sino provisional y cambiante según el contexto en la que se inscribe (Padró, 2011). Esta variación de posiciones faculta un proceso de aprendizaje que puede surgir del alumno y producir, consecuentemente, procesos de autoconocimiento que afirmen la libertad de todos los participantes.

Desde este sentido, la educación<sup>9</sup> pretende desarrollar y disciplinar la consciencia que el alumno ya posee a través de un sistema de relaciones que excluye las jerarquías marcadas y que permite al docente ayudar al alumno a apropiarse, de forma crítica, de sus propias

---

<sup>9</sup> Distíngase del ideal de la educación clásica-humanística acuñado por Wilhelm von Humboldt, en Alemania, a principios del siglo XIX. Este concepto moderno se vincula al conflicto entre la libre determinación (libertad del sujeto) y la dominación (asimilación del sujeto en un orden social normativo y cosificador). Se desarrolla como un instrumento de poder que garantiza la supremacía social y cultural de la clase media, emergente, que se fundamenta en la instrucción y la transmisión de un conocimiento de carácter incuestionable. Facultó la movilidad social y el acceso a las funciones políticas. Pero también se convirtió en el principal medio de reproducción de la estructura de clases (Fundación Museos de la Ciudad, 2015).

El desprecio hacia las metodologías educativas no convencionales, como la pedagogía crítica, está ligada al habitus de una estética propia de la clase media que concibe su posición como natural: no adquirida. Pierre Bourdieu apunta que el sentido estético trabaja como un punto de distinción que está circunscrito y que defiende la superioridad de un grupo social determinado (Bourdieu, 1988). La educación, bajo esta línea argumental, desempeña un papel decisivo en la lucha simbólica que se ejecuta sobre el proceso de selección y legitimación del patrimonio cultural.

historias y de su rol como un individuo intelectual, que habita en espacio cultural específico con relaciones de poder singulares<sup>10</sup> (Padró, 2011).

En el ámbito museístico, las prácticas educativas de emancipación se desarrollan en función de un estilo de trabajo colectivo y cooperativo, donde el museo deja de reafirmarse en la posición de maestro para impulsar la formación de un visitante crítico capaz de estudiar, cuestionar e interpretar la gestión de la institución y las características visuales, escritas y espaciales de las exposiciones.

#### ***1.1.3.4. La transformación.***

Carmen Mörsch (citada por Cartagena & León, 2014) propone cuatro funciones para los procesos educativos en los museos y los centros de arte. 1. La función afirmativa, como línea dominante, busca el desarrollo de un sistema de comunicación externa que perpetúe el rol del museo como una entidad encargada de la colección, la investigación, el cuidado y la promoción del legado cultural. 2. La función reproductiva pretende introducir el arte en sectores no iniciados (como, por ejemplo, niños, jóvenes, familias, etc.) para garantizar la prolongación y el crecimiento de las audiencias, para ello las instituciones de arte se esfuerzan por satisfacer las necesidades de los segmentos más amplios del público mediante la oferta de experiencias placenteras y recreativas. 3. La función deconstructiva inserta a los visitantes dentro de procesos que analizan de forma crítica la estructura del arte y sus instituciones, con la intención de desvirtuar, visibilizar, cuestionar, relativizar y mejorar las operaciones del

---

<sup>10</sup> Jennifer Gore (1996) apunta que no en todos los contextos los alumnos son aptos para entrar en prácticas dialógicas por lo que cabe preguntarse ¿Hasta qué punto resulta plausible forzar el intercambio? Sin caer en el autoritarismo.

museo. 4. La función transformativa expande el rol educativo de las instituciones de arte hacia la transformación social a través de una inserción real dentro del territorio y la sociedad.

Según Mörsch (2009), este último tipo de educación, que cumple una función transformativa, posee una postura reflexiva que opta por la controversia, se reconoce con la crítica a la dominación, e incorpora el conocimiento específico de los participantes de manera equitativa a fin de generar contra-narrativas a través del análisis de los discursos autorizados y no autorizados de la cultura. La función transformativa pretende situar a la institución museística como un agente político capaz de fomentar el cambio social.

Este enfoque exige que el museo 1. Cuestione y transforme de forma activa la configuración de su esfera local y social. 2. Trabaje de manera conjunta, con los visitantes, para que los mecanismos institucionales sean devalados, expandidos y mejorados. 3. Elabore investigación de campo. 3. Produzca proyectos independientes, ajenos a los programas expositivos, con diferentes grupos de interés. 4. Examine las estructuras de poder. 5. Negocie los significados que componen la realidad en lugar de impulsar estructuras fijas del conocimiento. 6. E incorpore una comprensión autocrítica de la educación que cambia según el contexto (Padró, 2011).

#### **1.1.4. Educación en los museos.**

De manera general, la educación significa la puesta en práctica de los medios apropiados para asegurar la formación y el desarrollo de un ser humano y de sus facultades. Por su parte, la educación museal puede definirse como un conjunto de valores, conceptos,

conocimientos y prácticas que procuran el desarrollo del visitante, a través de la pedagogía y el aprendizaje de nuevos saberes (Desvallées & Mairesse, 2010).

En las instituciones de arte, el ámbito educativo está poblado por múltiples intencionalidades. Existe una negociación continua entre los principios y los deseos de los educadores, las expectativas de los visitantes y los objetivos de la institución. Mörsch (2009) advierte que estos tres intereses discrepan de forma continua dentro del museo:

Los grupos de visitantes, en su mayoría, esperan que se les explique la mayor cantidad de obras posibles, de la manera más inteligible posible, en el menor tiempo posible, y que se puedan sentir cómodos en el espacio expositivo, preferiblemente como en casa. Este servicio lo debe brindar una persona con *habitus* adecuado para el museo, la vestimenta correspondiente y el lenguaje que considera correcto para el espacio.

El equipo curador de una exposición espera que el equipo educativo sirva a la exposición *traduciendo* de la manera más exacta posible las narrativas curatoriales para el público, haciéndoselas más asequibles. Sin embargo, la sospecha general es que esta traducción simplifica los contenidos. Por lo tanto, el personal que trabajan en la curaduría también espera de los equipos educativos que le demuestren lo contrario, espera una asimilación máxima del *habitus* educativo al *habitus* comisarial.

El personal de seguridad y el personal técnico, a su vez esperan de la educadora que no moleste, que no cause riesgos para la seguridad y que ayude en lo posible a controlar al público.

La gerencia de la institución espera de la educadora que promocióne a la institución y a la exposición, y que evite siniestros y quejas provenientes de alguna de las figuras

arriba mencionadas. Espera que se preste el servicio con costes mínimos y, muchas veces, que se generen ingresos para la institución por medio de las ofertas educativas. (p. 10-11)

Como aclara Mörsch, la educación en los museos es completamente sistémica, pues se desarrolla sobre la relación de múltiples, y disímiles, elementos, que procuran el alcance de un objetivo concreto, que es educar a los visitantes.

#### ***1.1.4.1. Postura crítica de la educación en los museos.***

Para Michel Foucault (1990), la crítica existe en relación con algo distinto a ella misma y funciona como instrumento configurador de un porvenir o una verdad desconocidos. La crítica se entiende, aquí, como una inquietud que investiga las maneras de gobernar y que pregunta continuamente “¿Cómo no ser gobernado de este modo, por tal cosa, en nombre de estos principios, con mira a tales objetivos y por medio de tales procedimientos; ¿no así, no para eso, no por ellos?” (p.7).

De forma esencial, la crítica representa un movimiento por el cual el sujeto “se atribuye el derecho de interrogar a la verdad acerca de sus efectos de poder, y al poder acerca de sus discursos de verdad” (Foucault , 1990, p.8). Lo cual equivale en última instancia a un comportamiento de inservidumbre voluntaria.

Mörsch (2009) sostiene que el trabajo de la educación y la mediación en museos no puede describirse afín a una postura crítica, en un sentido literal, puesto que el personal educativo no se considera con derecho “a interrogar al poder acerca de sus discursos de

verdad” (p.13). Según esta postura, los educadores se encuentran lejos de cuestionar las relaciones complejas de poder y de conocimiento que determinan los criterios de éxito del museo.

Se considera viable cuestionar la opinión, el relato o el comportamiento del colega curador, pero es más difícil preguntar por qué tiene que haber equipos curatoriales, educativos, un público o una institución de arte en la disposición actual y cómo es posible que sigan existiendo en la forma que tienen, provistos de cierto poder y sin ser importunados. Es difícil, porque plantear esas preguntas significa cortar la rama en que uno se apoya: poner en tela de juicio las bases de la propia posición. (Mörsch, 2009, p.14)

De esta manera, la magnitud de la educación en museos como práctica crítica y transformadora se restringe a la transmisión y al cuestionamiento de los conocimientos representados en las exposiciones (Mörsch, 2009). Lo que supone un proceso, en el que la institución y los visitantes se esfuerzan por deconstruir los discursos expositivos, mas no por cuestionar la estructura misma de la institución.

### **Intersección I.**

Se ha enunciado que:

- El diálogo analítico faculta una actitud crítica en tanto habilita una ruta de lectura en la que se puede interrogar a la verdad acerca de sus efectos de poder, y al poder acerca de sus discursos de verdad.

- El diálogo analítico exige un sistema de interacción humana en el que los participantes accedan a una relación equitativa, carente de jerarquías marcadas, en la que sean capaces de negociar los significados que determinan a la realidad.
- La ejecución del diálogo analítico resulta contradictoria en los sistemas altamente institucionalizados, pues estos dependen de una estructura rígida en la que el poder se emplea para asegurar la permanencia del sistema frente al contexto.
- La educación crítica, en un sentido literal, tiende hacia un conflicto, que busca el cambio progresivo, y perpetuo, de la estructura del poder y el discurso de la verdad.

A partir de esta información, considérese lo siguiente:

- Si el museo se desarrolla como un sistema altamente institucionalizado, entonces se puede resolver que sus procesos educativos son incapaces de adquirir una postura crítica, en el sentido literal del término. Bajo este razonamiento, se sostiene que: si los educadores establecen un diálogo analítico con los visitantes, este será tan solo aparente, en tanto estos, los educadores, son incapaces de transgredir los límites de su posición frente a su sistema contenedor, el museo.

## **1.2. Mediación**

Los individuos y la sociedad desarrollan y emplean sistemas de regulación institucionalizados para reducir la disonancia, o el caos si se prefiere. Conforme a Martín Serrano (1976), los sistemas que operan a nivel cognitivo son denominados modelos de orden, o modelos mediadores. En este sentido, la mediación equivale “al sistema de reglas y

operaciones aplicadas a cualquier conjunto de hechos, o de cosas, pertenecientes a planos heterogéneos de la realidad, para introducir orden” (p. 179).

Los modelos de orden tienen existencia temporal y funcionan como instrumentos virtuales para mediar entre la realidad y su representación. Ellos pueden ser falsos modelos metafísicos, tácitos e irracionales. Pero constituyen verdaderos modelos de control social, pues imponen una forma particular de presentar la realidad, e introducen control sobre la misma.

La sociedad emplea de forma simultánea múltiples modelos de orden (por ejemplo, la mediación binaria en los modelos cibernéticos y la articular para describir los modelos del lenguaje). Lo cual supone una visión fragmentada de la realidad, en la que cada sector del conocimiento se circunscribe a un modelo de orden específico.

La mediación es capaz de introducir un modelo de orden en la información<sup>11</sup> con el objetivo de proporcionar una visión estable del mundo. En el momento en que la mediación se ejecuta con fines de control social, la información cesa de tener como referente a la realidad original. El mediador, que actúa como sujeto de la comunicación, emplea el contenido como un objeto ilustrativo para imponer un modelo de orden sobre el acontecer. En este caso, la mediación se considera “una actividad de control social que impone límites a lo que podría ser dicho, y a las maneras de decirlo, por medio de un sistema de orden”<sup>12</sup> (Serrano, 1976, p.180).

El control social se habilita a través de sistema codificante, capaz de hacer uniforme la

---

<sup>11</sup> Bajo esta línea teórica, “la información actúa como un indicador de los grados de libertad” (Serrano, 1976, p. 181) de las definiciones de la realidad y de las alternativas que se pueden tomar respecto a los significantes, sin romper los consensos sociales (“el código”). La información es también, aquí, reflejo de la complejidad del modelo de orden que se aplica al acontecer.

<sup>12</sup> Esta noción operacional de la mediación sostiene que el modelo de orden se traduce <<o encuentra su equivalencia>> en un código, que actúa como “un sistema de posibilidades, superpuesto a la igualdad de probabilidades del sistema en su orden, para facilitar su dominio comunicativo” (Eco, 1972).

diversidad del acontecer, que se instaura sobre un punto de vista sociocultural válido tanto para el emisor como para los receptores.

Cuando el orden de un modelo es perturbado, la comprensión y el consenso entran en riesgo (imagínese que en medio de una clase universitaria X uno de los estudiantes se levanta de su pupitre y le advierte, con mucha seguridad y en voz alta, a todos los miembros del salón, incluyendo al educador, que la temática en discusión es considerada una pseudo-ciencia y que carece de valor académico frente a la comunidad científica. Este comportamiento podría comprenderse como una perturbación considerable para el pequeño sistema educativo en cuestión, pues no solo revela que el contenido de la información es defectuoso, sino que también arremete contra la estructura del sistema al poner en duda la posición del sujeto principal de la comunicación, el educador). El mediador es capaz de restablecer el orden al imponer “a los significados de los sucesos una tasa de variedad compatible con un estado ordenado” (Serrano, 1976, p.181). En este caso, la significación del mensaje, que pretende producir estabilidad en las nociones, guarda relación con las formas estabilizadas del lenguaje: supersignos<sup>13</sup> (Frente al pequeño suceso en la clase universitaria, se estima que el modelo de orden podría restablecerse a través de re-direccionamiento semántico del suceso a una variedad compatible con el ámbito académico. Es decir, el educador podría realizar algún reparo sobre el valor de la información que ha manifestado, a través de una enunciación correctiva como: -quizá, esta información tenga un valor nulo frente a la comunidad científica; sin embargo, en esta aula no nos hemos de limitar a la ciencia pues nuestra preocupación, en

---

<sup>13</sup> En su Teoría de la Información, Abraham Moles (citado por Jiménez , 2007, p. 144) sostiene que el receptor humano es capaz de aprehender un número máximo de elementos informativos. Cuando el mensaje sobrepasa la capacidad perceptible de información, el receptor emprende una operación selectiva en función de supersignos, formas normalizadas de ensamblar los signos más elementales que son aceptadas en la memoria perceptiva como un todo, adquiridos en experiencias previas.

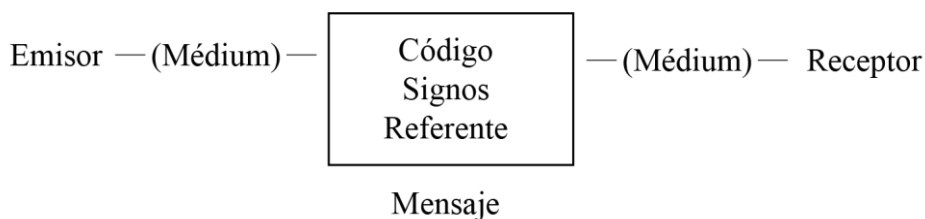
realidad, reside sobre lo humano-. Este mensaje, sea verdad o mentira, cambia la noción de la información y le otorga un valor compatible frente a la dinámica de una clase universitaria.).

Según los postulados de Serrano, como se ha visto, el mediador puede determinar la configuración de un modelo de orden a través de la manipulación de la información y los mensajes. El mediador se sitúa, así, en una posición aventajada dentro de la relación, en la que puede alterar continuamente las significaciones sobre el contenido de la realidad, referente, a fin de mantener la estructura de un sistema de una manera específica, a su favor o en su contra.

### 1.2.1. Formas de empleo de la comunicación.

Manuel Serrano (2008) distingue tres formas de empleo de la comunicación. La forma informativa, la reproductiva y la contracomunicativa. Cada forma se distingue según la relación que presenta el mensaje respecto los otros elementos de la comunicación. Esta distinción se realiza a partir del modelo de comunicación enunciado por Jakobson (ver figura 6).

**Figura 6.** Interpretación del modelo comunicacional de Jakobson realizada por Serrano.

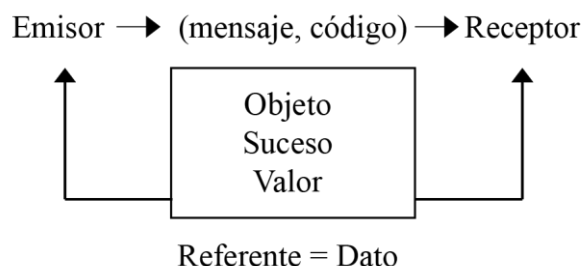


**Fuente:** Jakobson, 1976 interpretado por Serrano, 2008, p.125.

En la comunicación informativa, el emisor emplea el proceso comunicativo a fin de transmitir datos. Dentro de su secuencia de desarrollo, el emisor, el medio, el contenido de la información y el receptor comparten un referente<sup>14</sup> sobre el que comunican y al que se dirigen para comprobar la exactitud de la información.

Conforme a Serrano (2008), cuando la comunicación está orientada a la información, el emisor “se esfuerza en facilitar un repertorio de datos sobre la realidad, y hacer expresos los códigos para que el receptor pueda conocer el sistema codificante que ha aplicado” (p.126). En este contexto, el receptor se encuentra habilitado para aceptar o rechazar la información, dado que puede acceder, libremente, a los objetos que sirven de referencia para la construcción del mensaje, y así estimar la validez de la información y la competencia del emisor.

**Figura 7.** Forma informativa de la comunicación



**Fuente:** Serrano, 2008, p.126.

En la comunicación reproductiva, el emisor utiliza el proceso comunicativo para transmitir información sobre la información, por medio de mensajes que pretenden controlar

---

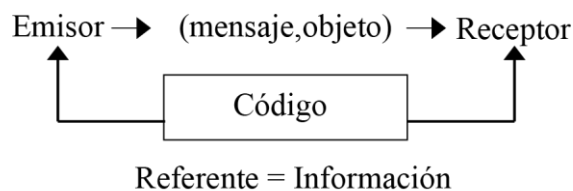
<sup>14</sup> N. del A. El referente significa, en teoría de la información, aquello de lo que trata el mensaje. Puede designar un objeto, un suceso, una norma, entre otros.

los códigos de decodificación que aplicará el receptor. En su secuencia de desarrollo, el emisor, el médium, el contenido y el receptor comparten el código (Serrano, 2008).

En la secuencia reproductiva (ver figura 8), la exactitud de la información se comprueba en función del código, por lo que el emisor se encuentra habilitado para ajustar la realidad a un modelo de orden específico. Mientras, que el receptor se ve forzado a subordinar sus percepciones a un referente simulado: a un punto de vista.

La secuencia reproductiva es muy significativa para esta investigación, pues a través de ella se ejecuta el proceso de la mediación. Es decir, la instauración de un sistema de reglas sobre el proceso de decodificación del referente, por parte del mediador, con el fin de garantizar la validez de un código específico.

**Figura 8.** Forma reproductiva de la comunicación

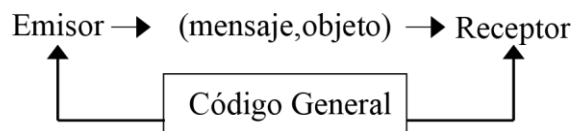


**Fuente:** Serrano, 2008, p.126.

La contracomunicación carece de un código que vincule el referente con el mensaje (ver figura 9). De esta manera, si el receptor desea interpretar el sentido del mensaje está obligado a introducir un código, general, de forma arbitraria. Cabe señalar que la destrucción de las formas codificadas de la comunicación no implica, necesariamente, la falta de

información, sino también la emisión de mensajes tan amplios en contenido que resultan no-decodificable (Serrano, 2008).

**Figura 9.** Forma contracomunicativa de la comunicación

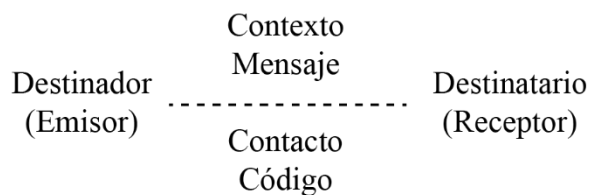


**Fuente:** Serrano, 2008, p.137.

### *1.2.1.1. Las funciones del lenguaje.*

Para Roman Jakobson (1976), la secuencia de desarrollo de cualquier acto de comunicación verbal supone la existencia de un destinador, emisor, que envía un mensaje a un destinatario, receptor. La operatividad de esta secuencia exige que el mensaje se vincule a un contexto de referencia que el destinatario pueda captar; un código, del todo o parcialmente, común entre el destinador y el destinatario; y un contacto, es decir, un canal físico y una conexión psicológica entre los sujetos de la comunicación (ver figura 10).

**Figura 10.** Modelo comunicacional de Jakobson



**Fuente:** Jakobson, 1976, p.353.

Jakobson (1976, pp.347-359) sostiene que cada uno de los seis elementos del hecho discursivo determina una función específica del lenguaje:

La función referencial, también llamada denotativa o cognoscitiva, está orientada hacia la descripción de un contexto específico. En ella, el referente, que sustenta el mensaje, tiende a ser verificable; y el sistema de codificación explícito. Debido a su carácter objetivo, la función referencial resulta primordial en la conservación y la trasmisión del conocimiento.

La función emotiva, centrada en el destinador, apunta a expresar la actitud del hablante ante aquello de lo que está comunicando. Consecuentemente, imprime una cualidad emocional, fingida o verdadera, sobre el mensaje. Las entidades puramente emotivas en el lenguaje son las interjecciones, enunciados exclamativos que manifiestan impresiones, verbalizan sentimientos o realizan actos de habla apelativos (por ejemplo, - Uf., - ¡Vaya!, - Eh).

La función conativa está dirigida a expresar deber o exigencia. En ella, el mensaje se configura para disuadir o persuadir al destinatario sobre determinada acción o idea. Esta función encuentra su más pura expresión gramatical en el vocativo, expresión nominal que se usa en función apelativa (por ejemplo, - Lucien, ven un momento.); y en el modo imperativo, que denota mandato, ruego, o exhortación (por ejemplo, - ¡Trabaja!).

La función fática permite validar el funcionamiento del canal de comunicación, a través de mensajes que establecen, prolongan o interrumpen la comunicación. Se manifiesta por medio de fórmulas rituales, presentes en diálogos enteros (por ejemplo, - Oye, ¿me escuchas?).

La función metalingüística entiende el código como referente explícito de la comunicación. El lenguaje, aquí, hace de sí mismo objeto de reflexión; convirtiéndose en metalenguaje. El metalenguaje no es una herramienta restringida al ámbito científico, sino que se está presente en el lenguaje cotidiano, cuando los sujetos de la comunicación, en su pretensión de esclarecer uno o más elementos del código, emplean estructuras como la mención (por ejemplo, -Tiempo es lo que yo he dicho); o la frase ecuacional, típica de las definiciones, (por ejemplo, - La mesa es un objeto de cuatro patas) (Vigara, 1992).

La función poética es dominante en la construcción del arte verbal. Ella pretende enfatizar la dicotomía fundamental de signos y objetos, mediante la elevación de las cualidades perceptibles de los signos. Para ello se beneficia de las otras funciones del lenguaje al emplearlas como soporte o accesorio. Cabe decir, que el estudio de la función poética rebasa los límites de la poesía y se sitúa en cualquier ámbito lingüístico en el que los mensajes se configuran con el fin de provocar fenómenos relacionados con la experiencia estética.

**Figura 11.** Funciones del lenguaje según Jakobson



**Fuente:** Jakobson, 1976, p.360.

### ***1.2.1.2. Funciones del lenguaje en la forma de comunicación reproductiva.***

Serrano (2008, pp. 128-135) plantea que, en la secuencia de comunicación reproductiva, las funciones del lenguaje se modifican:

La relación entre el mensaje y el referente adquiere una función ilustrativa, en la que el referente se utiliza para proporcionar un ejemplo que confirma la validez del código (tómese, por ejemplo, expresiones como -El Quijote demuestra la potencia y la complejidad del español, o - El terrorismo muestra que la democracia es la forma de gobierno más conveniente.). La relación entre el mensaje y el emisor deviene en una función técnica, donde el emisor, responsable de la comunicación, es capaz de pasar desapercibido detrás del medio, debido a su situación dentro del fenómeno de interacción (por ejemplo, cuando, en la prensa, no se distingue entre Estado y Gobierno: -México es manipulado por el cártel). La relación entre el mensaje y receptor, cumple una función de consonancia en la que el mensaje tiene como objeto establecer en el receptor un modelo de orden, que se asuma como propio y natural (tómese, por ejemplo, la siguiente expresión virtualmente axiomática: -Todos los seres humanos inteligentes confían en el triunfo de la razón.). La relación entre el mensaje y el código acaece sobre una función de redundancia en la que el mensaje reproduce las subrutinas, secuencias invariables, que forman parte del repertorio aceptado en el código.

**Figura 12.** Las funciones del lenguaje en la comunicación reproductiva.

(CÓDIGO)  
Ilustrativa  
(EMISOR)— Técnica — (MENSAJE) — Consonancia— (RECEPTOR)  
Redundante  
(REFERENTE)

**Fuente:** Serrano, 2008, p.360.

La forma de comunicación reproductiva se define, de esta manera, como una forma de interacción en la que un emisor, que puede ser tácito, “controla la información, mediante mensajes que utilizan los objetos para ilustrar los códigos redundantes, cuya función es influir sobre las representaciones, las actitudes y los comportamientos del receptor” (Serrano, 2008, p.132).

### **Intersección II.**

Se ha enunciado que:

- La mediación equivale a un modelo de orden, sistema de reglas y operaciones, aplicado a cualquier conjunto de hechos, o de cosas, pertenecientes a planos heterogéneos de la realidad, para introducir orden.
- El código dirige la forma en cómo se construye la representación de la realidad y la información actúa como un indicador de los grados de libertad.

- En la forma comunicación informativa, el emisor, el medio, el contenido de la información y el receptor comparten un referente sobre el que comunican y al que dirigen para comprobar la exactitud de la información.
- En la forma comunicación reproductiva, el emisor puede emplear los mensajes para controlar los códigos de decodificación que aplicará el receptor. Además, el receptor carece de acceso al referente, por lo que el emisor se encuentra habilitado para ajustar la realidad a un modelo de orden específico.

A partir de esta información, considérese lo siguiente:

- Al parecer, los procesos educativos orientados a la emancipación y a la crítica guardan correspondencia con la comunicación informativa, en la que existe un comportamiento consciente del emisor por volver explícito el sistema codificante que ha aplicado en su mensaje. Lo cual supone, en última, instancia la posibilidad de discusión y de igualdad relacional con el receptor.
- La mediación, por otro lado, demuestra una correspondencia clara con la comunicación reproductiva, debido a que la introducción de orden sobre planos heterogéneos de la realidad, sean estos los que fueren, requiere de una situación de poder sobre los mensajes y el código.

### **1.3. Teoría de la Comunicación Humana**

La Teoría de la Comunicación Humana, propuesta por Paul Watzlawick, Janet Beavin y Don Jackson (1985), se ocupa de los efectos de la comunicación sobre la conducta, por lo

que se circunscribe dentro del aspecto pragmático<sup>15</sup> de la comunicación. El enfoque investigativo de esta teoría se concentra sobre la relación que existe entre un hecho y el contexto en el aquél tiene lugar. Consecuentemente, desplaza la atención de la mónada<sup>16</sup>, artificialmente aislada, hacia la relación entre las partes de un sistema, por medio del estudio de las manifestaciones observables de las relaciones humanas.

La Teoría de la Comunicación Humana manifiesta una equivalencia entre la comunicación y la conducta, debido a que la pragmática acepta como datos no solo a las palabras (en función de sus configuraciones sintácticas y cualidades semánticas), sino también a los elementos no verbales que aparecen y actúan en la interacción tanto a nivel personal como contextual (por ejemplo, la puntuación, el lenguaje corporal, la proxémica, etc.). Cabe señalar, que las propuestas de la Teoría de la Comunicación Humana no son “cosas”; sino funciones, es decir, abstracciones que surgen a partir del establecimiento de una relación entre variables:

Buscamos redundancias pragmáticas; sabemos que no son magnitudes o cualidades simples y estáticas, sino configuraciones de interacción ...anticipamos que tales configuraciones tendrán las características que habitualmente se encuentran en los sistemas tendientes a objetivos prefijados y que contienen mecanismos de control de

---

<sup>15</sup> Charles Morris (1938) sostiene que el estudio de la comunicación humana se subdivide en tres áreas: la sintáctica que estudia los problemas que guardan relación con la transmisión de información como la codificación, los canales, la capacidad, el ruido y la redundancia, entre otros elementos estadísticos del lenguaje; la semántica que se preocupa del significado de los símbolos y los mensajes; y la pragmática que analiza cómo la comunicación afecta a la conducta.

<sup>16</sup> Para Gottfried Leibniz (citado por Ackerley, 2007), la mónada es una sustancia simple, sin partes, que conforma a los compuestos. Es cerrada en tanto no se comunica con el exterior, aunque es capaz de producir efectos en él; e indivisible ya que no tiene partes. En las mónadas, la comunicación es interna debido a que el universo está contenido en cada sustancia simple. Ante la cuestión del “otro” esta idea corresponde al principio de lo indiscernible que sostiene que dos cosas no pueden ser iguales, ya que de esa manera serían la misma.

errores. Entonces, si examinamos cadenas de comunicación entre dos o más comunicantes... llegaremos a ciertos resultados que participan de la naturaleza de los axiomas y los teoremas de un cálculo. (Watzlawick, et al., 1985, p.41)

Se advierte, además, que la Teoría de la Comunicación Humana postula reglas inherentes a la interacción a través de la búsqueda y la comprensión de configuraciones comunicativas observables dentro de un sistema particular en funcionamiento. Esta metacomunicación, reflexión acerca de la comunicación, se describe a través de un grupo de axiomas pertenecientes a un cálculo hipotético de la comunicación.

### **1.3.1 Axiomas exploratorios de la comunicación.**

Para Watzlawick, Beavin & Jackson (1985) los cinco axiomas, que se expondrán a continuación, son de carácter tentativo y han sido definidos de modo informal, por lo que se consideran más preliminares que exhaustivos. A esto se debe añadir la naturaleza heterogénea de los axiomas, puesto cada uno de ellos surge de observaciones distintas respecto a los fenómenos de la comunicación.

### **1.3.2. La imposibilidad de no comunicar.**

El primer axioma de la Teoría de la Comunicación Humana “no es posible no comunicar” (Watzlawick, et al., 1985) se fundamenta sobre la noción de que toda conducta equivale a comunicación. Esta proposición supone que los mensajes pueden configurarse a partir de cualquier unidad comunicacional singular relacionada con los modos de conducta: verbal, tonal, postural, etc.

...Hay una propiedad de la conducta que no podría ser más básica (...): no hay nada que sea lo contrario de conducta. En otras palabras, no hay no conducta o, para

expresarlo de modo aún más simple, es imposible no comportarse. Ahora bien, si se acepta que toda conducta en una situación de interacción tiene un valor de mensaje, es decir, es comunicación, se deduce que por mucho que uno lo intente, no puede dejar de comunicar. (Watzlawick, et al., 198, 50)

Para esta postura, actividad o inactividad, palabras o silencio, poseen siempre valor de mensaje. En este sentido, la ausencia de mensajes monofónicos o de atención mutua constituyen conductas que influyen sobre los demás y que funcionan como estímulos que exigen, de manera categórica, una respuesta (por ejemplo, un hombre sentado al final de un bus que lleva audífonos y tiene su mirada pendiente en lo que ocurre afuera de la ventana comunica que no desea participar en ninguna clase de conversación, las personas que se hallan presentes ante esta imagen, generalmente, comprenden el mensaje y lo dejan tranquilo).

De esta manera, la comunicación no se restringe hacia un punto de origen intencional, consciente o eficaz que procura el entendimiento mutuo de los participantes; sino que actúa de manera variable y compleja, desde lo coherente hasta lo paradójico.

### **1.3.3. Los niveles de contenido y relación.**

El segundo axioma de la Teoría de la Comunicación Humana se establece sobre el hecho de que toda interacción, serie de mensajes intercambiados entre personas, implica compromiso. Esto debido a que los mensajes no solo transmiten información, sino que también imponen conductas. El axioma enuncia que “toda comunicación tiene un aspecto de contenido y un aspecto relacional tales que el segundo clasifica al primero y es, por ende, una metacomunicación” (Watzlawick, et al., 1985, p. 52).

A este respecto, Gregory Bateson (1965) señala que todo mensaje posee un aspecto referencial, que transmite información, es decir, contenido; y un aspecto conativo, que determina la relación de los comunicantes y, consecuentemente, refiere cómo debe entenderse el mensaje. Watzlawick, Beavin & Jackson ejemplifican estos aspectos de la siguiente manera:

Si una mujer A señala el collar que lleva otra mujer B y pregunta: “¿Son auténticas esas perlas?”, el contenido de su pregunta es un pedido de información acerca de un objeto. Pero al mismo tiempo, también proporciona – de hecho no puede dejar de hacerlo- su definición de la relación entre ambas. La forma en que pregunta (en este caso, sobre todo el tono y el acento de la voz, la expresión facial y el contexto indicarían una cordial relación amistosa, una actitud competitiva, relaciones comerciales formales, etc. B puede aceptar, rechazar o definir pero de ningún modo, ni siquiera mediante el silencio puede dejar de responder el mensaje de A (1985, p. 52).

Como se puede comprobar en la cita, en la comunicación humana, existe una conexión entre el aspecto referencial, contenido, y el aspecto conativo, relacional. El primero, transmite los datos de la comunicación “¿Son auténticas esas perlas?”. Mientras, el segundo constituye la meta-información, instrucciones de un tipo lógico superior a los datos, que determina la relación. En este caso, si la mujer A enuncia la pregunta de una forma maliciosa indicaría una relación de naturaleza competitiva. Frente a lo que la mujer B podría reaccionar con una actitud defensiva.

Se advierte, en este punto, que el aspecto conativo, la meta-información, puede expresarse tanto de forma no verbal (por ejemplo, al gritar, sonreír, o hacer una mueca), como verbal (considérese, por ejemplo, los siguientes mensajes: - Esto es una orden., o - Tranquilo,

solo bromeaba.), y que su empleo adecuado constituye una condición fundamental de la comunicación eficaz.

#### **1.3.4. La puntuación de la secuencia de hechos.**

El tercer axioma “la naturaleza de la relación depende de la puntuación de las secuencias entre comunicantes” (Watzlawick, et al., 1985, p. 56) se refiere a la interacción, es decir, al intercambio de mensajes. Esta proposición comprende a las secuencias del intercambio comunicacional como estructuras largas y complejas que se constituyen a partir de vínculos triádicos superpuestos análogos a una secuencia estímulos-respuesta-refuerzo.

...Cada ítem en la secuencia es, al mismo tiempo, estímulo, respuesta y refuerzo. Un ítem dado de la conducta de A es un estímulo en la medida en que lo sigue un ítem proveniente de B y este último, por otro ítem correspondiente a A. Pero en la medida en que el ítem de A está ubicado entre dos ítems correspondientes a B, se trata de una respuesta. Del mismo modo el ítem de A constituye un refuerzo en tanto sigue a un ítem correspondiente a B (...) en una secuencia prolongada de intercambio, los organismos participantes –especialmente si se trata de personas- de hecho, puntúan la secuencia de modo que uno de ellos tiene iniciativa, predominio, dependencia, etc. Es decir, establecen entre ellos patrones de intercambio (acerca de los cuales pueden o no estar de acuerdo) y dichos patrones constituyen de hecho reglas de contingencia con respecto al intercambio de refuerzos (Bateson, et al., 1964, 273-274).

La puntuación se relaciona con el orden, el carácter y la frecuencia de los ítems comunicacionales que configuran a una secuencia de intercambio (por ejemplo, la secuencia de la interacción educativa tradicional, o clásica, esta puntuada de tal manera que el profesor

es quien proporciona los estímulos y los refuerzos, mientras el estudiante se limita a proporcionar las respuestas). Su descripción permite organizar los hechos de la conducta y establecer modelos de intercambio que, cuando funcionan como convenciones, permiten una comprensión más amplia de los fenómenos sociales (Watzlawick, et al., 1985, p. 56).

De forma similar al aspecto conativo de la comunicación, la puntuación determina, en cierto modo, la relación que existe entre comunicantes. Resulta difícil proponer un catálogo de configuraciones sobre la puntuación, puesto que, casi siempre, ella se desarrolla de manera inconsciente. Sin embargo, resulta plausible vincularla con un método de clasificación dicotómico de la realidad relacionada con el poder (por ejemplo, con categorías como criticidad contra sumisión, libertad de resolución contra dependencia, entre otras). De esta forma, la puntuación supone una oportunidad para describir las secuencias de intercambio relativas a la interacción del individuo, la mónada, con su sistema contenedor.

### **1.3.5. Comunicación digital y análoga.**

El cuarto axioma de la Teoría de la Comunicación Humana declara que “los seres humanos se comunican tanto digital como analógicamente” (Watzlawick, et al., 1985, p. 61). El empleo de estos dos tipos de comunicación se ejecuta de forma combinada. Sin embargo, cada uno dispone de características y funciones específicas.

La comunicación analógica se desarrolla a través de la semejanza auto-explicativa. Su expresión dispone de una similitud gradual respecto al referente (por ejemplo, un dibujo que proyecta semejanza con la realidad). Por ello, aparentemente, constituye todo lo que sea comunicación no verbal como los movimientos corporales, la postura, los gestos, la expresión facial, la secuencia, el ritmo de las palabras, por mencionar algunos.

Por otro lado, la comunicación digital se sirve de construcciones arbitrarias que carecen de cualquier semejanza con el referente, para distinguir la realidad (por ejemplo, los signos lingüísticos y los lenguajes de programación). No existe ningún motivo para que las cuatro letras *p-i-p-a* se vinculen a un objeto particular. Sin embargo, la relación de estas con el utensilio que se emplea para fumar es fruto de una convención semántica del lenguaje.

Watzlawick, Beavin & Jackson (1985) explican las funciones de estos dos tipos de comunicación a través de los sistemas de comunicación artificiales:

El rendimiento, la exactitud y la versatilidad de los dos tipos de computadoras – digitales y analógicas- son enormemente distintas. Los análogos utilizados en las computadoras analógicas en lugar de magnitudes reales nunca pueden ser más que aproximaciones a los valores reales, y esta fuente permanente de inexactitud aumenta durante el proceso de las operaciones que realiza la computadora... aunque las máquinas analógicas se basan totalmente en intensidades discretas de corriente eléctrica, resistencias eléctricas, reóstatos, etc., tales análogos siguen estando sometidos a fluctuaciones virtualmente incontrolables. Por otro lado, se podría decir que una máquina digital trabaja con precisión perfecta si el espacio para acumular dígitos no estuviera limitado... Quien ha utilizado una regla de cálculos (excelente ejemplo de una computadora analógica) sabe que sólo puede obtener un resultado aproximado, mientras que cualquier máquina de calcular proporcionará un resultado exacto. (Watzlawick, et al., 1985, p. 66)

La comunicación digital dispone de una sintaxis lógica que destaca por la asimilación de las magnitudes negativas y por la combinación de elementos de tipo *todo o nada*; lo que ha permitido la difusión y continuidad del conocimiento humano. La comunicación analógica

resulta poco útil a la hora de realizar este tipo de aseveraciones denotativas acerca de los objetos. Sin embargo, ella constituye un elemento fundamental en la definición de la naturaleza de la relación (Watzlawick, et al., 1985).

Si se retoma la noción de que toda comunicación tiene un aspecto referencial, de contenido, y un aspecto conativo, relacional, es posible asociar al primero con la comunicación digital y al segundo con un entorno comunicativo principalmente analógico, que es el lenguaje no verbal.

### **1.3.6. Interacción simétrica y complementaria.**

El último axioma de la Teoría de la Comunicación Humana manifiesta que “todos los intercambios comunicacionales son simétricos o complementarios, según que estén basados en la igualdad o en la diferencia” (Watzlawick, et al., 1985, p. 70). Este axioma emerge del concepto de cismogénesis propuesto por Bateson en su libro *Naven*:

Cuando definimos nuestra disciplina en términos de las relaciones de un individuo frente a las de otro individuo, se hace inmediatamente evidente que debemos considerar que la relación entre dos individuos puede sufrir alteraciones de tanto en tanto, incluso sin ninguna perturbación procedente del exterior. No sólo debemos considerar las relaciones de A ante la conducta de B, sino que también debemos examinar la forma en que ello afecta la conducta posterior de B y el efecto que ello tiene sobre A... Muchos sistemas de relación, sea entre individuos o grupo de individuos, manifiestan una tendencia hacia el cambio progresivo. Por ejemplo, si una de las pautas de conducta cultural, considera adecuada para el individuo A, está culturalmente concebida como pauta de autoridad, en tanto que se espera que B responda a ella con lo que culturalmente se considera sometimiento, es probable que

tal sometimiento promueva una nueva conducta autoritaria y que esta última exija un nuevo sometimiento. Así, encontramos una situación potencialmente progresiva y, a menos que otros factores intervengan para restringir los excesos de la conducta autoritaria y sometida, A debe necesariamente volverse cada vez más autoritario, mientras que B se volverá cada vez más sometido; y este cambio progresivo se producirá sean A y B individuos independientes o miembros de grupos complementarios.

Cabe describir los cambios progresivos de este tipo como cismogénesis complementaria. Pero existe otro patrón de relaciones entre individuos o grupo de individuos que también contiene los gérmenes del cambio progresivo. Por ejemplo, si encontramos que la jactancia es el patrón cultural de un grupo, y que el otro grupo responde a aquél con jactancia, puede desarrollarse una situación competitiva en la que la jactancia da lugar a más jactancia, y así sucesivamente. Este tipo de cambio progresivo podría denominarse cismogénesis simétrica. (Bateson, 1958 citado por Watzlawick, et al., 1985, p. 72)

En los estudios teóricos de la comunicación, los dos patrones comunicativos descritos se denominan interacción simétrica y complementaria. La interacción simétrica se desarrolla sobre la igualdad, o la diferencia mínima. En ella, los participantes tienden a igualar su conducta de forma recíproca. La igualdad puede mantenerse en cualquiera de las áreas de la conducta, tanto en la debilidad como en la fuerza, en la bondad como en la maldad (Watzlawick, et al., 1985).

La interacción complementaria se desarrolla sobre la diferencia máxima. En ella, uno de los participantes ocupa una posición superior o primaria, mientras el otro ocupa una

posición de carácter opuesto, es decir, inferior o secundaria. Las relaciones complementarias, generalmente, se establecen a partir del contexto social y en respuesta de la composición histórica de una cultura específica (considérese, por ejemplo, las relaciones entre madre e hijo, médico y paciente, maestro y alumno, guía y visitante) (Watzlawick, et al., 1985). Y aunque, en las relaciones complementarias, las conductas de los participantes son disímiles, estas pueden generar situaciones favorables para sus participantes (por ejemplo, una relación saludable entre madre e hijo).

Existen, por último, dos tipos sub-relacionales denominados meta-complementariedad y pseudo-simetría. En el primero, uno de los participantes permite, u obliga, al otro a estar en control de la relación. Mientras que, en el segundo, uno de los participantes permite, u obliga, al otro a comportarse de forma simétrica (Watzlawick, et al., 1985).

### **Intersección III**

Se ha enunciado que la Teoría de la Comunicación Humana propone cinco axiomas exploratorios, que permiten analizar los efectos de la comunicación sobre la conducta, estos son:

- No es posible no comunicar.
- Toda comunicación tiene un aspecto de contenido y un aspecto relacional tales que el segundo clasifica al primero y es, en consecuencia, una meta-comunicación.
- La naturaleza de la relación depende de la puntuación de las secuencias entre comunicantes.

- Los seres humanos se comunican tanto digital como analógicamente.
- Todos los intercambios comunicacionales son simétricos o complementarios, según que estén basados en la igualdad o en la diferencia

A partir de los datos presentados, considérese lo siguiente:

- Tanto las relaciones simétricas como las complementarias tienden hacia el cambio progresivo.
- Se estima que, las relaciones complementarias se asocian con los sistemas altamente consensuados e institucionalizados, debido a que estos últimos presentan una dinámica de cambio que se desarrolla sobre la diferencia máxima entre conductas como la autoridad y el sometimiento o el poder y la impotencia.
- Una plataforma para el diálogo analítico requiere una dinámica de cambio que se desarrolla sobre conductas semejantes de carácter positivo, dígame, en el mejor de los casos, poder frente a poder o bondad frente a bondad. Se estima que dicha plataforma es factible a través de la interacción simétrica, y aparente a través de las relaciones meta-complementarias y pseudo-simétricas.

## CAPÍTULO II

### **Condiciones de la visita mediada del Centro de Arte Contemporáneo de Quito respecto al ejercicio de la educación crítica.**

En este capítulo, se enuncian los elementos objetivos e ideales que definen al Centro de Arte Contemporáneo de Quito como un sistema institucional de arte. Esta distinción se realiza a través de una descripción de las características espaciales de la institución y del análisis de los apartados teóricos que sostienen a la misma.

#### **2.1. Carácter crítico del objeto de estudio**

El Centro de Arte Contemporáneo de Quito es una institución pública, subordinada a la Fundación Museos de la Ciudad, que pretende:

Promover y difundir prácticas artísticas contemporáneas a través de procesos de investigación, diálogo y educación no formal, con el objetivo de fortalecer y fomentar la participación de los actores culturales y sociales en correlación con las políticas culturales del Municipio del Distrito Metropolitano de Quito. (Centro de Arte Contemporáneo de Quito, 2016)

Esta institución se desarrolla sobre enfoque filosófico, misión y visión<sup>17</sup>, orientado al desarrollo de los ciudadanos y su territorio, a través de un diálogo de carácter democrático.

---

<sup>17</sup> El Centro de Arte Contemporáneo de Quito no realiza una distinción clara entre su objetivo, misión y visión. En este trabajo académico se ha optado por presentar dicha información a manera de cita textual para evitar interpretaciones equívocas.

El Centro de Arte Contemporáneo... se reconoce, a nivel local y regional, como una plataforma activa de diálogo, acción, participación e incidencia de los actores culturales y sociales, en donde se generen procesos para el intercambio de conocimiento y experiencias, a través de las dinámicas y estrategias del arte, la cultura y la tecnología contemporáneos. (Centro de Arte Contemporáneo de Quito, 2016)

Esta noción de una plataforma de diálogo capaz de integrar de forma efectiva a los múltiples y heterogéneos elementos humanos que comprenden un territorio vincula el desarrollo de la institución hacia los postulados de la museología crítica.

La crítica es una tarea pendiente para todos: públicos, instituciones, artistas, críticos y gestores, así como periodistas y comunicadores. Convencidos de la necesidad de transparencia en el manejo de las instituciones culturales públicas, el Centro de Arte Contemporáneo se ha enfocado en procesos de democratización y transparencia de su agenda. (Centro de Arte Contemporáneo de Quito, 2016)

El Centro de Arte Contemporáneo de Quito se manifiesta, de esta manera, como un sistema institucional habilitado para la crítica, que acepta la controversia y que admite su revisión y reestructuración, a través de la descentralización de sus procesos administrativos.

### **2.1.1. Modalidad de museo abierto.**

Gabriela Saldías (comunicación personal, marzo, 2015), jefa del departamento de Mediación del Centro de Arte Contemporáneo de Quito, sostiene que la institución cumple con una modalidad de museo abierto, que se establece sobre dos postulados de la museología moderna: la descolonización y el empleo de la pedagogía crítica en los procesos educativos.

### ***2.2.1.1. Descolonización.***

Para los investigadores ecuatorianos María Fernanda Cartagena y Christian León (2014), el proceso de descolonización implica una postura crítica del museo frente a sus orígenes y principios eurocéntricos e imperiales. Este estado, señalan los autores, se instaura sobre nueva subjetividad cultural, que parte de un diálogo donde convergen las “distintas cosmovisiones, racionalidades, epistemologías, visualidades y actores culturales” (p. 22) que comprenden un territorio.

El Centro de Arte Contemporáneo de Quito asume este concepto de descolonización a través de la producción de estrategias y proyectos capaces de otorgar a los actores de la sociedad tradicionalmente excluidos la oportunidad de influir, de manera sustancial, sobre la estructura discursiva de la institución museal

Apostamos por una práctica institucional que cuestiona las dinámicas históricamente civilizatorias y coloniales que las instituciones de arte han tenido durante siglos frente a las comunidades culturales y a sus demandas y emprendimientos para defender sus derechos culturales y derechos a la representación identitaria en todas sus diversidades.  
(Centro de Arte Contemporáneo de Quito, 2016)

El Centro de Arte Contemporáneo de Quito manifiesta, en este mismo sentir, líneas de trabajo, que se preocupan por reconocer y empoderar a múltiples y diferentes grupos sociales, que provienen desde sectores oficiales (academicistas y científicos) y, también, alternativos (sub-culturales y minoritarios).

Se priorizarán las propuestas que se inscriban dentro de las líneas estratégicas de trabajo del Centro de Arte Contemporáneo de Quito. Nuestras líneas de trabajo son las siguientes:

#### Culturas contemporáneas:

Investigaciones que reflexionen y dialoguen con los enfoques actuales de las ciencias sociales y que aborden uno o varios campos de la cultura contemporánea. Se priorizará aquellas propuestas que posean estudios sobre las comunidades vinculadas al Centro de Arte Contemporáneo, sea por su ubicación geográfica, o por sus prácticas culturales.

#### Género:

Proyectos que aborden reflexivamente contenidos artísticos sobre prácticas de género. Damos espacios de reflexión y producción a artistas y colectivos que trabajan bajo una óptica de género y cuyos contenidos giran en torno a lo femenino y sus activismos posibles.

#### Arte y educación:

Propuestas que reflexionen sobre arte y educación, sea a partir de prácticas formales, como por ejemplo dentro de las universidades, institutos, escuelas de arte, etc., o a partir de proyectos de educación no formal.

#### Investigaciones históricas:

Se admitirán estudios curatoriales de mediana o larga duración, siempre y cuando los mismos se vinculen con las culturas contemporáneas o con el arte contemporáneo. Además, se admiten propuestas relacionadas con la historia del edificio.

Exposición diseñada para niños y niñas:

Se admitirán propuestas pensadas para niños y niñas que posean desde su concepción dispositivos y elementos pensados para niños y niñas. Se privilegiarán las propuestas que generen espacios de interactividad, que permitan a niños y niñas construir significaciones sobre las prácticas artísticas contemporáneas y experimentar con dispositivos.

Fortalecimiento de diálogos y colaboraciones con la Academia:

A través del Cuarto de Proyectos, se realizarán talleres y laboratorios de proyectos, bajo la forma de Educación Continua, con el objetivo de configurar de manera más orgánica la relación entre el mundo profesional del arte y los estudiantes de las carreras de artes de las Universidades. Involucrando a docentes, curadores y artistas, estos laboratorios de debate y realización de proyectos miran a fortalecer los instrumentos de difusión y discusión del trabajo artístico de los jóvenes en miras a su entrada en el mundo laboral y profesional. (Centro de Arte Contemporáneo de Quito, 2016)

Estas líneas de trabajo demuestran un carácter institucional abierto y plural. Sin embargo, se advierte que ello no equivale a un proceso de descolonización, en términos literales. Pues el hecho de que la institución se desarrolle de manera inclusiva, no significa que existe un proyecto de gestión que pretenda desligarla realmente del discurso genérico de las instituciones de arte de occidente.

### ***2.2.1.2. Modelo pedagógico crítico.***

El Centro de Arte Contemporáneo de Quito (2016) ejecuta sus proyectos educativos desde una visión pedagógica crítica, con el fin de establecer espacios dialógicos donde los distintos sectores de la sociedad puedan examinar los discursos autorizados y no autorizados de la cultura, analizar la influencia del mercado sobre el arte, y debatir sobre los procesos de inclusión y exclusión cultural de forma anti-racista y anti-sexista.

La elaboración de contenidos expositivos y museográficos se ve activada por el área educativa que plantea el arte como un medio para desencadenar procesos de empoderamiento subjetivo y colectivo. Que apunten al protagonismo social, articulándose desde las necesidades y premisas que tamizan el trabajo de educación en exposiciones y museos, como también en articulación con la educación artística en la forma tradicional de escuelas y colegios, entendiendo que siempre buscamos establecer esa línea de trabajo desde el posicionamiento de una pedagogía crítica y reflexiva. (Centro de Arte Contemporáneo de Quito, 2016)

El área educativa del Centro de Arte Contemporáneo de Quito define su campo de acción según las demandas y necesidades de los departamentos encargados de seleccionar y elaborar los contenidos expositivos. Este hecho restringe al área educativa dentro de una función vincular, en la que el objetivo primordial es la traducción del discurso museal frente a los visitantes.

Este estado de subordinación del área educativa resulta importante a la hora de definir y entender los límites del personal educativo dentro de la visita mediada. Pues dicha

subordinación limita la capacidad de los educadores, a lo hora de ejecutar procesos educativos críticos y reflexivos.

## **2.2. Visita mediada.**

La visita mediada, objeto de estudio de esta investigación, es un formato educativo no formal<sup>18</sup> que otorga a los visitantes la oportunidad de reconocer las exposiciones de manera asistida. En este formato educativo, la asistencia difiere de la mera guía, pues adquiere el valor de mediación.

Dentro del museo, el concepto de mediación abarca a todas las intervenciones “destinadas a establecer puentes entre lo que está expuesto (ver) y el significado que dichos objetos y sitios pueden revestir (saber)” (Desvallées & Mairesse, 2010. p. 47). Desde este sentido, la mediación actúa como una estrategia comunicativa de carácter educativo, que pone al alcance de los visitantes “los medios para comprender mejor la dimensión de las colecciones y participar de sus apropiaciones” (p. 47).

En este contexto, el mediador es el elemento humano, o artificial, que interviene para habilitar el acuerdo. Su rol se desarrolla a modo de intercesión, y procura el equilibrio entre dos polos heterogéneos. La mediación supone, entonces, un proceso interpretativo en el que el mediador controla la relación entre las percepciones inmediatas de los fenómenos culturales y sus significados subyacentes.

---

<sup>18</sup> La educación no formal comprende toda actividad organizada, sistemática y educativa que se realiza fuera del ámbito del sistema oficial, con el objetivo de facilitar determinadas clases de aprendizaje a subgrupos particulares de la población (tómese, por ejemplo, los programas de alfabetización, los clubes juveniles con fines esencialmente educativos, los programas comunitarios de instrucción, los programas museísticos, entre otros.) (Coombs, Prosser & Ahmed, 1974).

Obsérvese, en este punto, que el concepto de mediación museística no difiere de manera sustancial de las propuestas teóricas de Martín Serrano (1976), concernientes al mismo tema. Lo cual establece que, aunque su fin sea cultural, la mediación requiere del establecimiento de una situación de poder clara, en la que el proceso de decodificación de la realidad pueda ser controlado.

Para el Centro de Arte Contemporáneo de Quito, el empleo de la visita mediada parte de “la necesidad de plantear interrogantes, promover debates, ofrecer claves interpretativas y estimular el vínculo con la experiencia vivencial”. Esto con el fin de construir “una relación con el arte y con el espacio mismo, fomentando la articulación de espectadores activos, reflexivos, críticos y auto-críticos” (2016).

En términos de la institución, la visita mediada equivale a la instauración de una plataforma de diálogo abierta al cuestionamiento y al debate, que es capaz de fomentar una actitud crítica y reflexiva en sus participantes.

Esta intención, a pesar de ser coherente con la configuración ideal de la institución, puede resultar de difícil aplicación. Pues como se mencionó antes (ver intersección III), el establecimiento de un diálogo analítico requiere, al menos en teoría, de un escenario en el que la interacción se desarrolla de manera contraria a la dominación.

### **2.2.1. Limitaciones del mediador.**

Para establecer de manera más clara el funcionamiento, y las limitaciones, de la mediación en el Centro de Arte Contemporáneo de Quito se puede hacer uso de las posturas

individuales de los educadores frente este hecho. Dicha información está disponible en un grupo de entrevistas realizadas por la institución, a sus mediadores, frente a la pregunta *¿Qué es la mediación en el CAC<sup>19</sup>?*:

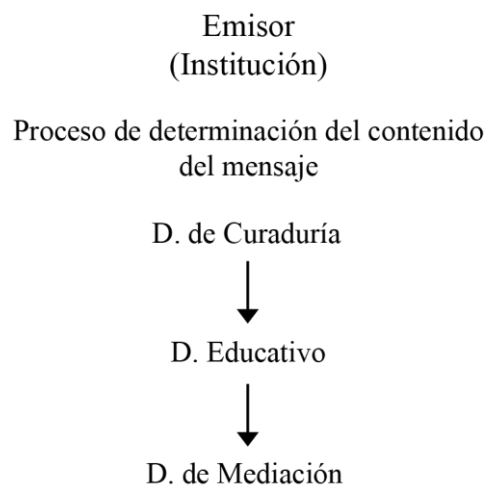
Museología educativa y mediación van de la mano porque todo el trabajo, las ideas y las propuestas que se dan desde el educativo, mediación las ejecuta. Pero de igual manera mediación tiene tanta creatividad e imaginación, que somos capaces de proponer cosas. Y lo ideal es hacer este trabajo en conjunto, que no solo se ejecuten propuestas, sino que también nosotros las propongamos y que sean escuchadas. Yo creo que el trabajo así sería mucho mejor (Centro de Arte Contemporáneo de Quito, 2016)

Para empezar, se observa que el ejercicio de la mediación en el Centro de Arte Contemporáneo funciona dentro de un espacio departamental, denominado área de mediación, que está subordinado de manera directa al área educativa. Este estado de subordinación implica una supeditación doble para los individuos encargados de ejecutar la visita mediada, pues el área educativa, como ya se ha dicho, cumple también con el deber de traducir, o adaptar, el discurso oficial de la institución que surge del departamento de curaduría.

---

<sup>19</sup> En las entrevistas no se muestra el nombre de los mediadores, por lo que se procede a ordenarlos por orden de aparición.

**Figura 13.** Situación comunicacional del mediador



A pesar de su estado de dependencia, la mediación en el Centro de Arte Contemporáneo de Quito posee como objetivo la generación de espacios dialógicos críticos. Para cada uno de los mediadores entrevistados, el dialogo y la crítica conforman la impronta de la visita mediada, debido a que sin ellos esta se reduciría a un simple recorrido guiado.

La función del mediador es facilitar el propio proceso de cada visitante. El ideal sería que (los visitantes) logren construir un proceso de reflexión crítica... (sobre) cualquier detalle de la obra. (Centro de Arte Contemporáneo de Quito, 2016)

Los mediadores asumen de manera manifiesta la responsabilidad de generar espacios reflexivos a través de sus acciones y proyectos, aunque aceptan, al mismo tiempo, que la instauración de un espacio dialógico crítico, en términos literales, resulta improbable.

Estábamos conscientes de que el arte contemporáneo siempre dejaba un vacío en el entendimiento de las personas, y que eso, a lo mejor, podría ser nuestra labor y nuestra

puerta de entrada para trabajar con la gente... (El fin de la mediación) era trabajar para que este entendimiento, no sea solo un “entendimiento”, sino una experiencia significativa, real y humana, que refuerce un sentido comunitario en la gente de manera divertida y crítica. (Centro de Arte Contemporáneo de Quito, 2016)

Cabe observar que la aspiración por la crítica aparece tanto en el discurso institucional como en las intenciones individuales de los mediadores. A pesar de esto, resulta claro que los mediadores actúan en un espacio donde se yuxtaponen diversos criterios y metas, lo cual dificulta el cumplimiento cabal de sus pretensiones.

### **2.2.2. Los elementos yuxtapuestos en el objeto de estudio, la visita mediada de la exposición Occhio Mobile.**

Desde la postura de Carmen Mörsch (2009), se puede entender a la visita mediada como un espacio donde se negocia de manera continua los principios y los deseos de los mediadores, los visitantes y la institución. En el objeto de estudio de esta investigación (ver 3.1.1.2. Muestra), la presencia, el carácter y el influjo de estos tres elementos son observables y manifiestan un modelo de mediación específico.

#### ***2.2.2.1. Institución, discurso oficial.***

Hay que recordar que dentro del ámbito museístico existe un discurso específico sobre los significados de las exposiciones que surge desde un nivel institucional considerado legítimo.

Para la exposición *Occhio Mobile*, objeto de estudio de esta investigación, el valor semántico de los objetos artísticos se define, en una primera instancia, desde el departamento de curaduría.

La ficha curatorial de *Occhio Mobile*, disponible en la base de datos del Centro de Arte Contemporáneo de Quito, demuestra que la exposición se configuró a partir de un discurso curatorial extranjero, realizado por Micol Di Veroli en Italia.

Esta importación y admisión de valores semánticos externos supone la primera limitante para el ejercicio de la crítica por parte de los mediadores, ya que esta circunstancia implica la admisión de un modelo interpretativo europeo y oficial.

. El límite interpretativo queda establecido, a nivel institucional, por la intencionalidad de la curadora de la exposición, cuya postura se expone en el siguiente extracto de la ficha curatorial:

Generar movimiento y, junto con él, una completa arquitectura de fenómenos perceptivos, constituye el núcleo central de toda investigación artística.

Sin embargo, el movimiento, en el sentido físico del término, es difícil de reproducir en el ámbito de las artes plásticas y pictóricas, constituidas de por sí por imágenes fijas.

Fue justamente en el ámbito de las problemáticas ligadas al movimiento en relación con el carácter fijo de la obra de arte, que determinadas corrientes creativas se encontraron, en la primera mitad del siglo XX, en un punto percibido por muchos artistas de la época como el desenlace de un progresivo agotamiento de las posibilidades y las expectativas del lenguaje estético.

Ese estancamiento generó la urgencia de experimentar sobre todos los aspectos de la visión del movimiento y de la alteración perceptiva dentro de la obra. Así, mediante el uso de metodologías y conceptos tomados de la física y la psicología, se alcanzó una concepción de la obra capaz de ir más allá del mero dinamismo, generando fenómenos sensoriales que revalorizan el rol del espectador y de su percepción.

El arte cinético nace por lo tanto con el objetivo de oponerse a las composiciones fijas y definitivas. Produce obras abiertas y programadas, donde los elementos se organizan de acuerdo con una hipótesis predeterminada. Esa programación es a su vez libre, ya que prevé una transformación y un desplazamiento que pueden cumplirse dentro de un cuadro temporal más o menos imprevisible con variantes parcialmente controladas por el autor. El arte cinético considera entonces a la realidad como continuo devenir de fenómenos que el ser humano percibe en su variación. (Di Veroli , Centro de Arte Contemporáneo , 2016)

El departamento educativo del Centro de Arte Contemporáneo se encarga de explicar este discurso curatorial a los diferentes públicos de la institución, a través de proyectos educativos lúdicos, en los que los visitantes pueden interpretar el contenido de las salas expositivas de manera no formal. Sin embargo, esto no supone, por ninguna razón, la re-evaluación de los valores semánticos de la exposición, y menos aún el cuestionamiento de la estructura de poder sobre la que se ejecuta la misma.

### ***2.2.2.2. Mediadores, discursos individuales.***

Dentro de la visita mediada de la exposición Occhio Mobile se observó la existencia de dos elementos mediadores: los textos explicativos, de función referencial, dispuestos en los muros de las antecámaras y en las etiquetas que acompañaban a cada objeto expositivo, y los elementos humanos encargados de llevar a cabo el proceso de mediación.

En este texto, se prescinde del primer elemento debido a que este fue totalmente excluido dentro del desarrollo de la interacción analizada, tanto por los mediadores como por los visitantes; y, también, porque su contenido se dispuso como una reproducción, literal, del discurso oficial de la institución. Se focaliza, consiguientemente, la atención sobre los elementos mediadores humanos.

El equipo de mediación estuvo conformado por dos jóvenes (dentro de los veintes), de sexo masculino y de formación académica superior (universitaria). Cada mediador demostró una postura clara frente al ejercicio de la mediación y a la estructura de la exposición Occhio Mobile.

Estas posturas se revisan con el fin evaluar la diferencia que existe entre los principios y las pretensiones individuales de los mediadores y las exigencias institucionales que los gobiernan. Debido al carácter de esta sección<sup>20</sup>, se evita la mención nominal de los mediadores y se la reemplaza por una categoría distintiva alternativa.

---

<sup>20</sup> Esta sección se construye a partir de un grupo de entrevistas realizadas por el autor, en la que se discute con los mediadores a cerca de las dificultades de la instauración de un espacio dialógico crítico en la visita mediada del Centro de Arte Contemporáneo de Quito.

### **2.2.2.3. Mediador A.**

El mediador A considera que su función principal es generar un enlace entre los visitantes y las obras de arte. Para él, la mediación, en el Centro de Arte Contemporáneo de Quito, equivale a una situación comunicativa capaz de generar procesos educativos no convencionales y críticos respecto al arte.

El mediador A aclara que esta tendencia institucional hacia la crítica, actualmente, resulta natural en los espacios expositivos, museos o galerías, vinculados al arte contemporáneo, y que la misma se activa a partir de la incorporación de modelos pedagógicos críticos, que habilitan procesos cognitivos-constructivistas en los visitantes.

... (el objetivo) es que las personas por su propia cuenta, y mediante su (capacidad) crítica, logren aprender... el profesor (aquí) sirve tan solo para coordinar el proceso, pero en realidad quienes desarrollan todo (el conocimiento) son los estudiantes (visitantes). (comunicación personal, 06 de abril del 2015. Aclaraciones en paréntesis añadidas por el autor)

Desde la noción expuesta por el mediador A, la visita mediada funciona como una herramienta que estimula a los visitantes a desarrollar procesos dialógicos libres y críticos sobre el arte. Dichos procesos se articulan dentro de una dinámica interactiva en la que se establece el conocimiento desde un sentido comunitario y constructivista, y que carece de una figura de autoridad concreta, encargada de determinar el orden de la realidad.

El mediador A advierte que la operatividad de la pedagogía crítica, dentro de la visita mediada del Centro de Arte Contemporáneo de Quito, depende de elementos, totalmente variables, como la configuración de las exposiciones y el estado de los visitantes.

No soy extremista (en cuanto a la aplicación de la pedagogía crítica). Me gusta mezclarla con la pedagogía tradicional, porque hay cosas que se escapan de la crítica, como (la enunciación de) datos precisos de los artistas y las obras... me gusta mezclarlas, por ejemplo, 20% en pedagogía tradicional y un 80% crítica, a veces 60%-40%, (pero) eso depende mucho del público pues una mediación se compone de acuerdo a sus partes... (por ejemplo,) hay gente que es muy tradicional y prefiere... una guía... (y, al final,) nosotros nos debemos al público. (comunicación personal, 06 de abril del 2015. Aclaraciones en paréntesis añadidas por el autor)

Los visitantes presentan distintas posturas frente a los procesos de mediación crítica. Cuando estos rechazan de forma explícita la intervención de los mediadores se interrumpe cualquier posibilidad dialógica. Los mediadores, en este caso, se encuentran en el deber de postergar el proyecto institucional y someterse a la voluntad de los visitantes.

Cuando los visitantes optan por participar, de manera consciente y autónoma, dentro de la visita mediada, el mediador realiza un análisis de sus necesidades cognitivas, con el objetivo de trazar una estrategia comunicativa-educacional capaz de generar experiencias significativas en los participantes.

Lo que yo espero, dentro de una visita mediada, es aprender y que las otras personas también se lleven una experiencia significativa... (Sin embargo,) hay personas que solo vienen por turismo, por conocer el lugar físico del antiguo hospital militar, (y) que realmente no requieren (de) una mediación... (Asimismo,) hay personas que... vienen por obligación en algún tour de colegio... y hay (otras) personas que vienen por amor al arte (y) que... esperan llevarse una experiencia (significativa). (comunicación personal, 06 de abril del 2015. Aclaraciones en paréntesis añadidas por el autor)

Las estrategias comunicativas y educativas de la visita mediada no están encaminadas, de forma obligatoria, a generar conocimientos específicos para los visitantes. Este hecho supone la posible suspensión del discurso oficial de la institución, por una finalidad completamente dialógica y vivencial.

Esta posibilidad de cambio discursivo otorga, al mediador, la oportunidad de apartarse de las nociones estables de los contenidos expositivos. Lo cual aumenta las probabilidades de un conflicto, apto para evolucionar en crítica.

Para el mediador A, la generación de experiencias prima por sobre la enunciación de datos específicos, pues considera que es a través de la primera que los visitantes pueden crear vínculos reales con las exposiciones y la institución.

Un guía tiene un guion preestablecido... En cambio, en mediación, si bien es cierto tenemos información formal sobre las exposiciones, especialmente la información curatorial, no nos basamos en un guion, sino hacemos la mediación en base a las diferencias de cada persona... Nosotros podemos establecer otro tipo de conversaciones que no tengan nada que ver con las muestras... lo cual no puede hacer un guía, que siempre tiene que estar encaminado a los lineamientos de lo que se está exponiendo. (comunicación personal, 06 de abril del 2015. Aclaraciones en paréntesis añadidas por el autor)

La mediación crítica, se instala, en términos del mediador A, sobre un diálogo equitativo donde los valores de verdad son altamente inestables, y donde los participantes se relacionan de manera igualitaria.

Dentro de la mediación... me gusta que me contradigan, siempre es como que yo pongo la tela de duda en las obras o les doy preguntas o premisas para que cambie la (noción de) verticalidad... (en la que el mediador) es la persona que tiene la verdad y eso no es así... (Sin embargo,) es difícil porque no somos una sociedad que le guste salirse de los lineamientos. (comunicación personal, 06 de abril del 2015. Aclaraciones en paréntesis añadidas por el autor)

Esta forma de interacción sostiene un establecimiento parcial del diálogo analítico (ver 1.1.3.1. La pedagogía crítica en el ámbito museístico), pues tan solo admite la controversia en un nivel superficial donde se puede dudar acerca de los discursos expositivos oficiales, pero no de la estructura que los sustenta.

Al estar en el ejercicio de la pedagogía crítica uno tiene que, obviamente, ser crítico. Siempre con los mediadores nos reunimos ... y en estas reuniones, que tenemos fuera de la institución, somos bastantes críticos con la institución... El problema es que no somos una identidad autónoma, sino que nos debemos primero a una fundación (se refiere a la Fundación Museos de la Ciudad) y es una fundación que se debe al gobierno... Yo creo que mientras toda entidad dependa de alguien, siempre va tener que ir (sujeta) a ciertos lineamientos, (y) uno como trabaja aquí tiene que acoplarse a estos lineamientos (tanto a los del Centro de Arte Contemporáneo como a los de la Fundación Museos). (comunicación personal, 06 de abril del 2015. Aclaraciones en paréntesis añadidas por el autor)

De esta manera, la amplitud crítica dentro de la visita mediada se reduce al universo de los mensajes expositivos que guardan correspondencia con el modelo de orden institucional. Un espacio semántico en el que tanto los visitantes como los mediadores se encuentran

atrapados. Pues al mediador no le es lícito destruir los cimientos que le sostienen, y al visitante no se le otorga una posición desde la que pueda pensar y debatir la estructura del museo en todos sus niveles.

#### **2.2.2.4. Mediador B.**

La postura del mediador B, frente al funcionamiento de la visita mediada, se asemeja mucho a la de su compañero. Por esa razón, y a fin de evitar la redundancia, se exponen solo los datos que amplían otras ideas acerca del evento.

El mediador B considera que la mediación educativa se enfrenta, en primer lugar, ante un conflicto de carácter etimológico, debido a que la palabra mediador se emplea para distinguir al individuo que intercede a fin de resolver conflictos. Mientras que la función del mediador en la visita mediada del Centro de Arte Contemporáneo de Quito está destinada a la generación de espacios dialógicos conflictivos y críticos.

Siempre hay una situación de confort, que esta acentuada en ciertos formatos de pensamiento o de construcción de la sociedad. Entonces es ahí donde uno (como mediador educativo) trata de romper esos paradigmas y generar un pensamiento crítico sobre el público... (Se trata, en fin,) de generar crítica respecto de algo común. (comunicación personal, 06 de abril del 2015. Aclaraciones en paréntesis añadidas por el autor)

El proceso de mediación requiere, en términos del mediador B, de una noción diáfana de los contenidos expositivos, y de un análisis *in situ* de las expectativas, las necesidades y los atributos de los visitantes.

El carácter de la exposición, vinculado con el discurso oficial de la institución, establece los niveles de libertad de los participantes y de la información dentro de la visita mediada.

Hay muestras que tienen muchos formatos técnicos, que a veces impiden llegar más allá (en cuanto a la crítica) porque (en estos formatos expositivos) uno tiene que pasar, por ley, a través de una parte donde se explican los antecedentes, el contexto, o la forma... Eso encierra (tanto a los mediadores como a los visitantes debajo de) muchos paradigmas. (comunicación personal, 06 de abril del 2015. Aclaraciones en paréntesis añadidas por el autor)

El carácter de los visitantes determina, inicialmente, el acaecimiento de la visita mediada, puesto que cuando estos se rehúsan a realizar la decodificación de los contenidos expositivos a través del diálogo invalidan, automáticamente, la presencia del mediador, humano.

Hay gente que viene buscando un espacio contemplativo, tranquilo, realmente a relajarse... (o) gente que viene fugada del colegio, que ya tiene este estigma de que si es observado debe escapar... En esos casos yo mejor salgo de la sala y le dejo a la persona que vea las cosas a su ritmo... (Y) no es que no se sea necesaria la mediación, pero si es necesario saber entender el espacio de cada persona. (comunicación personal, 06 de abril del 2015. Aclaraciones en paréntesis añadidas por el autor)

Una vez que los visitantes habilitan el proceso de mediación, el mediador se encarga de analizar sus necesidades y capacidades con el fin de plantear una estrategia comunicativa que se adapte a la mismas. Desde este sentido, el mediador no se compromete con una forma pedagógica predeterminada, ya que su accionar se deriva completamente del contexto.

#### ***2.2.2.5. Los visitantes.***

Para definir el perfil de los visitantes frente a la visita mediada en la exposición Occhio Mobile se realizaron dos evaluaciones, a través de cuestionarios, tanto de manera previa como posterior al evento.

En esta sección, se presenta la información obtenida en la primera evaluación, donde se recogieron datos acerca del estado anímico y las construcciones cognitivas de los visitantes antes de la interacción (ver 4.2. Evaluación anterior a la visita mediada).

Se ahonda sobre el estado anímico de los visitantes, debido a que el diálogo analítico exige, como bien advirtieron ya los mediadores A y B, de una predisposición consciente y positiva por parte de sus participantes hacia el aprendizaje y el conflicto.

Los datos recogidos demuestran que el estado anímico general de los visitantes era positivo, y estaba, consecuentemente, habilitado de manera efectiva para la visita mediada (ver figura 14). En este caso, el ánimo positivo se percibió a través de un sentir general de emoción y alegría, elementos que sin duda influyeron en el desarrollo de la visita mediada.

**Figura 14.** Situación anímica e intereses de los visitantes.

	<b>Intereses</b>	<b>Estado anímico</b>
V1.21	Arte, relaciones sociales y gastronomía	Positivo (bien)
V2.22	Arte.	Positivo (entusiasmado)
V3.22	Música, radiodifusión y armonía.	Positivo (alegre y emocionado)
V4.20	Cine, relaciones sociales y deporte.	Positivo (feliz)
V5.21	Literatura, danza, y deporte.	Positivo (tranquilo y decidido)
V6.21	Danza y arte.	Regular (feliz y preocupado)
V7.21	Música y danza.	Positivo (feliz)

Nota: en la primera columna, se expone la categoría de identificación (V1: visitante uno) y la edad de los visitantes. En la segunda, sus intereses. Y en la última su estado anímico con relación a la visita mediada (positiva, regular, negativa).

La evaluación también demostró que los visitantes poseían intereses artísticos afines al ámbito museístico. Se subraya el valor de esta tendencia porque posibilita un espacio de discusión real, donde los comunicantes pueden contribuir desde un espacio cognitivo, de sus intereses y dudas, establecido sobre experiencias y memorias individuales, que no corresponden necesariamente con el discurso de la exposición.

Se indagó, consecuentemente, las ideas que los visitantes sostenían en relación con las temáticas expositivas antes de la interacción. Esto con el fin de comprender el efecto de la mediación sobre el entendimiento de los visitantes. Se habla, aquí, de un antes y un después de

carácter cognitivo. Una transformación de las ideas, que puede desarrollarse sobre la emancipación o la sujeción.

El estado cognitivo de los visitantes respecto a los términos movimiento y arte cinético, antes de la visita mediada, era heterogéneo (ver figura 15). Se observa que en este punto no existía la necesidad, en los visitantes, de un modelo de orden capaz de estabilizar el valor semántico de los conceptos expositivos.

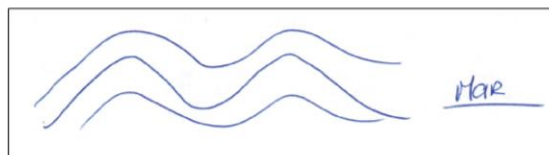
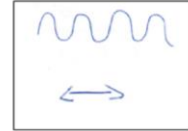
**Figura 15.** Situación cognitiva de los visitantes antes de la visita mediada.

	<b>Concepto de movimiento</b>	<b>Concepto de arte cinético</b>
V1.21	Una corriente o tendencia.	Forma artística que se expresa a partir del movimiento de las piezas.
V2.22	Desplazamiento del espacio a través del tiempo.	Pieza artística dotada de movimiento.
V3.22	Libre flujo y circulación de una corriente.	Obras artísticas que buscan expresar movimiento a través de las formas, los sonidos y las sensaciones.
V4.20	Acción para ejecutar algo. Cambio.	Arte del movimiento.
V5.21	Acto del cuerpo humano provocado por un estímulo.	Manifestación humana a través de la cual se establece una relación entre las personas y el movimiento.
V6.21	Algo que otorga sentido a lo material.	Movimiento artístico que expresaba la idea del movimiento a través de sus piezas.
V7.21	Los diferentes resultados de un estímulo como la música, la fuerza, el viento y la energía sobre un objeto.	Expresiones artísticas que se relacionan con el movimiento.

Nota: en la primera columna, se expone la categoría de identificación (V1: visitante uno) y la edad de los visitantes. En la segunda y la tercera, sus nociones respecto a los términos *movimiento* y *arte cinético*, respectivamente.

Dicha variedad semántica posibilita un espacio dialógico, donde cada comunicante posee y valida su propia versión del contexto. Esta cualidad inicial resulta favorable para la visita mediada, ya que posibilita la divergencia y la crítica.

**Figura 16.** Expresión gráfica del término *movimiento* realizada por los visitantes.



Los visitantes también realizaron representaciones gráficas con el fin de ilustrar la idea del movimiento (ver figura 16). Los datos obtenidos aseveran la variación semántica inicial respecto a este término.

Para la pedagogía crítica, dicha diversidad es muy importante y debe ser desarrollada, sin que se ejecute la imposición de un marco conceptual fijo. En el capítulo final de este texto, se revisa la segunda evaluación de los visitantes, para determinar sus cambios cognitivos y el estado de la variedad semántica inicial.

Por lo pronto, se señala que los visitantes cumplieron con los parámetros que los mediadores del Centro de Arte Contemporáneo de Quito consideran indispensables a la hora de la ejecución de la visita mediada con fines críticos.

#### **Intersección IV**

Se ha enunciado que:

- El discurso institucional del Centro de Arte Contemporáneo tiende de forma manifiesta hacia la crítica y la emancipación.
- Existe un deseo consciente de los mediadores educativos por habilitar un ambiente dialógico crítico. Sin embargo, esta intencionalidad se ve limitada por su subordinación al discurso oficial de las exposiciones y al carácter de los visitantes.
- El método de ejecución de la visita mediada es determinado por el mediador en respuesta a su contexto. De esta manera, la visita mediada, a pesar del discurso institucional del Centro de Arte Contemporáneo de Quito, puede establecerse de forma crítica o tradicional.

A partir de los datos presentados, considérese lo siguiente:

- El proyecto de descentralización del poder, dentro del Centro de Arte Contemporáneo de Quito, supone un espacio en el que tanto a los educadores como a los visitantes les es lícito transgredir los límites de su situación sistémica. Sin embargo, esta idea se desvanece tan pronto la institución, restringe la función del área de mediación a la traducción del discurso expositivo oficial, realizado por el área de curaduría y educación.
- Independientemente del nivel relacional que exista entre los visitantes y los mediadores, los niveles de libertad, información lícita, en la visita mediada, se circunscriben a la interpretación del discurso expositivo.

## **CAPÍTULO III**

### **Análisis exploratorio de los niveles relacionales en la visita mediada**

En este capítulo, se presenta un modelo investigativo que analiza y describe el sistema relacional de un evento educativo comprometido con la crítica y la emancipación: la visita mediada del Centro de Arte Contemporáneo de Quito. El objetivo es ahondar sobre el funcionamiento y la suficiencia del fenómeno de mediación, respecto al desarrollo de un diálogo analítico, que se asume, en este texto, como pilar de la pedagogía crítica.

#### **3.1. Metodología**

##### **3.1.1. Observación sistemática**

La observación sistemática, u observación naturalística, permite estudiar la conducta de las personas en diversas situaciones, o ambientes, de su vida cotidiana. Se aplica, de forma común, sobre ámbitos sociales que toleran el control y la presencia del investigador, como, por ejemplo, las instituciones educativas, los hospitales psiquiátricos, los campamentos de recreo, las prisiones, entre otros (Moya & Raigada, 1998).

La observación sistemática procura captar las variaciones conductuales de un fenómeno social, a través del examen de parámetros observables como la frecuencia, la duración, la intensidad y la cantidad de elementos que intervienen en la interacción. La observación, en este sentido, dista de ser improvisada, dado que el investigador está en capacidad de seleccionar la muestra y decidir qué es lo que se observa, a cuántos sujetos y en qué momento (Moya & Raigada, 1998).

Se considera que la observación sistemática resulta un procedimiento investigativo capaz de proporcionar una descripción clara del fenómeno de la mediación en los museos, pues admite parámetros de observación enfocados en las conductas humanas, lo cual supone la inserción efectiva de los apartados teóricos que sostienen a esta investigación. Se adopta, en consecuencia, este enfoque investigativo como instrumento para la recolección de los datos que sustentaran el análisis de los niveles relacionales en la visita mediada.

#### ***3.1.1.1. Estrategia de observación.***

En la observación sistémica, se denomina codificación al proceso en el que se transfiere el flujo de la conducta a un registro formal. La codificación se define, aquí, como una descripción organizada del contenido de la observación, que puede construirse sobre criterios empíricos o teóricos. Cuando los parámetros de codificación están definidos por criterios teóricos-conceptuales cumplen con una modalidad categorizante.

En esta investigación, se emplea, principalmente, una codificación de modalidad categorizante, ya que los contenidos que se observan están condicionados a satisfacer los parámetros de un marco teórico específico, que entiende a la interacción humana como un conjunto de hechos que pueden ser observados y razonados, con el fin de establecer las pautas, que determinan la dinámica de un evento social.

En tanto se requiere categorizar los contenidos de la observación se procura que el registro de los elementos observados sea amplio. Por lo que se adopta una estrategia de observación doble que codifica el evento desde 1. Un enfoque molecular, que trabaja en un nivel contextual, y 2. Un enfoque molar, que trabaja a nivel de los individuos (Moya & Raigada, 1998).

La descripción molecular exige una codificación minuciosa, que segmenta el fenómeno investigado en unidades mínimas. Para ello se realizó un registro audiovisual, que permitió estudiar las interacciones del fenómeno en cuestión de forma anacrónica y detallada.

La descripción molar ofrece una visión holística y contextualizada del fenómeno comunicativo. En esta investigación, la descripción molar se realizó a través de algunas herramientas de registro, que codifican y categorizan el fenómeno comunicativo en términos de sus características relacionales, como la puntuación de la secuencia de los hechos y las formas de comunicación jerárquicas.

### ***3.1.1.2. Muestra.***

En esta sección se delimita el carácter de la muestra, que se emplea para la investigación. Considérese, el hecho de que la muestra es única y aislada, por lo que el valor, y los resultados del análisis, que se ofrecen en este texto, no pueden rebasar el nivel de experimental.

Lugar: Centro de Arte Contemporáneo de Quito.

Evento de interacción educativo: visita mediada.

Exposición: *Occhio Mobile (ojo móvil en español). Lenguajes del Arte Cinético Italiano- Años 50-70.*

*OCCHIO MOBILE* está integrada por 50 pinturas, collages, videos, esculturas y otros objetos realizados por artistas claves del arte óptico y cinético italiano, desde Bruno Munari, precursor de las investigaciones sobre la percepción e indiscutido referente del diseño y la didáctica, hasta artistas que participaron de la escena local a través de

agrupaciones o en forma individual como Gianni Colombo y otros miembros del Gruppo T (Giovanni Anceschi, Davide Boriani, Gabriele De Vecchi, Grazia Varisco).

Dentro de la exhibición existe también una selección de diez vestidos del diseñador Fausto Sarli, que pretenden mostrar al público las conexiones entre arte y moda, con creaciones en línea con las experimentaciones de aquellos años (Di Veroli, 2015)

Criterio de la selección expositiva: disponibilidad y coherencia con las necesidades investigativas.

Fecha del evento: 02.04.2015

Hora de inicio: 10:00 a.m.

Duración: 54 min.

Participantes: dos mediadores educativos (sexo masculino), siete visitantes integrados de manera no espontánea (tres de sexo femenino y cuatro de sexo masculino), tres visitantes integrados de manera espontánea (uno de sexo femenino y dos de sexo masculino), y dos investigadores (uno de sexo femenino y el otro de sexo masculino).

### ***3.1.1.3. Unidades de análisis***

Las unidades de análisis son los elementos observables, que se reconocen durante el tiempo de observación. Se establecen como el objeto de la codificación y categorización respecto a los registros y responden al marco teórico, a los objetivos de la investigación y a las características del fenómeno observado (Gaitán Moya & Piñuel Raigada, 1998).

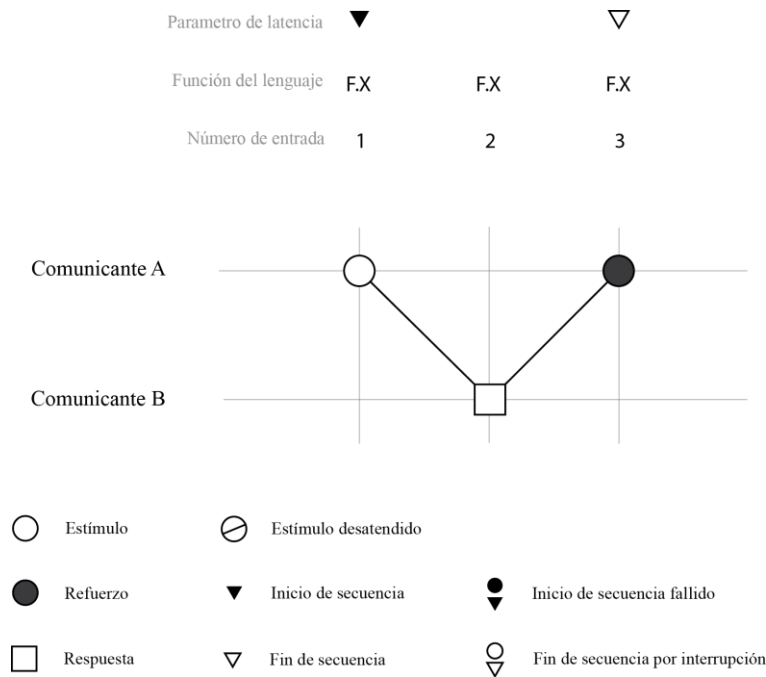
La Teoría de la Comunicación Humana sostiene que “la naturaleza de una relación depende de la puntuación de las secuencias de comunicación entre comunicantes” (Watzlawick, et al.,1985, p:60). Se establece, entonces, como unidades de análisis todos los elementos comunicativos que comprenden el carácter de la puntuación.

- La comunicación digital entre los comunicantes (mediadores educativos y visitantes).
  - Secuencia de puntuación de los hechos.
  - Carácter de los mensajes (funciones del lenguaje).
  - Formas de comunicación.
- La comunicación analógica
  - Disposición física de los comunicantes.

#### **3.1.4. Secuencia de puntuación de los hechos.**

Para la descripción molecular de los elementos observables que competen a la puntuación de los hechos en un fenómeno comunicativo, se generó una herramienta, denominada DMSH (ver figura 17), que permite registrar los siguientes datos de manera secuencial: comunicador que puntúa (o genera comunicación respecto a un hecho), categoría de la secuencia puntuada (estímulo- respuesta - refuerzo), y función del lenguaje. A continuación, se muestra la herramienta, simplificada en una tríada comunicativa simple:

**Figura 17.** Descripción molecular de la secuencia de puntuación hechos (DMSH)



*Nota:* en la herramienta, las funciones del lenguaje se abrevian de la siguiente manera. FR: referencial. FC: conativa. FE: emotiva. FF: fática. FP: poética. FM: metalingüística.

**Fuente:** realizada por el autor en función de la *Teoría de la Comunicación Humana* Watzlawick, et al.,1985.

#### **3.1.4.1. Frecuencia de las categorías secuenciales.**

La herramienta DMSH se establece a partir de los axiomas la Teoría de la Comunicación Humana con el objetivo de distinguir los patrones comunicativos que definen la situación relacional de los comunicantes dentro de una interacción específica. Esta distinción se realiza a través del reconocimiento de las frecuencias de puntuación y del carácter de los mensajes digitales.

Se hace un enfoque especial sobre los patrones de puntuación vinculados con la superioridad y la subordinación, que, según la Teoría de la Comunicación Humana (Watzlawick, et al.,1985), se reconocen en el acaparamiento de una de las categorías secuenciales (o estímulo, o respuesta o refuerzo).

La posición de superioridad, se reconoce cuando un comunicante monopoliza las secuencias de origen, los estímulos. Mientras que la posición de subordinación, se reconoce como todo lo opuesto, es decir, como el acaparamiento de las categorías secuenciales de contestación, las respuestas.

#### ***3.1.4.2. Función de los mensajes.***

Desde los postulados de Roman Jakobson (1976), se le otorga a cada entrada de información una función del lenguaje. Esto amplía la veracidad de la herramienta DMSH, pues permite reconocer la posición de cada comunicante con más claridad.

En tanto, la definición de las categorías secuenciales establece las proporciones de participación que existe entre los comunicantes, el análisis de las funciones del lenguaje devela si la disposición del orden jerárquico es coherente con las intencionalidades comunicativas de cada participante.

#### ***3.1.4.3. Ejemplo de aplicación de la herramienta DMSH***

Considérese, por ejemplo, el siguiente diálogo extraído del teatro escrito por Harold Pinter (2005, p.29), *La fiesta de cumpleaños*:

GOLDBERG: El número 846, ¿es posible o necesario?

STANLEY: Ninguna.

GOLDBERG: ¡Error! El número 846, ¿es posible o necesario?

STANLEY: Las dos.

GOLDBERG: ¡Error! Es necesario pero no posible.

STANLEY: Las dos.

GOLDBERG: ¡Error! ¿Por qué le parece a usted que el número 846 es necesariamente posible?

STANLEY: Tiene que ser.

GOLDBERG: ¡Error! ¡Es sólo necesariamente necesario! Admitimos posibilidad solamente después de conceder necesidad. Es posible por necesario pero de ningún modo necesario por posibilidad. La posibilidad sólo puede asumirse con posterioridad a la prueba de necesidad.

McCANN: ¡Cierto!

GOLDBERG: ¿Cierto? ¡Por supuesto que es cierto! Nosotros estamos en lo cierto y usted en lo falso, Webber, de principio a fin.

McCANN: ¡De principio a fin!

Para aplicar la herramienta DMSH se procede a analizar y categorizar cada entrada de información de manera cronológica. Obsérvese, a continuación, la deconstrucción de este proceso sobre las primeras seis entradas del texto citado de Pinter.

#### Entrada 1. Estímulo

- Comunicante: Goldberg
- Mensaje: El número 846, ¿es posible o necesario?
  - Función: conativa

#### Entrada 2. Respuesta

- Comunicante: Stanley

- Mensaje: Ninguna.
  - Función: referencial

#### Entrada 3. Refuerzo

- Comunicante: Goldberg
- Mensaje: ¡Error! El número 846, ¿es posible o necesario?
  - Función: conativa

#### Entrada 4. Respuesta

- Comunicante: Stanley
- Mensaje: Las dos.
  - Función: referencial

#### Entrada 5. Refuerzo

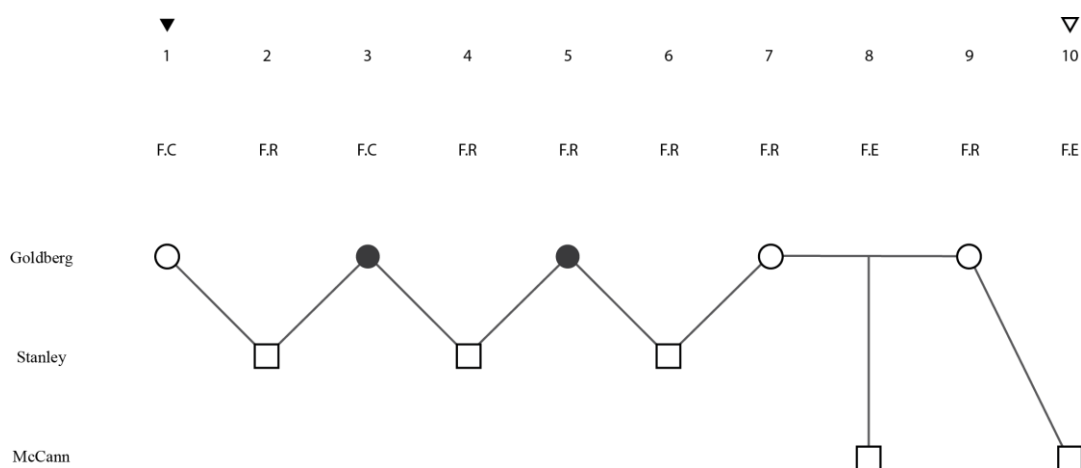
- Comunicante: Goldberg
- Mensaje: ¡Error! ¿Por qué le parece a usted que el número 846 es necesariamente posible?
  - Función: conativa

#### Entrada 6. Respuesta

- Comunicante: Stanley
- Mensaje: Tiene que ser
  - Función: referencial

Una vez realizada la categorización de las entradas se deben ingresar los datos en la herramienta DMSH, donde la lectura de patrones resulta más favorable.

**Figura 18.** Aplicación de la herramienta DMSH



**Fuente:** realizada por el autor en función del texto *La fiesta de cumpleaños* Pinter, 2005.

La interpretación de los datos puede variar según el enfoque teórico que se tome como fundamento, para la codificación del fenómeno comunicativo (según el marco teórico de esta investigación, se puede afirmar que en la secuencia presentada (ver figura. 19) existe de manera inequívoca una situación relacional complementaria, en la que el personaje Goldberg ha monopolizado las categorías secuenciales de inicio, los estímulos, y el empleo de la función conativa del lenguaje).

### **3.1.5. Disposición física de los elementos comunicativos.**

El análisis exploratorio de los niveles relacionales, presentado en esta investigación, considera, también, el análisis de la disposición física de los elementos comunicativos en la interacción, con el fin de establecer la forma comunicativa con que esta última se desarrolla (ver 1.2.1. Formas de empleo de la comunicación).

El registro de las variaciones situacionales de los mediadores, los visitantes o los referentes se realizó a través de apuntes de gráficos, que sintetizan la organización de los elementos observables y sirven para crear patrones respecto a su organización.

Esta información, en una primera instancia, manifiesta si la forma comunicativa referencial, donde el emisor y el receptor tienen acceso al referente, es posible. La obviedad de esta noción, sin embargo, debe tomarse con cuidado porque el hecho de que el receptor tenga acceso al referente, no imposibilita la formación de estructuras de control, en las que el emisor inspecciona el proceso de decodificación.

Cabe señalar que, en el ámbito de las instituciones artísticas, estas configuraciones, de carácter espacial, pueden significar, también, en un nivel profundo, la imposición de un orden jerárquico, por lo que su análisis resulta valioso.

### **3.2. Límites comunicativos de la visita mediada respecto al ejercicio de la educación crítica.**

El análisis exploratorio de los niveles relacionales, a través de la herramienta DMSH y el análisis de la disposición física de los elementos comunicativos, se aplicó sobre cuatro momentos claves de la visita mediada. El contacto inicial entre los visitantes y los mediadores. La introducción de los visitantes a la sala de exposición<sup>21</sup>. La exploración de la sala. Y la interacción entre mediadores y visitantes frente a los objetos expositivos.

#### **3.2.1. Contacto inicial, génesis de la estructura comunicacional jerárquica.**

El contacto inicial se realizó en la sala de recepción del Centro de Arte Contemporáneo de Quito. Los mediadores se ubicaron frente al portal que conduce a las salas expositivas de la planta baja, donde se encontraba la exposición, y esperaron a que los visitantes se reunieran en el lugar.

La primera secuencia comunicativa (1-2)<sup>22</sup> cumplió una función fáctica, de apertura del canal (ver figura 19). El mediador B inició a través de una pregunta “*No sé. ¿Podemos empezar?*” (1.FC)<sup>23</sup>, que fue atendida de forma inmediata por el mediador A “*Ya, listo*” (2.FE). Se subrayan dos puntos importantes en esta secuencia corta. El primero, es el hecho de que los mediadores son, sin duda, el punto de génesis de la interacción. Y el segundo, es la

---

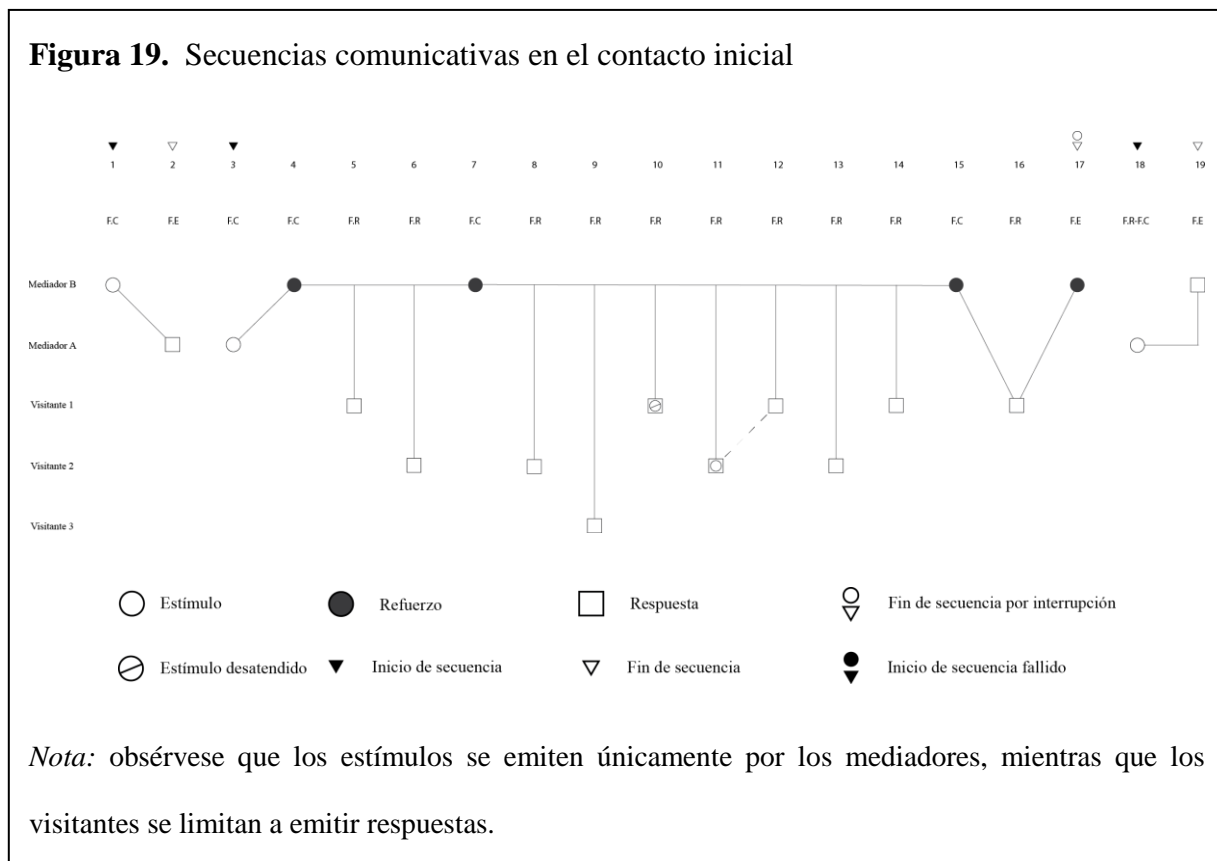
<sup>21</sup> N. de autor: *Occhio Mobile. Lenguajes del Arte Cinético Italiano- Años 50-70* contó con tres salas expositivas. De las cuales solo se toma la primera como referencia investigativa, debido a que esta ocupó más del cuarenta por ciento de la duración del evento, y porque en ella la interactividad, entre mediadores y visitantes, presentó sus niveles más alto.

<sup>22</sup> (1-2): de la entrada 1 a la 2.

<sup>23</sup> (1.FC): entrada 1 de función conativa.

existencia de un comportamiento en el que los mediadores validan o corrigen mutuamente sus mensajes. Esta actuación se observó de manera reiterada en el curso del evento, sobre todo cuando los estímulos emitidos por los mediadores no obtenían respuesta los visitantes.

**Figura 19.** Secuencias comunicativas en el contacto inicial



La segunda secuencia, que supone el cambio de temática y de actantes, fue iniciada por el mediador A, a través de la emisión de saludos y una interrogante “*Bienvenidos...espero que no sea la única vez que hayan visitado este centro...*” (3. FC). El mediador B, en lugar de esperar la respuesta de los visitantes ante la insinuación de A, efectuó un refuerzo para aclarar la intención de su compañero “*¿Si habían venido antes?*” (4. FC).

A partir de la pregunta de B se generaron dos respuestas afirmativas desde los visitantes (5-6. F.R). Frente a ello, el mediador B realizó otro refuerzo “*¿A cuál (muestra)*

*habían venido?”* (7. F.C), que generó siete respuestas (8-14. F.R), en las que los visitantes exponían sus experiencias previas en la institución. Cabe señalar las últimas entradas de este grupo de respuestas, donde los visitantes 1 y 2 empezaron a desarrollar sub-diálogos. *“Y la del Eduardo Villacís (haciendo alusión a una exposición que se realizó en la institución)”* (11. F.R). *“Ah cierto a la del Eduardo Villacís”* (12. F.R dirigida a visitante 2).

El siguiente refuerzo (15. F.C) del mediador B no se dirigió a los visitantes en general, sino que se ejecutó de manera exclusiva para el visitante 1. Se considera que esta intervención pretendía evitar la generación de otro sub-diálogo. Pues al recibir la respuesta (16. F.R) el mediador no realizó ningún esfuerzo por mantener el flujo de la comunicación. Al contrario, su refuerzo (17) fue corto y se construyó de forma emotiva.

Tras esta intervención, el mediador A interrumpió cualquier posibilidad de continuidad comunicativa entre el mediador B y el visitante 1, al emitir un nuevo estímulo, en el que expuso de manera breve el carácter itinerante de las exposiciones en el Centro de Arte Contemporáneo y solicitó a los visitantes que le acompañaran *“...vamos”* (18. F.C).

El mediador B, de manera inminente, reafirmó el estímulo de A, al repetir su orden *“vamos...”* (19. FC), con esta reiteración finalizó el contacto inicial en la sala de espera, pues tras su enunciación los mediadores y los visitantes empezaron a caminar hacia la primera sala de exposición.

Dentro de esta primera escena de la visita mediada, existe un patrón de comunicación jerárquico, donde los mediadores ocupan una situación de ventaja, a través de la monopolización de las emisiones de estímulos y del empleo de la función conativa del

lenguaje (ver figura 19). El ritmo de la interacción se desarrolla de esta manera en función de la voluntad de los mediadores.

Consecuentemente, se sostiene que hasta este punto de la interacción los grados de libertad se definen completamente por los mediadores, pues son ellos quienes administran el flujo y los límites semánticos de la información. Los visitantes se sitúan entonces en una posición de dependencia, con un marco de acción limitado.

Cabe advertir, finalmente, que el inicio de la interacción supone la aceptación, tácita, por parte de todos los comunicantes, de la configuración comunicativa antes descrita. Sin embargo, esto no imposibilita el cambio de la dinámica comunicativa hacia una estructura relacional simétrica.

### **3.2.2. Introducción a la sala, las palabras contra las acciones.**

Los mediadores caminaron a la vanguardia del grupo hasta llegar al portal de la primera sala de exposición. Cada uno ocupó una de las esquinas del portal, y juntos se volvieron una puerta transparente. Los visitantes se detuvieron ante esa nueva puerta. La sala esperaba. Sin embargo, hacían falta las palabras. El inicio de un nuevo ciclo comunicativo (ver figura 21).

### ***3.2.2.1. Disposición física de los elementos comunicativos.***

Los visitantes tuvieron que permanecer fuera de la sala con el fin de escuchar una charla introductoria a las temáticas expositivas. Se ubicaron alrededor de los mediadores. Y recibieron la información sin tener acceso al referente (ver figura 20).

De esta manera, la comunicación se desarrolló en función del código y de forma reproductiva. Los mediadores, quienes conocían de antemano el referente, asumieron una posición de ventaja frente a los visitantes, quienes lo ignoraban. Esto se ejecutó a partir de un mensaje tácito disponible en la organización física de los comunicantes, en el que se estableció que los visitantes debían acceder a los objetos expositivos a través de los mediadores. Los mediadores se convirtieron, de esta manera, en los sujetos primordiales de la comunicación, lo cual les otorgó la posibilidad, la usaran o no, de generar modelos interpretativos sobre el orden de la realidad.

Esta configuración, en la disposición física de los elementos comunicativos, se repitió cada vez que el grupo cambió de sala. Por este motivo, se la establece como un primer patrón comunicativo de carácter analógico.

**Figura 20.** Patrón de la disposición física de los elementos comunicativos durante la introducción a las salas

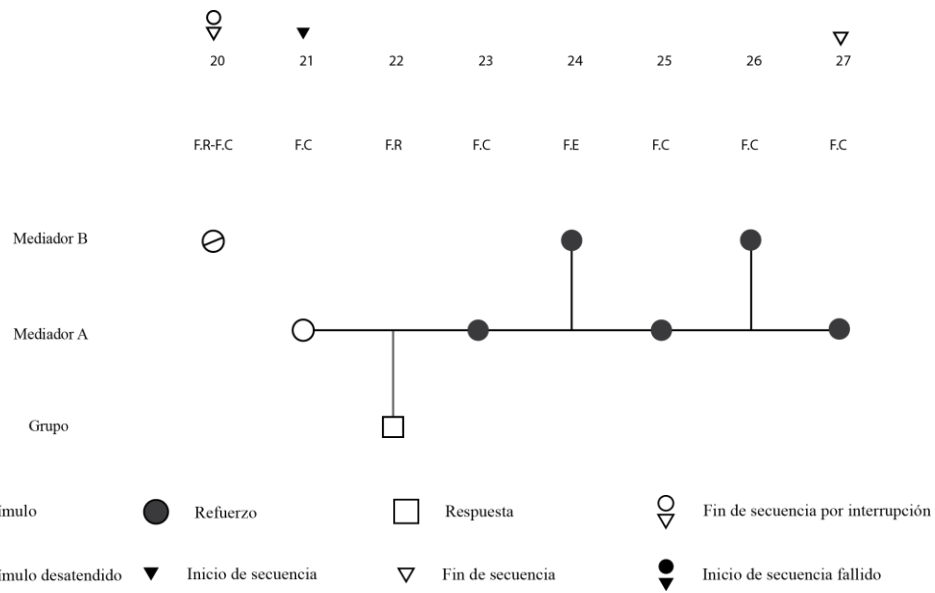


*Nota:* este patrón corresponde a la forma de empleo de la comunicación reproductiva, debido a que solo una porción de los comunicantes conoce el referente.

### 3.2.2.2. *Secuencias comunicativas.*

La primera secuencia se desarrolló de manera parcial. El mediador B inició una suerte de monólogo en el que estableció, por primera vez, un modelo de orden sobre el proceso de decodificación “...es como que en las obras de arte siempre se pone cómo una cosa teórica, o algo así. Yo quiero que ustedes descubran. Si en este caso es también la misma vuelta” (20. F.R y F.C). Para el establecimiento de este modelo, el mediador B enunció datos de carácter referencial y luego instó a los visitantes a decodificar los objetos expositivos a partir de los mismos “... Básicamente estas salas tratan de cuestionar una nota que es cómo se perciben las cosas, cómo estamos seguros de que lo que percibimos es la realidad, cómo se concretan esos pensamientos, cómo los categorizamos. Entonces, vamos ir analizando poco a poco también cómo son los formatos de las obras y estás cosas...” (20. F.R y F.C).

**Figura 21.** Secuencias comunicativas en la introducción a la sala.



*Nota:* en el segundo patrón comunicativo, al igual que en el caso anterior, los estímulos surgen únicamente de los mediadores. En esta ocasión, además, la participación de los visitantes es casi nula.

Llegó un punto donde la intervención del mediador B se detuvo de manera inminente. La observación sugiere que este empezó una reflexión interna acerca de sus palabras, y aunque había emitido diversas órdenes a los visitantes, no realizó ninguna pregunta clara. Frente a lo que se generó un silencio en el grupo.

En esta primera secuencia, el contenido de los mensajes pretende persuadir de manera explícita a los visitantes a adquirir un comportamiento cuestionador frente algunos valores estables de la realidad, como la percepción. Cabe señalar, sin embargo, que los mensajes se establecen a manera de ordenanza.

Los visitantes, entonces, reciben un marco de acción en el que el ejercicio de la duda es válido y necesario. Sin embargo, dicho marco no se genera de manera dialógica, sino que se hereda desde la situación cognitiva del mediador B.

Ahora bien, no se puede saber si el mediador B tenía la intención de continuar su intervención, pues, frente al silencio del grupo, el mediador A realizó de forma veloz la emisión de un nuevo estímulo “*¿Quisiera saber si ustedes en la universidad recibieron una materia que se llama semiótica?*” (22. F.C).

Tras una respuesta afirmativa general, el mediador A realizó un refuerzo de manera rápida, de lo cual se deduce que su verdadero objetivo no era la formación de un diálogo, sino la generación de un ámbito, donde introducir sus expectativas: “*...me gustaría, que a lo que ingresemos a la sala, vayamos viendo cada obra y poniéndonos a pensar nosotros... por qué el artista hizo eso... en qué contexto estuvo...*” (23. F.C).

Después de la introducción de este marco de acción, el mediador B emitió su aprobación de manera emotiva (24), obsérvese nuevamente su conducta de validación. Luego el mediador A realizó otro refuerzo. En esta ocasión emitió una orden de acción para los visitantes “*lo que me gustaría es que pasemos y nos dispersemos un poco y no estemos como en grupo...*” (25. F.C) que provocó la introducción de los visitantes dentro de la sala. Tras lo cual insistió “*Nos dispersemos totalmente. Vamos a ir a analizando. Cómo les digo. Viendo el significado y significante de cada obra y a lo que terminemos de ver todas las obras cada uno va a escoger una en particular. Y al final ... vamos a conversar.*” (25. F.C).

Las siguientes intervenciones funcionaron como refuerzos de la orden del mediador A. la primera emitida por B (26. F.C) “*Si le ven como un chance qué elementos componen la*

*obra para saber de qué se trata...” y la segunda por A (27. F.C) “me gustaría que se dispersen un poco más...”.*

La escena terminó luego de la entrada 27. Los mediadores guardaron silencio y los visitantes empezaron a explorar la sala de manera individual o en parejas.

Respecto a esta última secuencia comunicativa (21-27), se señalan tres puntos. El primero, es la existencia de un orden interpretativo, que busca el cuestionamiento, impuesto por los mediadores a los visitantes. Este orden de interpretación no se genera bajo un consenso, sino que se emite de forma directa desde los mediadores.

El segundo, es que los mediadores ocupan, otra vez, una posición de ventaja en la interacción a través de la monopolización de la emisión de estímulos y del empleo de la función conativa del lenguaje.

El tercero, se refiere al estado de inactividad comunicativa de los visitantes, que presentan tan solo una intervención en esta sección. Esta situación se remarca debido a que expone un error de coherencia, ya que tanto para los mediadores como para la institución la participación activa de los visitantes se considera prioritaria.

La etapa de introducción a la sala se entiende, finalmente, como un campo donde las acciones disputan contra el valor de las palabras. Pues el comportamiento cuestionador se impone y valida a través de una ordenanza. Además, existe un discurso que aplaude la participación de los visitantes, pero no se observa un diálogo real, sino todo lo contrario, que es la clásica subordinación de los visitantes a los voceros de la institución.

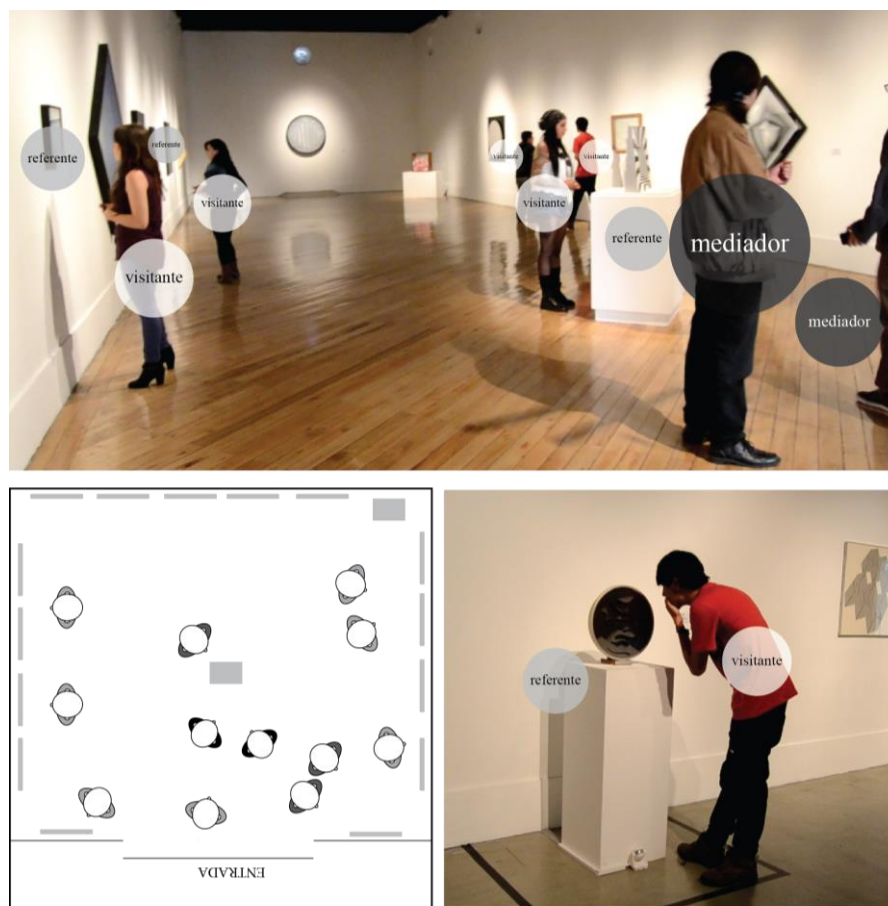
### **3.2.3. Exploración de la sala, silencio.**

Los visitantes exploraron la sala de manera desordenada. Cada uno iba y venía buscando piezas de su interés. Se observó, que algunas veces los visitantes se reunían en parejas para comentar, de manera sucinta, sus impresiones sobre una obra determinada. Tras lo cual, se volvían a separar para continuar con el reconocimiento de las piezas de manera individual.

El ambiente, se volvió entonces silencioso. La comunicación se transformó en un proceso cognitivo privado del individuo frente al objeto. No existen, consecuentemente, en esta sección, secuencias comunicativas digitales observables. Sino tan solo datos de carácter analógico.

Durante el proceso de exploración, que duró aproximadamente seis minutos, los mediadores se ubicaron en el centro de la sala para observar a los visitantes (ver figura 22). Esta configuración, en la disposición física de los elementos comunicativos, que se repitió en todas las salas, resulta natural, en tanto se sabe que una de las funciones del mediador es prevenir cualquier daño sobre los objetos expositivos. El mensaje emitido a través de esta disposición física es decodificado por los visitantes como un aviso claro de que son vigilados constantemente.

**Figura 22.** Patrón de la disposición física de los elementos comunicativos durante la exploración de las salas.



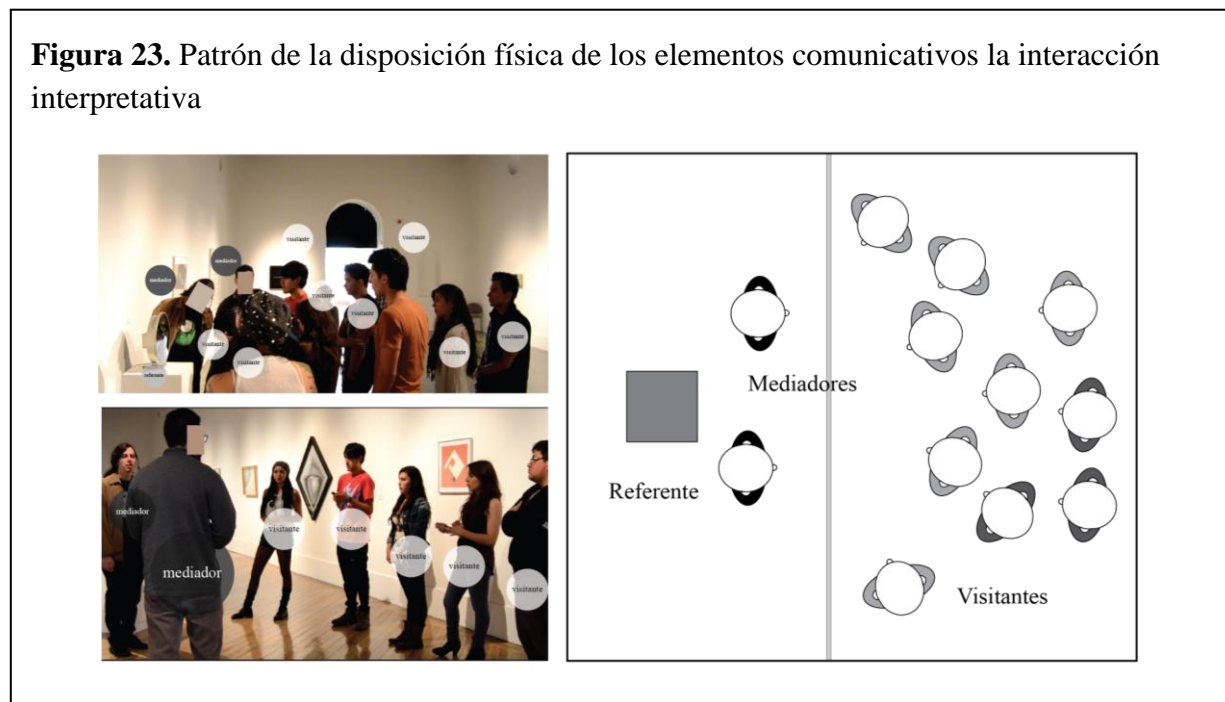
La conducta de los visitantes se enmarca de esta manera bajo los parámetros de comportamiento que son válidos para la institución.

### **3.2.4. Interpretación de los objetos expositivos.**

El proceso de exploración fue interrumpido por uno de los mediadores. Los visitantes, en respuesta, comenzaron a caminar al centro de la sala, lugar donde se originó un nuevo proceso comunicativo, que tenía como fin dilucidar los valores semánticos de los objetos expositivos.

### 3.2.4.1. Disposición física de los elementos comunicativos durante la interacción interpretativa.

Durante el proceso de interpretación, los visitantes y los mediadores compartieron el acceso al referente (ver figura 23). Esto supone la posibilidad de una forma comunicativa referencial en la que los receptores pueden comprobar la validez de los mensajes a través del reconocimiento del referente.



Se debe considerar, sin embargo, que los mediadores se ubicaron siempre adelante, o un lado, de la pieza seleccionada como objeto de la comunicación. Mientras que los visitantes se colocaron alrededor de los mediadores.

Los mediadores generaron de esta manera un nuevo borde entre los visitantes y los objetos expositivos. Una brecha que influyó de manera considerable sobre el proceso

comunicativo, pues obligó a los visitantes a adherirse al marco de visión establecido por los mediadores.

Se sostiene que sobre esta disposición física el empleo de la comunicación referencial y el establecimiento de un diálogo analítico son parcialmente posibles, debido a que los mediadores se sitúan en una posición desde la que pueden administrar el flujo de la información, lo cual implica, de cierta manera, el establecimiento de una estructura jerárquica en la que los visitantes están subordinados.

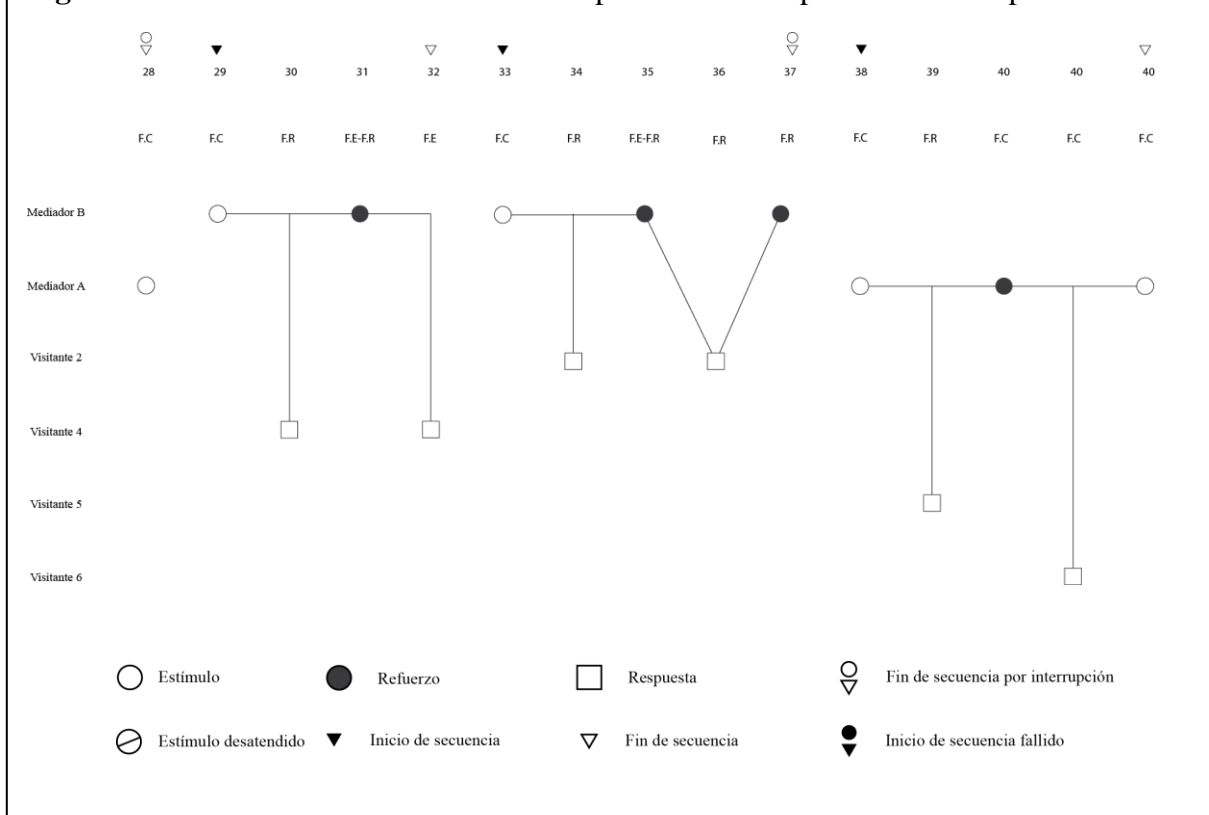
#### ***3.2.4.2. Secuencias comunicativas durante la interacción interpretativa.***

La primera secuencia, en esta sección, fue una orden enunciada por el mediador A “*Listo chicos. Reunámonos por acá*” (28. F.C), que interrumpió la exploración que los visitantes realizaban en la sala.

Una vez que el grupo se reunió el mediador B emitió un nuevo estímulo con la intención de establecer un diálogo interpretativo “*¿Qué vieron que les gustó de las obras? ¿Cuáles son los elementos que se repiten?*” (29. F.C).

La respuesta, enunciada por el visitante 4, “*Las líneas*” (30. F.R) instaló una primera idea de interpretación. El mediador B aplaudió esta la información, pero no le otorgó continuidad “*¡Las líneas! Están como presentes en todas las obras*” (31. F.R). Ya que su refuerzo no obtuvo más que una afirmación verbal, un “*Ujum*” (32).

**Figura 24.** Secuencias comunicativas en el proceso de interpretación de las piezas.



Frente a este panorama de participación insuficiente, el mediador B ejecutó la emisión de un nuevo estímulo (tercera secuencia) “...Cuál es la idea, más o menos, creen hasta ahorita de la obra” (33. F.C), frente al cual se generó una respuesta, emitida por el visitante 2, que estableció un segundo enfoque interpretativo de la obra “El juego de la percepción” (34. F.R).

El mediador B aprobó el contenido de la respuesta (35. F.R) “Sí”. Lo que le permitió al visitante continuar con su enunciación “Ese juego. Movimiento. Quietud” (36. F.R). En esta ocasión, se ejecutó por primera vez un triada comunicativa completa construida sobre el análisis del referente, entre mediadores y visitantes.

El mediador B suspendió este ritmo comunicativo para reorientar la idea del visitante hacia un modelo de orden interpretativo estable *“Es más como que... Sí eso, como una nota súper estética a ratos... y se basa full en esa cosa de la Gestalt de proximidad, fondo y forma.”* (37.FR). Y luego añadió otro enfoque interpretativo *“Entonces, como verán, no cierto, ninguna (obre) es plana, casi ninguna es plana... todas como que dependen de esta nota de la tridimensionalidad, para ver cómo interpretan eso también ¿no?”* (37. F.R y F.C).

El mediador A interrumpió el flujo de B con el fin de recuperar las nociones expuestas por los visitantes (cuarta secuencia) *“También tenemos elementos claves que nos han dicho ustedes: la línea y la percepción ¿Qué más pueden encontrar aquí? ¿Qué les llama la atención?”* (38. F.C). En este mensaje enunció además que dentro de la visita mediada todas las posturas de interpretación son válidas *“Recuerden que cualquier cosa que nos digan es válida para ir deconstruyendo todo. Porque a la final la obra es el resultado de las percepciones de cada persona. Entonces aquí no hay ni lo bueno, ni lo malo, solo la percepción y la apreciación de cada persona, que a la final toda está bien. Entonces, qué más pueden haber visto dentro de las obras.”* (38. F.C). Dicha información estableció de manera explícita el hecho de que los visitantes podían actuar de forma crítica dentro de la interacción.

La respuesta de los visitantes frente a este estímulo, sin embargo, no se diferenció de sus intervenciones previas, breves y cortas. *“En algunos son los colores”* (39. F.R) manifestó el visitante 5. Frente a lo cual el mediador A emitió una aprobación y realizó un refuerzo *“¿Solo los colores?”* (40. F.C). El visitante 6 intervino *“(también) que no son estáticas, sino que llevan movimiento... en cuanto tu percepción... la percepción que vas teniendo de la pieza va cambiando, no es igual”* (41. F.R). Se estableció entonces por segunda vez un ritmo

dialógico. Pero, este fue interrumpido por el mediador A, que aprovechó la situación para exponer el contexto de la exposición “*Exacto, muy bien y ahora pongámonos un poco en el contexto...*” (42.F.C). con lo que finalizó la cuarta secuencia, y realizó un cambio temático en el flujo conversacional.

Hasta este punto de la interacción se realizan las siguientes observaciones. Existe una enunciación explícita del funcionamiento de la visita mediada que es crítico y dialógico, por parte de los mediadores. Sin embargo, dicha información concluye en un nivel discursivo, en tanto las acciones de los mediadores demuestran lo contrario. Una posición de superioridad manifiesta, en la que controlan el flujo de la información a través de la interrupción del ritmo conversacional, la suspensión de temáticas, y la monopolización de la emisión de estímulos y el empleo de la función conativa del lenguaje.

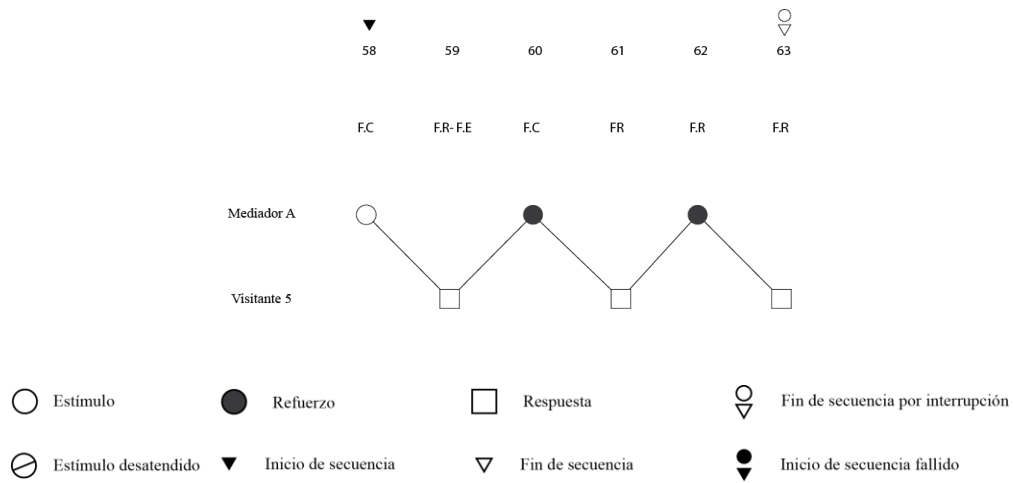
Desde esta posición, además, los mediadores adquieren la capacidad de instaurar modelos de orden sobre el proceso de interpretación de las piezas y, aunque, estos modelos correspondan a una desestabilización de los valores semánticos de las piezas, a un proceso de “*deconstrucción*”, queda claro que se trata de una imposición y no de un acuerdo construido a través del diálogo.

El diálogo, hasta este momento, resulta aparente ya que los visitantes se encuentran relegados en una dinámica responsiva. Se observa que la participación de los visitantes es bastante limitada y que cada vez que sus niveles de puntuación empiezan a elevarse existe una intervención de los mediadores que los controlan.

### 3.2.4.3. Circuitos cerrados de interpretación.

Ahora bien, a continuación, se expone el último grupo de secuencias comunicativas, que resaltan por ubicarse en el punto álgido de la interacción, donde los visitantes tuvieron la posibilidad de hablar sobre las piezas que encontraron más interesantes o agradables dentro de la sala (ver figuras 25 y 26).

**Figura 25.** Circuito cerrado de interpretación.



*Nota:* secuencia comunicativa y disposición física de los comunicantes durante el circuito cerrado de interpretación entre el visitante 5 y el mediador A.

El mediador A inició la secuencia comunicativa a través de una interrogación directa al visitante 5 (ver figura 25) “y aprovechando que estamos pocos me gustaría saber qué obra escogió cada uno. ¿Qué obra escogiste tú?” (58. F.C). El visitante señaló una de las piezas “Esa” (59. F.R) y, tras un refuerzo de parte del mediador A “Por qué escogiste esa” (60. F.E-F. R), explicó “Me llama la atención porque es como un corazón, pero viene un momento en que viene el color blanco y negro y trata de ubicar dos polos. El blanco parece ser un hombre y la parte negra una mujer. Entonces representaría lo polos, el polo del bien y del mal.” (61. F.R). La interpretación del visitante 5 no se dirigió al grupo, sino que se emitió de forma exclusiva hacia el mediador A. La comunicación se ejecutó entonces como un diálogo aislado, en el que las probabilidades de conflicto resultaban nulas. El mediador A asumió, nuevamente, una actitud de validación afirmativa frente a los mensajes “Tú lo entendiste de una forma perceptiva de dualidad” (62. F.R).

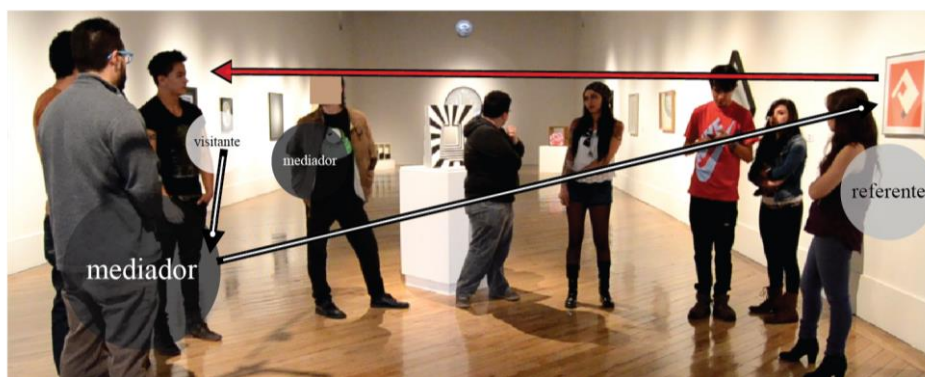
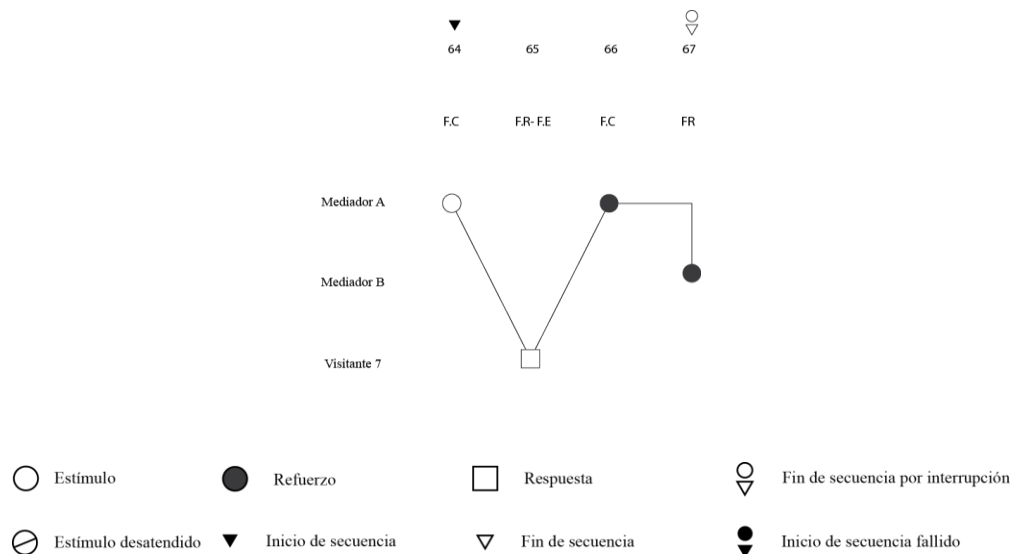
Este comportamiento del mediador, donde todos los mensajes son validados, no se vincula obligatoriamente a la ejecución de procesos deconstructivos de la información. Se observa, que el mediador se comporta de esta manera con la pretensión de establecer un espacio carente de censuras informativas. Sin embargo, esta tolerancia se distorsiona, ya que no existe, o al menos no se observa, un seguimiento de los datos, que analice de manera profunda el porqué de las enunciaciones.

Se observa, en este pequeño circuito comunicacional, que los visitantes tampoco han asumido ninguna posición relevante o arriesgada frente a la interacción. Esto se debe a que, para este punto, la estructura relacional se encuentra ya establecida. Los mediadores definen el ritmo conversacional y validan el valor de la información. No existe censura, pero sí la

reorientación de los valores semánticos. Los visitantes, por su parte, no dialogan entre sí, sino que dependen de los mediadores para definir su accionar.

Volviendo a la interacción, el visitante 5 aceptó la observación del mediador A “Claro” (63. F.R). Después de lo cual, este último interrumpió el flujo conversacional para realizar la enunciación de un nuevo estímulo dirigido al visitante 7 “Tú, cuál obra escogiste” (64. F.C) (ver figura 26).

**Figura 26.** Circuito cerrado de interpretación.



*Nota:* secuencia comunicativa y disposición física de los comunicantes durante el circuito cerrado de interpretación entre el visitante 7 y los mediadores. **Fuente:** realizada por el autor.

Sobre el mismo patrón del circuito comunicativo anterior, el visitante 7 señaló la obra y el motivo de su elección “A mí me gusto esa porque es bastante minimalista. Bastante plana. Tiene líneas rectas. Entonces te deja el espacio dentro del recuadro blanco para que ... es como... es muy difícil decir...” (65. F.E - F.R). Este argumento a pesar de ser insuficiente recibió la validación de ambos mediadores. El mediador A sostuvo *“justamente uno de los curadores nos decía que esa era la intención de los diseñadores de esta obra ... crear este tipo de formas”* (66. F.R). Y luego el mediador B añadió *“También es como que mientras más le vacías a la obra de contenido. Más ambigua se hace, si cachas. Es mucho más difícil de interpretar...”* (67. F.R).

Entonces, el mediador A interrumpió el circuito de intercambios interpretativos, para iniciar uno nuevo con otro visitante. Todos los circuitos cerrados siguieron este patrón<sup>24</sup>. En ellos se ejecutaron de una a tres tríadas comunicativas. Los mediadores fueron siempre los administradores del flujo conversacional. Mientras los visitantes enmarcaron su participación dentro de los límites de la función emotiva y la función referencial del lenguaje.

En la visita mediada, el diálogo analítico se enquista dentro de lo aparente. Existe un intercambio comunicativo, entre dos o más personas, que alternativamente manifiestan sus ideas. Sin embargo, el cumplimiento de dichas tríadas comunicacionales se desarrolla de manera superficial. El diálogo no irrumpe en zonas de conflicto donde los valores semánticos

---

<sup>24</sup> Se los denomina circuitos cerrados de interpretación porque en ellos una sección de los comunicantes, los mediadores (como constantes) y uno de los visitantes (como variable), se aísla del grupo con el objetivo de desarrollar el intercambio informativo. En tanto el objetivo de esta investigación es definir patrones comunicativos respecto a la estructura comunicacional, se repite el análisis de los circuitos cerrados tan solo dos veces, ya que se considera que estos datos son suficientes para la distinción de dichos patrones.

de los objetos expositivos puedan ser cuestionados. No existe tampoco, de parte de los visitantes, una postura crítica que analice la estructura de poder, que los encierra.

### 3.3. Verificación del análisis exploratorio de los niveles relacionales

Se presentan a continuación algunos de los datos obtenidos en la segunda evaluación de los visitantes (ver 4.3. Evaluación posterior a la visita mediada). Esta información confirma la veracidad del análisis exploratorio de los niveles relacionales presentado en este texto, pues demuestra que la mediación posee un efecto de control y estabilización sobre las nociones iniciales de los visitantes (ver 2.2.2.5. Los visitantes).

Se observa, inicialmente, que los mediadores son percibidos por los visitantes como una figura de autoridad (ver figura 27). Este hecho concuerda con los enunciados realizados respecto a la situación de subordinación de los visitantes dentro de la visita mediada (ver 3.2. Límites comunicativos de la visita mediada).

**Figura 27.** Percepción de los visitantes sobre los mediadores.

Guía	Profesor	Compañero	Teórico	Filósofo	Estudiante
4	2	1	1	3	1

*Nota:* en el cuestionario se les pidió a los visitantes que asocien la labor de los mediadores con alguna de las profesiones expuestas en la tabla. La solicitud podía tener varias respuestas.

Se sabe además que la intención de los visitantes respecto a la visita mediada fue la adquisición de conocimientos. La mayoría de los encuestados señalaron predilección por realizar el reconocimiento de las piezas expositivas a través del proceso de mediación, y confirmaron que la información proveída por los mediadores resulta sustancial a la hora de interpretar “correctamente” las piezas expositivas (ver figura 27.1.).

<b>Figura 27.1.</b> Percepción de los visitantes sobre los mediadores.
<b>¿Considera que la participación del mediador es clave para poder entender el contenido de la exposición?</b>
Sí, el conoce el contexto y la intención del artista
Ayuda con conocimientos que ayudan a comprender a profundidad las circunstancias de la obra.
En muchas obras, me parece muy necesario una explicación. Pero personalmente me agrada interactuar (se entiende aquí de manera personal) para llegar a una idea del contenido.
Sí, ya que el arte es algo abstracto y al tener una guía del contexto en el que se creó se pude interpretar de mejor manera.
Sí, para entender el contexto de los artistas.
Tal vez para emitir una opinión. Creo que cada uno percibe las obras a su manera y las entiende así.
Sí, es importante porque yo no sabía nada de arte cinético no hubiera comprendido la percepción de los autores.

Según esta tendencia, las expectativas de los visitantes se alejan de la discusión y el cuestionamiento, por lo que resulta natural que su participación se establezca de forma pasiva y subordinada.

Todos los visitantes afirmaron haber sentido libertad para expresar sus opiniones en la interacción (ver figura 28). Esto se ajusta al hecho de que los mediadores no ejecutaron ningún tipo de censura sobre los mensajes de los visitantes.

**Figura 28.** Participación de los visitantes en la visita mediada.

	Sí	No
¿Hubiera preferido realizar su visita sin compañía?		7
¿Durante la visita, se sintió en libertad de expresar su opinión?	7	
¿Durante la visita, expresó de forma oral, ante el grupo, su percepción de las obras?	5	2
¿Considera que su opinión fue importante para el grupo?	4	3

Cabe señalar que esta percepción de libertad se trata de una lectura de primer nivel, por parte de los visitantes, acerca del modelo de orden establecido por los mediadores: *“Recuerden que cualquier cosa que nos digan es válida para ir deconstruyendo todo. Porque a la final la obra es el resultado de las percepciones de cada persona. Entonces aquí no hay ni lo bueno, ni lo malo, solo la percepción y la apreciación de cada persona, que a la final toda está bien”* (38. F.C).

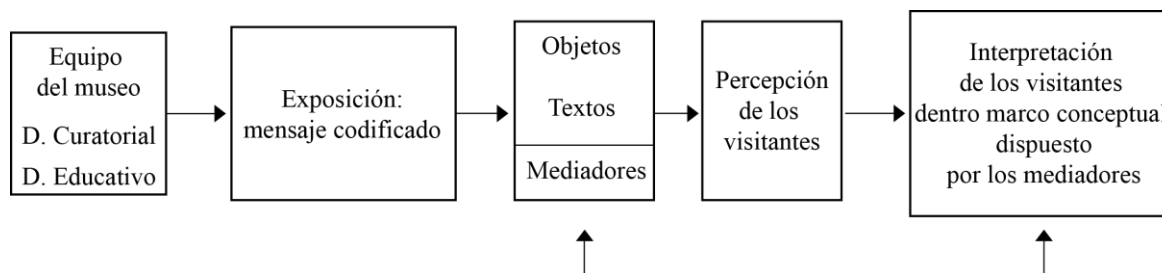
Esta lectura se define a partir de un discurso que entiende y distingue a la libertad en términos de aquello que es, o no, permitido o verdadero. Sin embargo, dicha lectura no se

pregunta qué estructura de poder emite ese discurso, cómo se configura dicha estructura y quiénes ejecutan el poder en la misma.

Se aclara, en este punto, que el diálogo analítico supone la libertad de todos los componentes comunicativos para la discusión y la revisión del sistema que los contiene. Puesto que sin dicha característica el diálogo fácilmente se vuelve hacia el control y la reproducción de las ideas de un grupo específico dominante.

En la visita mediada de la exposición Occhio Mobile, el proceso de interpretación de los visitantes se enmarca dentro del discurso definido por la institución y reproducido, o ejecutado, por los mediadores (ver figura 29).

**Figura 29.** Adaptación del modelo de C. Duffy a la visita mediada.



*Nota:* cada etapa de este modelo comunicacional está latente en la visita mediada. Curaduría define el mensaje, mientras el Educativo adapta su contenido a las exigencias de los públicos objetivos.

Una vez que la exposición es codificada, Mediación asume ese código como verdadero y se encarga de traducirlo a los visitantes, a través de las propuestas del Educativo. Los visitantes heredan el código para realizar sus interpretaciones. **Fuente:** Adaptado de Castellanos, 2008, p.30.

La evaluación demuestra que después de la visita mediada los visitantes asumieron nociones interpretativas estables sobre las piezas expositivas y sobre el mensaje general de la exposición (ver figura 30).

<b>Figura 30.</b> Situación cognitiva final
<b>¿Cuál es el mensaje de la exposición?</b>
La diversidad de perspectivas de la realidad.
Mostrar las exploraciones estéticas - creativas del arte italiano del 50 al 70.
Todo se puede expresar de diferentes maneras utilizando las sensaciones.
La realidad no es exactamente como la dice el sistema, pues todo depende de la percepción de cada persona. El artista puede concebir la obra de una manera, pero el receptor le da significado de acuerdo a su percepción.
Hay varias perspectivas de la realidad.
Construir movimiento a través de elementos simples y comunes.
Que con diferentes estructuras y formas se puede expresar el movimiento y depende de los efectos externos para captar la intención que tuvo el autor de las obras de arte.

En tanto las nociones de los visitantes coinciden con la traducción que los mediadores realizaron del discurso institucional (ver 3.2.2. Introducción a la sala y 3.2.4. Interpretación de los objetos expositivos), se vincula el efecto de la mediación hacia el control cognitivo.

Esta última observación, también latente en el análisis exploratorio de los niveles relacionales, subraya una dinámica relacional contradictoria, donde existe un proyecto de emancipación paralizado por el carácter del fenómeno comunicativo, la mediación, y de sus participantes.

## CONCLUSIONES

### **Sobre las formas comunicativas.**

A partir de los datos obtenidos, se distingue a la visita mediada, del Centro de Arte Contemporáneo, como un evento que se desarrolla sobre dos formas comunicativas.

En la primera forma, el intercambio de los mensajes se desarrolla sobre lo que Martín Serrano (2008) describe como secuencia reproductiva. En dicha secuencia, la exactitud de la información se comprueba en función del código, y no del referente, por lo que el emisor se encuentra habilitado para ajustar la realidad a un modelo de orden específico.

Los mediadores se posicionan, en este contexto, como sujetos primarios de la comunicación porque conocen y dominan el referente. Mientras que los visitantes se ven en la obligación de asumir una posición de subordinación frente al código y al contenido de los mensajes (ver figura 20).

Esta forma reproductiva de la comunicación, observada durante el contacto inicial y la introducción a las salas, acaece sobre un patrón de puntuación, en el que uno de los comunicantes contrae, o se adjudica, la capacidad de administrar el flujo y el carácter de los mensajes. La aplicación de la herramienta DMSH reveló que los mediadores se adjudican esta posición de superioridad al monopolizar la emisión de los estímulos (Watzlawick 1985) y el empleo de la función conativa del lenguaje (Jakobson, et al., 1976) (figuras 19 y 21).

Se sostiene que los niveles de relación, dentro de esta configuración comunicativa, son complementarios, por lo que la posibilidad de diálogo analítico, y todo lo que este conlleva, queda anulada, o postergada.

La segunda forma comunicativa, patente en la visita mediada, se desarrolla sobre una secuencia informativa, donde el intercambio de mensajes posee como fin la transmisión de datos cognoscitivos. En esta secuencia, el emisor, el medio, el contenido de la información y el receptor comparten un referente sobre el que comunican y al que se dirigen para comprobar la exactitud de la información.

Esta forma comunicativa se observa en el clímax de la interacción, cuando los visitantes y los mediadores interpretan juntos los valores semánticos de las piezas que comprenden a la exposición (ver figura 23).

Existe, sobre esta forma, un espacio apto para el establecimiento del diálogo analítico. Sin embargo, este último se desmorona de forma prematura, debido a que los comunicantes se afirman sobre un estado relacional de carácter complementario. El acceso igualitario al referente, por parte de los comunicantes, no supone de esta manera simetría en el ámbito relacional.

Durante el proceso de interpretación, los mediadores se esfuerzan por hacer explícito su sistema codificante y estimular a los visitantes a participar de forma crítica (ver entradas 23 y 38 en 3.2.2.2. y entrada 66 en 3.2.4.3.). Sin embargo, esta intencionalidad se ejecuta desde una posición de superioridad. La herramienta DMSH demuestra que los patrones de puntuación se mantienen estables, en beneficio de los mediadores, tanto en esta etapa (ver figuras 24, 25 y 26), como en las otras, de contacto inicial e introducción a las salas (ver figuras 19 y 21). Lo cual supone un contrasentido, que sin duda afecta a la interacción. Pues, los visitantes a pesar de entender la intencionalidad de los mediadores, se encuentran limitados dentro de una situación tácita de subordinación.

Se resuelve, a partir de este análisis, que los mediadores son, incondicionalmente, sea sobre la forma reproductiva o informativa de la comunicación, rectores del desarrollo comunicativo de la visita mediada. Mientras que los visitantes, y aun las piezas expositivas, ocupan un papel secundario en cuanto a la generación de entradas cognoscitivas. El diálogo analítico adquiere, así, un carácter virtual. Una existencia aparente que se enuncia de forma explícita en los mensajes, digitales, pero que no se vuelve realidad en la interacción, debido al estado relacional asimétrico que existe entre comunicantes.

Existe aquí un mandato hacia la crítica y la emancipación, pero, también, y de forma inmediata, una colisión de dicha intencionalidad con la estructura jerárquica, horizontal, de la mediación. Hecho que sofoca al mandato y lo reduce a un espacio accesorio.

### **Sobre el modelo comunicativo de la visita mediada.**

Si se asume que el análisis de los niveles relacionales presentado es válido, se puede sostener que la visita mediada del Centro de Arte Contemporáneo de Quito se desarrolla a través de un modelo comunicacional lineal, pese a que la institución y los mediadores aspiren a lo contrario.

Aunque existe diálogo entre mediadores y visitantes, este se desarrolla sobre una dinámica educativa tradicional, donde el profesor, los mediadores, determina el contenido y el valor de los mensajes, mientras el alumno, los visitantes, se limita a reproducir y validar dicha información.

Este grado de diferencia máxima en la relación sitúa a los visitantes dentro de un marco conceptual donde las interpretaciones están restringidas al modelo de orden dictado por la institución. Dicha disposición de los comunicantes guarda un alto grado de correspondencia con el modelo comunicacional propuesto por C. Duffy (citado en Castellanos, 2008), donde el museo controla y define el contenido de los mensajes, la exposición actúa como medio y los visitantes como receptores (ver figuras 3 y 29).

En la visita mediada *Occhio Mobile*, los límites interpretativos son definidos bajo un discurso que surge de un proceso curatorial extranjero realizado por Micol Di Veroli en Italia. El reconocimiento y la validación institucional de este un modelo de orden establece un código, estable y único sobre los niveles semánticos de la exposición, que influye en todos los elementos yuxtapuestos en el evento de interacción.

A nivel institucional, esta importación del código curatorial deshace cualquier intencionalidad descolonizadora, ya que encuadra el campo de acción del Centro de Arte Contemporáneo de Quito dentro un *habitus* academicista, occidental, y burgués<sup>25</sup>.

Los mediadores, en este contexto, asumen una función de control, en la que se encargan de traducir el discurso institucional, a través de la concepción y difusión de un marco conceptual estable.

Se observa que la difusión de este marco conceptual se realiza antes de que los visitantes puedan acceder de forma directa a los objetos expositivos, con el objetivo,

---

<sup>25</sup> Entre los objetos expositivos que comprendieron a *Occhio Mobile* se dispusieron piezas de “alta costura”, prendas de vestir extremadamente costosas que guardaban relación con el movimiento estético de la exposición.

consciente, de limitar los procesos interpretativos de los visitantes al espacio discursivo oficial de la institución.

Se sostiene, de esta manera, que la interacción entre mediadores y visitantes está limitada por la estructura de poder del Centro de Arte Contemporáneo de Quito. La comunicación, en la visita mediada, equivale entonces a una herramienta de control y resulta insuficiente para el establecimiento de un ámbito dialógico crítico, en tanto su modelo de ejecución se desarrolla sobre una estructura jerárquica vertical.

### **Sobre el carácter de la visita mediada**

La visita mediada se configura como un proceso de mediación social, por lo que requiere de un sistema relacional complementario, de diferencia máxima, para poder funcionar (Serrano M. , 1976). Considérese que, dentro de la visita mediada, el mediador posee la capacidad, y generalmente el deber tácito, de imponer un sistema de reglas y operaciones con el objetivo de introducir un orden específico, discurso institucional, sobre la decodificación del referente, las piezas expositivas. Desde este sentido, la visita mediada se desarrolla de manera opuesta al diálogo analítico, pues equivale a la implantación de un marco intelectual fijo, en el que la libertad de pensamiento es solo aparente.

El proyecto de emancipación de la visita mediada falla debido a que la interacción se construye sobre una retórica de poder en la que el mediador es quien tiene, de manera exclusiva, las herramientas para ejecutar y activar el diálogo analítico. Lo cual obliga a los visitantes a contraer una posición de dependencia y subordinación fija.

## CIERRE

Se observa, finalmente, que la visita mediada se establece sobre un “*que razonen todo lo que quieran con tal de que obedezcan*”. Dicho “*con tal de que obedezcan*” surge desde el nivel institucional, limita a todos los componentes de la interacción y es el punto donde el diálogo analítico desfallece.

La mediación, por su naturaleza de control, es parte del error. Sin embargo, es una parte mínima. Pues se considera que los sistemas altamente institucionalizados, como lo es Centro de Arte Contemporáneo Quito, requieren del dominio y el poder para proseguir en el curso de la historia.

La revisión que este texto hace atisba tan solo el hecho de que el error de coherencia existe y que el mismo se pasa por alto con una tolerancia excesiva. Y esta tolerancia excesiva hacia el control es quizá una de las raíces más significantes del error.

El inicio de la corrección, y única recomendación respecto a este problema, descansa en el hecho de que la crítica debe rebasar el nivel de las palabras. Pues las ideas que no evolucionan a la acción son inútiles.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ackerley, M. (8 de Enero de 2007). <http://revistadefilosofia.com/>. Recuperado el 25 de 11 de 2015, de <http://revistadefilosofia.com/>: <http://revistadefilosofia.com/2Borgesyleibniz.pdf>
- Asociación de Academias de la Lengua Española. (2014). *Diccionario de la Real Academia Española*. Recuperado el 2016, de Real Academia Española: <http://dle.rae.es/>
- Bateson, G. (1958). *Naven* (Segunda ed.). California: Stanford University Press.
- Bateson, G., & Jackson, D. (1964). Some Varieties of Pathogenic Organization. En D. Rioch, *Disorders of Communication* (Vol. 42). Research Publications.
- Bateson, G., & Ruesch, J. (1965). *Communication: The Social Matrix of Psychiatry*. New York: Norton and Company.
- Boole, G. (1847). *Mathematical Analysis of Logic*. Cambridge: Macmillan.
- Bourdieu, P. (1988). *La distinción: criterios y bases sociales del gusto*. Taurus.
- Cartagena, M. F., & León, C. (2014). *El museo desbordado*. Quito: Abya-Yala.
- Castellanos, P. (2008). Los museos de ciencias y el consumo cultural: una mirada desde la comunicación. En P. Castellanos, *Los museos de ciencias y el consumo cultural: una mirada desde la comunicación* (pág. 23). Editorial UOC.
- Centro de Arte Contemporáneo de Quito. (Enero de 2015). *Centro de Arte Contemporáneo*. Recuperado el 23 de Enero de 2015, de Centro de Arte Contemporáneo:

<http://www.centrodeartecontemporaneo.gob.ec/index.php/home/conoce-el-cac/79-conoce-el-cac-def>

Centro de Arte Contemporáneo de Quito. (27 de Abril de 2016). *centrodeartecontemporaneo*.  
Obtenido de [http://www.centrodeartecontemporaneo.gob.ec/images/Centro\\_arte\\_contemporaneo\\_gestion\\_soberania\\_cultural.pdf](http://www.centrodeartecontemporaneo.gob.ec/images/Centro_arte_contemporaneo_gestion_soberania_cultural.pdf)

Desvallées, A., & Mairesse, F. (2010). *Conceptos claves de museología*. Francia: Armand Colin.

Di Veroli , M. (10 de 10 de 2016). *Centro de Arte Contemporáneo* . Obtenido de Centro de Arte Contemporáneo :  
<http://www.centrodeartecontemporaneo.gob.ec/images/repositorio-digital/curaduria/Curaduria%20-%20occhio-mobile-texto%20curatorial.pdf>

Di Veroli, M. (Enero de 2015). *Italia y América Latina*. Obtenido de Italia y América Latina:  
<http://www.annoitaliaamericalatina.it/eventi/occhio-mobile-linguaggi-dellarte-cinetica-italiana-anni-50-70/>

Eco, U. (1972). *La estructura ausente*. Barcelona: Lumen.

El Comercio. (26 de Julio de 2011). *El Comercio*. Obtenido de El Comercio:  
[http://www.elcomercio.com/app\\_public\\_pro.php/actualidad/quito/antiguo-hospital-militar-museo-de.html](http://www.elcomercio.com/app_public_pro.php/actualidad/quito/antiguo-hospital-militar-museo-de.html)

Ellsworth , E. (1989). *"Why does not this Feel Empowering? working through the repressive Myths of Critical Pedagogy"*. USA: Harvard Educational Review.

- Foucault, M. (1990). ¿Qué es la Crítica? (84), 35-63.
- Freire, P. (1998). *Pedagogy of freedom*. Lanham : Rowman and littlefield.
- Fundación Museos de la Ciudad. (2015). *Contradecirse una misma. Museos y mediación educativa crítica*. Quito: Alenjandro Cevallos & Anahi Macaroff.
- Gaitán Moya, J. A., & Piñuel Raigada, J. L. (1998). *Técnicas de Investigación Social*. Madrid: Síntesis.
- García Blanco, Á. (1999). La Exposición, un medio de comunicación. En Á. García Blanco, *La Exposición, un medio de comunicación*. Madrid: Akal.
- Gore, J. (1996). *Controversias entre pedagogías*. Madrid: Morata.
- Greene, M. (1995). El profesor como extranjero. En J. Larrosa, *Déjame que te cuente*. Barcelona: Alertes.
- Gregórova. (2010). La muséologie – science ou seulement travail pratique du musée. En A. Desvallées, & F. Mairesse, *Coceptos clave de museología* (pág. 53). Armand Colin.
- Gregorová, A. (1980). *La museologie*. Estocolmo: Muwop.
- Hargreaves, A., Earl, L., & Ryan, L. (1998). *Una educación para el cambio*. Barcelona : Octaedro.
- Heisenberg, W. (1995). Physik und Philosophie. En W. Paul, *El sinsentido del sentido* (pág. 58). Barcelona: Herder.

- Hernández, F. (1992). *Revistas científicas complutenses*. (U. C. Madrid, Ed.) Recuperado el 2015, de Revistas científicas complutenses: <http://revistas.ucm.es/index.php/RGID/article/download/RGID9292120085A/11902>
- Ho, M. C., Ho, C. K., & Chen, H. C. (2006). A new communication model in the natural history museum. *INTERCOM*, (pp. 1-18).
- Hooper-Greenhill, E. (1998). *Los museos y sus visitantes*. Madrid: TREA.
- Hooper-Greenhill, E. (2000). *Museums and their interpretation of Visual Culture*. England: Routledge.
- Iniesta. (2008). Els Gabinet del món. Antropolgia, museus, i museologies. En P. Castellanos, *Los museos de ciencias y el consumo cultural: una mirada desde la comunicación* (pág. 109). Editorial UOC.
- Jakobson, R. (1976). Lingüística y poética. En R. Jakobson, *Ensayos de Lingüística General*. Barcelona: Seix Barral.
- Jiménez , D. (2007). *Discurso e Información*. Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.
- Jiménez, J. (23 de Abril de 2015). Mediación educativa crítica. (R. Noriega, Entrevistador)
- Koester. (2008). Archives and museum informatics technical report No.16. En P. Castellanos , *Los museos de ciencias y el consumo cultural: una mirada desde la comunicación* (pág. 114). Editorial UOC.

Korschipski, A. (1995). Science and Sanity. En P. Watzlawick, *El sinsentido del sentido*.  
Barcelona: Editorial Herder.

M. e. (19 de Enero de 2016). Qué es la mediación en el CAC. (Centro de Arte Contemporáneo  
de Quito, Entrevistador) Obtenido de  
<https://www.facebook.com/CentroArteQuito/videos/721909481279635/>

Maure, M. (2008). Identité, écologie, participation: nouveaux musées, nouvelle muséologie.  
En P. Castellanos , *Los museos de ciencias y el consumo cultural: una mirada desde la  
comunicación* (pág. 109). Editorial UOC.

McQuail , D. (2008). Introducción a la teoría de la comunicación de masas. En P. Castellanos,  
*Los museos de ciencias y el consumo cultural: una mirada desde la comunicación*  
(pág. 24). Editorial UOC.

Morris, C. (1938). *Foundations of the Theory of the Signs* (Vol. I). Chicago: University of  
Chicago.

Mörsch, C. (2009). Contradecirse una misma. Le educación en museos y exposición como  
práctica crítica. En C. Mörsch , N. Landkammer, A. Henschel , S. Parzefall, L.  
Röhling, S. Hossein, . . . W. Wiczorek, *Documenta 12* (págs. 10-21). Kassel: Alejandro  
Cevallos y Anahí Macaroff.

Mörsch, C. (2009). *Documenta 12 Education*. Berlin : Diaphanes.

Padró, C. (2003). La museología crítica como una forma de reflexionar sobre los museos  
como zonas de conflicto e intercambio. En V. Almazán, & J. Lorente, *Museología*

*crítica y arte contemporáneo* (págs. 51-66). España: Prensas de la Universidad de Zaragoza.

Padró, C. (2011). Retos de la museología crítica desde la pedagogía crítica y otras intersecciones. *Museo y Territorio*, pp. 102-114.

Pastor Homs, M. I. (2001). Orígenes y evolución del concepto de educación no formal. *Revista Española de Pedagogía*, 59(220), 525-544. Recuperado el Marzo de 2016, de <https://www.jstor.org/stable/23765896>

Pearce, S. (1995). Collecting as medium and message. En E. Hooper-Greenhill, *Museum, Media, Message* (pág. 15). London: Routledge.

Personal del departamento de mediación . (19 de 01 de 2016). Qué es la mediación en el CAC. (Centro de Arte Contemporáneo de Quito, Entrevistador)

Pinter, H. (2005). *La fiesta de cumpleaños*. Losada.

Rivière, G. (2010). Muséologie. En A. Desvallées, & F. Mairesse, *Conceptos clave de Museología* (pág. 57). Francia: Armand Colin.

Saldías, G. (Marzo de 2015). Rol educacional de Centro de Arte Contemporáneo de Quito. (R. Noriega, Entrevistador)

Schiele, Perraton, & Boucher. (2008). La Révolution de la Muséologie des Sciences. En P. Castillos, *Los museos de ciencias y el consumo cultural: una mirada desde la comunicación* (pp. 100-105). Editorial UOC.

Serrano, M. (1976). Mediación. En S. del Campo, *Diccionario de Ciencias Sociales* (Vol. IV). Madrid: Planeta Angostini.

Serrano, M. (2008). Las tres formas de empleo de la comunicación. En M. Serrano, *La Mediación Social*. Madrid: Akal.

Shannon, C., Weaver, W., & Bethencour, T. (2008). Teoría Matemática de la Comunicación. En P. Castellanos, *Los Museos de ciencias y el consumo cultural: Una mirada desde la comunicación* (pp. 29). UOC.

Vigara, A. (1992). *UNED Facultad de Filología*. Recuperado el 18 de 11 de 2015, de UNED Facultad de Filología: <http://revistas.uned.es/index.php/EPOS/article/viewFile/9780/9326>

von Foerster, H. (2002). *Understanding Systems*. Netherlands: Kluwer Academic.

Watzlawick, P. (1995). El sinsentido del sentido o el sentido del sinsentido. En P. Watzlawick, *El sinsentido del sentido o el sentido del sinsentido* (págs. 52-53). Barcelona: Herder.

Watzlawick, P., Beavin, J., & Jackson, D. (1985). *Teoría de la comunicación humana*. Barcelona: Herder.

Watzlawick, Paul; Krieg, Peter. (1994). *El ojo del observador*. Barcelona: Gedisa.

## ANEXOS

### Anexo 1

#### Transcripción de la visita mediada, primera sala.

##### *Contacto inicial.*

1. MB: No sé podemos empezar por el principio.
2. MA: Ya listo.
3. MA: entonces, vamos a ver una muestra de arte cinético. Bienvenidos al Centro de Arte Contemporáneo. Espero que no sea la única vez que hayan visitado este centro.
4. MB: ¿Si habían venido antes?
5. V1: Sí.
6. V2: Claro.
7. MB: ¿A cuál habían venido?
8. V2: Exposición o...
9. V3: Sí, una exposición, pero ya no me acuerdo.
10. V1: Hay una que se llamaba, creo, “Arte en colores” era una cosa que hacían unos niños. Te acuerdas que fuimos...
11. V2: Y la del Eduardo Villacís.
12. V1: A cierto a la del Eduardo Villacís.
13. V2: A la obra que presentaron esos Guayacos.

14. V1: Recién a un concierto que hubo la anterior semana.
15. MB: ¿Cuál? Al de House Man. Eso de Noise.
16. V1: Sí, el que era música experimental.
17. MB: Ya, sí debe ser eso.
18. MA: Aquí las exposiciones, como pueden ver, no son permanentes. Sino están itinerando siempre. Estamos con cosas nuevas. Nos toca acoplarnos a las obras y exposiciones que hay aquí. Vamos.
19. MB: Vamos.

***Introducción a la sala.***

20. MB: Es como que en las obras de arte siempre se pone cómo una cosa teórica, o algo así. Eh... Yo quiero que ustedes descubran. Si en este caso es también es la misma vuelta. Eh... Básicamente estas salas tratan de cuestionar una nota que es: cómo se perciben las cosas. Cómo estamos seguros de que lo que percibimos es la realidad. Cómo se concretan esos pensamientos. Cómo los categorizamos. Entonces, vamos ir analizando poco a poco también cómo son los formatos de las obras y estás cosas porque...Estás son obras antiquísimas, de hecho. Tienen ya como 50 años, un montón. Pero estos formatos últimamente se están repitiendo como arte contemporáneo. Entonces, van a ver un montón de estos formatos en diferentes obras de arte que es actual, de la época. (Interrupción)

21. MA: Ya, quisiera saber si ustedes en la universidad recibieron una materia que se llama semiótica.
22. Grupo: respuesta afirmativa general.
23. MA: Si no cierto. Entonces, ahí igual me gustaría, que a lo que ingresemos a la sala, vayamos viendo cada obra y poniéndonos a pensar nosotros, o sea, por qué el artista hizo eso. O sea, en qué contexto estuvo. Por qué hizo tal cosa. Y cada cosa tiene como su simbología ¿no? Su significado y su significante.
24. MB: Claro y ya, pues...
25. MA: Lo que me gustaría es que pasemos y nos dispersemos un poco y no estemos como en grupo, no. No dispersemos totalmente. Vamos a ir a analizando. Cómo les digo. Viendo el significado y significante de cada obra y a lo que terminemos de ver todas las obras cada uno va a escoger una en particular. Y al final (...) vamos a conversar.
26. MB: (...) Si le ven como un chance. Qué elementos componen la obra para saber de qué se trata. Igual es como un primer acercamiento. Después vamos a ver más puntualmente las piezas.
27. MA: Me gustaría que se dispersen un poco más...

### ***Exploración de la sala.***

Los visitantes exploran el pabellón 2 durante aproximadamente 6 minutos.

### ***Interpretación de los objetos expositivos.***

28. MA: Listo chicos, reunámonos por acá.

29. MB: ¿Qué vieron que les gustó de las obras? ¿Cuáles son los elementos que se repiten, por ejemplo?
30. V4: Las líneas
31. MB: ¡Las líneas! Están como presentes en todas las obras
32. V4: Afirma de forma verbal (Ujum)
33. MB: Y cuál es la idea, más o menos, creen hasta ahorita de la obra.
34. V2: El juego de la percepción
35. MB: ¡Sí!
36. V2: Ese juego: movimiento, quietud
37. MB: Es más como que... Sí eso como una nota súper estética a ratos ¿Si? Y se basa full en esa cosa de la Gestalt de proximidad, fondo y forma. Entonces, como verán, no cierto, ninguna es plana, casi ninguna es plana. Entonces, todos son como que dependen de esta nota de la tridimensionalidad, para ver cómo interpretas eso también ¿no?
38. MA: También tenemos elementos claves que nos han dicho ustedes: la línea y la percepción. Qué más pueden encontrar aquí. Qué les llama la atención. Recuerden que cualquier cosa que nos digan es válida para ir deconstruyendo todo eso. Porque a la final la obra es el resultado de... de las percepciones de cada persona. Entonces aquí no hay ni bueno, ni malo solo la percepción de cada persona. Entonces qué más
39. V5: Que no son estáticas, sino que generan movimiento. De acuerdo a tu percepción, y la percepción que vas teniendo de la pieza va cambiando.

40. MA: Exacto, muy bien. Y ahora pongámonos un poco en contexto del artista. Estamos en el año después de la segunda guerra mundial. En EUA al mismo tiempo están haciendo lo que es el pop Art.

41. MB: Sí, Andy Warhol está en boga

42. MA. Entonces qué creen ustedes que (audio no reconocible) los artistas...

43. MB: O, ¿qué es lo que intentaban hacer por medio de estas obras? Porque es como que siempre está esta como batalla creativa, digámoslo así. Cuál es la idea de hacer estas obras cuando estaba en auge el arte Pop.

44. MB: O más o menos como. Siempre es como una cuestión contestataria. Es como que, en las vanguardias, a través de la historia, siempre es yo, yo, yo... yo tengo la razón, y se impone antes de la obra. Es como que el surrealismo, al dadaísmo... estos ismos se ponen encima del otro fijando la realidad absoluta que es como que la única forma de percepción de las cosas. Por eso también les preguntaba esto de cómo creen que se construye la realidad. Porque eso es, como una cuestión de percepción. Y es básicamente, lo único que van a ver en común como línea narrativa en esta sala. Que es como que (a los artistas) les interesa ver esa nota de cómo se arma la obra a través del movimiento. No tiene ningún concepto de trasfondo así súper teórico, súper político o algo así. Solo es como que quieren que se vea ese movimiento. Ah y otra cosa, no sé si lo notaron. Pueden ver por ejemplo el gesto del artista digamos como... en una pintura tu puedes ver el brochazo del artista. En Warhol, puedes ver que la figura es súper plana. ¿Aquí cuál es el gesto del artista? ¿Cómo se ve como se hizo manualmente las cosas?

45. V2: Es estético totalmente
46. MB: Exacto, es súper sintético también. Resume mucho para que concentres tu mirada en un solo aspecto. Porque no está como por ejemplo un montón de elementos en la figura. Es como espejo: vidrio: reflejo. Es como que es súper puntual.
47. MA: Ahora voy a tomar yo como ejemplo esta obra de aquí. Ustedes como comunicadores ¿dónde han visto este tipo de contornos? ¿Dónde hemos visto? En las artes plásticas, en la arquitectura o en el diseño ¿Dónde hemos visto este tipo de elementos de patrones que se utilizan?
48. V4: Yo lo percibí como algo arquitectónico. Así, porque, como que son, desde mi punto de vista como que salas. Así como que: la primera sala, la tercera sala, cuarta, quinta, así.
49. MA: y utilizamos también líneas rectas ¿no es cierto? No utilizamos curvas. ¿Creen que este sea un modelo orgánico? O será algo que no se encuentre en la naturaleza.
50. MA: Orgánico es algo como que se encuentra en la naturaleza. O sea ¿han visto este tipo de formas en la naturaleza?
51. Grupo: No
52. MA: Entonces de donde provendría este. Están de acuerdo con su compañera, que se les viene de boca algo arquitectónico. ¿O a alguien le evoca algo diferente?
53. V2: O como un tejido (ignorado).

54. MA. Es como que la intención de los artistas de esta época. No eran necesariamente artistas plásticos. Sino empiezan a crear otro tipo de personas como arquitectos, como diseñadores, por ejemplo, estas obras de aquí son hechas por diseñadores. Y también, en esta época es la primera vez que los artistas se empiezan a juntar con otro tipo de personas para realizar sus obras, por ejemplo, ya vamos a ver más adelante, yo soy un artista, pero yo no sé nada de electricidad y quiere una nota que tenga electricidad. Entonces la primera vez que los artistas se juntaban con un electricista, con un carpintero, con arquitecto para crear este tipo de obras.

55. MB. Y les lanzo una pregunta. ¿Cuál es la diferencia entre composición y ritmo, por ejemplo? Les voy a poner un ejemplo puntual: la salsa. La salsa tiene un ritmo para moverse, pero tiene una composición en la forma en que se mueven, por ejemplo, la ruleta cunado baila la gente, es como que seis personas, seis parejas bailando. Y la forma en que se compone el movimiento es diferente. A eso se le llama lo rítmico, el moverse conforme a la música. Cuáles serán las diferencias entre ritmo y composición. Alguna idea por ahí.

56. V2: El ritmo es la repetición temporal. Y la composición ya es la estructura de todo, puede abarcar el ritmo, pero también otras cosas, lo visual, la organización, ya ...

57. MB: Es como se distribuyen los elementos. Y el ritmo es súper temporal. Es como que te pone el ritmo y la composición puede interpretar el ritmo. Entonces esos son como dos conceptos que van a repetirse en estas tres salas, y que sirven para interpretar los cuadros diferentes. Y como dijo el Andrés (el otro mediador) existió un montón de gente que se une y a partir de la idea de hacer una obra de arte, ya no solo desde la idea de que solo el artista

puede hacer la obra. Sino como que todo el mundo puede hacer. Es como un trabajo del colectivo.

58. MA. Y aprovechando que estamos pocos me gustaría saber qué obra escogió cada uno.  
¿Qué obra escogiste tú?

59. V5: Esa

60. MA: por qué escogiste esa.

61. V5: Me llama la atención porque es como un corazón, pero viene un momento en que viene el color blanco y negro y trata de ubicar dos polos. El blanco parece ser un hombre y la parte ver una mujer. Entonces representaría lo polos, el polo del bien y del mal.

62. MA. Tú lo entendiste de una forma perceptiva de dualidad

63. V5: Claro

64. MA: Tú cuál obra escogiste.

65. V7 : A mí me gusto esa porque es bastante minimalista. Bastante plana. Tiene líneas rectas. Entonces te deja el espacio dentro del recuadro blanco para que ... es como... es muy difícil decir

66. MA: justamente uno de los curadores nos decía que esa era la intención de los diseñadores de esta obra ... crear este tipo de formas.

67. MB: También es como que mientras más le vacías a la obra de contenido. Más ambigua se hace, si cachas. Es mucho más difícil de interpretar. En cambio, cuando es un

cuadro súper claro sobre un tema, solo tienes una lectura. En cambio, estos te dan como una amplitud de la que puedes sacar cosas infinitas.

68. MA: ¿Tú cuál escogiste?

69. V3: Yo escogí la del fondo. Por el asunto de perspectivas. No me gusta darle a mí mucho el ejercicio de interpretar. Solo por el diseño.

70. MA: Muy bien

71. MA: Y tú

72. V4: A mí está. Es como que me gusta estar en movimiento. Entonces me gusta porque puedo moverme, puedo quedarme parada, en general el movimiento.

73. MB: Es buenazo porque está es una reinterpretación de esta. Esta se hizo diez años antes que esa. Entonces ya es como que... No es que comienzan a copiarse, no. Sino que empiezan a trabajar colectivamente para llegar a un momento en que nadie va a firmar con su nombre, sino que con el grupo (nombre) del movimiento. Grupo T ¿no? Algo así

74. MA: Es bastante interesante también porque todo lo que están diciendo ustedes. Era la intención que tenían en un principio los artistas. Es como que, llegaron a su objetivo, porque personas como ustedes, que son comunicadores, tienen como noción de arte, pero no son expertos en arte. Es como que llegaron a su objetivo de que la gente llegue a este tipo de... a cachar todo este tipo de significados y significantes. Y todo lo que están diciendo ustedes era parte de la intención de los artistas.

75. MA: Tú que obra escogiste

76. V2: Esta de aquí. Es que cuando vine dije como que se va a mover, va a hacer algo. Y me acerque y – Ya haz algo- Y no, no hacía nada. Yo esperaba que se mueva como la de acá. Pero ya eso me gusto, es como que uno llega y parece que se va a mover, pero en cambio ya te acercas y es como que tocas y te das cuentas de que está estático.

77. MA: Eso que te preguntaste a ti mismo los artistas de esa época se enfocaron en la interactividad, sacar de la obra de arte de un cuadro de un lienzo y hacer este tipo de obras que son como en tres dimensiones. Ya que tú al hacer una obra en tres dimensiones ya la haces interactiva.

78. MJ a MA: Y es increíble porque justo eso estaba discutiendo con la Maju, que es como que yo cachaba que el artista pensó en hacer una obra tan bacán, tan bacán, que no voy a poner nada en el centro, cachas. Es como que en serio el marco es súper fuerte y esta es la idea básica de la composición. Como que todas las líneas te dirigen hacia el centro y el centro está totalmente vacío.

79. V2: Claro

80. MB: Es solo la percepción visual que te obliga a dar vueltas hacia el centro.

81. V4: A mí se me vino como algo de los mayas así.

82. MB: También

83. V4: El hecho de que pasa a través la luz

84. MB: A es full clave eso de la luz es como que la luz en alguna variedad de obras es como que se interpretan a través de la luz, porque si no están bien iluminadas no se pueden ver bien.

85. MA: Y tú

86. V1: A mí me gusto el de allá, por la forma y por el color, es como que le ves de lejos y parece una flor de loto, pero te acercas y se va haciendo otra cosa. Igual, o sea, mientras estás más lejos ves más colores, pero mientras más te acercas ya solo es un solo color

87. MA: Exactamente eso. Las obras estas te obligan a moverte. No ha quedarte como con la Mona Lisa, ahí pensando y todo. Pero en estos tienes que moverte y te hacen pensar con eso.

88. MB: Es full chistoso porque entremos y de pronto es así. Todo el mundo es como que está viendo, todo el mundo bailando (mientras hace una mueca).

89. MA: Es como que si grabamos nosotros algún rato sin que la gente se dé cuenta, nosotros después ponemos música y se va a ver bien chistoso.

90. MA: y ti

91. V6: Ya a mí me gustó la obra a lado de esta. La de allá. Porque, o sea, al principio por lo que yo le veo es como algo súper raro. Algo así como un triángulo. Y cuando te acercas es como un... o sea cambia tu percepción, se va haciendo un rectángulo y es como súper relativo, o sea, depende desde la posición de la cual uno está y también el color me hace pensar en la percepción selectiva, porque uno puede seleccionar ver el negro, el blanco o el azul. Y de acuerdo a eso se va formando la forma que tú veas.

92. MA: Y ya para concluir un poco en esta sala de aquí, e ir a la siguiente, me han dicho cosas bastante interesantes, por ejemplo, tu hablabas de la percepción. Entonces es lo con lo que juegan los artistas. Se ponen a re-cachar que es la percepción, qué es la realidad, o sea se

van como al punto principal de la percepción. Qué es la realidad. Entonces ellos empiezan a cuestiona full lo que es la realidad. Y empiezan a decir que todo lo que vemos con nuestros sentidos es falso. Entonces por eso vemos igual obras como esta de 90 grados que no encontramos en la naturaleza... Porque ellos dicen que todo lo que vemos con nuestros sentidos es falso, nuestros sentidos nos engañan. Ahora podemos ir a la siguiente.

## Anexo2

### Evaluación anterior a la visita mediada.

#### CUESTIONARIO PREVIO A LA EXPOSICIÓN “OCCHIO MOBILE”

Nombre, apodo o seudónimo:.....

1. Edad: .....

2. Género: .....

#### SITUACIÓN INICIAL

3. De forma breve, describa sus intereses:

.....  
.....  
.....

4. De forma breve, describa cómo se siente:

.....  
.....  
.....

5. Qué entiende por movimiento:

.....  
.....  
.....

6. Qué entiende por arte cinético (perteneciente o relativo al movimiento) :

.....  
.....  
.....

7. Dibuje, de la forma que usted guste, movimiento.

### Anexo 3

#### Evaluación posterior a la visita mediada.

##### CUESTIONARIO POSTERIOR A LA EXPOSICIÓN “OCCHIO MOBILE”

Nombre, apodo o seudónimo :.....

##### EXPOSICIÓN

1. Le interesaba el arte cinético antes de asistir a la exposición Sí No  
2. Disfrutó la exposición Sí No  
3. Escriba tres características que distingan a la exposición  
4. Explique el mensaje de la exposición:  
5. Mencione dos obras de cada pabellón (por su nombre, forma o soporte, etc.) que recuerde.  
6. De la lista que acaba de realizar, elija sus dos obras favoritas y explique el mensaje de cada una (por favor, no olvide mencionar sobre qué obra escribe).

##### MEDIACIÓN

7. Durante la visita, se sintió en libertad de expresar su opinión. Sí No  
8. Durante la visita, expresó de forma oral, ante el grupo, su percepción de las obras (si su respuesta es negativa, salte a la pregunta 10) Sí No  
9. Considera que su opinión fue importante para el grupo. Sí No  
10. Interactuó personalmente con alguna de las obras de la exposición. Sí No  
11. Narre, de forma breve, algún momento de la visita en el que usted interactuó con el mediador, los objetos u otro miembro del grupo.  
12. Considera que la participación del mediador es clave para poder entender el contenido de la exposición. Explique su respuesta, por favor.

13. Asocie la labor del mediador con alguna de estas profesiones. Subraye su respuesta.

Negociante	Policía	Profesor
Guía	Científico	Filósofo

Otro:.....

14. Hubiera preferido realizar su visita sin compañía Sí No

##### APRENDIZAJE

15. Siente que después de la exposición ha adquirido nuevos conocimientos (si su respuesta es negativa salte a la pregunta 19). Sí No  
16. Cree que el conocimiento adquirido le permitirá ser más crítico o reflexivo en algún ámbito de su vida. Explique su respuesta, por favor.  
17. Si tuviera que aplicar el conocimiento que acaba de adquirir cómo y dónde lo haría.  
18. Le gustaría aprender más sobre arte cinético Sí No

##### SITUACIÓN FINAL

19. De forma breve, describa cómo se siente:  
20. Qué entiende por movimiento:  
21. Qué entiende por arte cinético:  
22. Dibuje, de la forma que usted guste, movimiento.  
22. Dibuje la obra (pintura, collage, video, escultura u otro objeto) que más recuerde o más le haya gustado.