

Aprender y desaprender del museo: reflexiones sobre la mediación del arte en México

*Learning and Unlearning from the Museum:
Reflections on Art Mediation in Mexico*

Mtra. Ingrid Margarita Sosa Ehnis
Universidad Nacional Autónoma de México
ingridsosaehnis@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-4224-1323>

Aceptado: 06/03/2026 **Publicado:** 27/09/2026

Resumen

El presente trabajo¹ reflexiona sobre la labor de la mediación en la museografía mexicana tomando como fundamento la herencia histórica de los museos nacionales, así como de los cambios que han contribuido a forjar una práctica situada de la labor educativa de las artes que se evidencia históricamente en momentos que contemplan tanto la genealogía de las instituciones nacionales modernas, hasta los movimientos de disidencia estética de la segunda mitad del siglo XX.

Palabras clave: Mediación del arte, pedagogía crítica, museología, educación artística, desaprender.

* Como citar este artículo / *How to cite this article*:
Sosa Ehnis I. (2026). Aprender y desaprender del museo: reflexiones sobre la mediación del arte en México. *un año de diseñarte, mm1*, (28), 16-27.

1. El tema central fue presentado previamente como conferencia titulada *Aprender y desaprender el museo: ¿Para qué mediar el arte?*, en el marco del Primer Encuentro para la profesionalización de mediadores en Guanajuato, realizado en el Museo Olga Costa de Guanajuato en mayo de 2024.

Introducción

Primeras aproximaciones a la mediación

Pensar en la mediación desde territorios mexicanos supone reconfigurar el silencio que acallan las obras de arte acumuladas a lo largo de nuestra historia nacional y que han sido resguardadas dentro de los museos. Dicho silencio abre las puertas para pensar en la mediación de distintas maneras respondiendo a su historia y a su contexto. En este sentido, analizar a la mediación vinculada con la museología abre las puertas para entenderla como una práctica que desde la crítica nos permite reflexionar, cuestionar y preguntar como espectadores qué existe detrás del silencio de estas obras, quiénes somos y cómo es que nos atraviesan desde nuestros paradigmas identitarios como sujetos y como ciudadanos.

Abstract

This text explores the role of mediation in Mexican museography, based on the historical heritage of national museums as well as the changes that have led to the development of a context-specific approach to arts education—an approach that is historically evident in periods ranging from the origins of modern national institutions to the aesthetic dissidence movements of the second half of the 20th century.

Keywords: Art Mediation, Critical Pedagogy, Museology, Art Education, Unlearning.

La mediación del arte y de los museos se encuentra íntimamente ligada a la labor educativa del museo moderno, la cual es inseparable de su herencia histórica. La noción contemporánea de mediación se desprende así de esta misión educativa que cargaban consigo los museos históricamente bajo la utopía democrática y civilizatoria de la Revolución Francesa. Estas premisas por la mediación y la educación se han ido transformando con el tiempo, dando como resultado —por ejemplo— la apertura de los departamentos educativos a finales del siglo pasado, derivándose del éxito que

conllevó la invención de la figura del curador y de las exposiciones temáticas en la segunda mitad del siglo XX. Por esos motivos, resulta de enorme trascendencia recalcar que la mediación forja su existencia desde una *praxis* crítica hacia este ímpetu institucional educativo del museo, que se vincula a su vez con el terreno de lo social y lo político.

Este trabajo pretende contribuir a la comprensión, a la ampliación del concepto y a la práctica de la mediación desde la museología en México. Por ese motivo, la metodología que define este texto es el del análisis histórico-discursivo que incluye nociones teóricas clásicas sobre el museo y la mediación vinculadas con la historia y genealogía de los museos en México. Tomando en cuenta que el eje central de este texto es la mediación, el marco analítico es el cruce de perspectivas que construyen el campo específico de la mediación actualmente, que aglomera teorías que incluyen a la pedagogía crítica, la mediación crítica, la teoría poscolonial, la teoría decolonial, el postestructuralismo, la teoría queer, entre otras. Son muchos los autores que han contribuido para discutir a la mediación, algunos de los que mayor relevancia tienen para el orden de ideas de este ensayo son: La mediadora germana Carmen Mörsch, la filósofa austriaca Nora Sternfeld, la curadora sueca María Lind y el comisario español Oriol Fontdevila. Por su parte, abordaré también algunos relevantes investigadores que han contribuido a la museología mexicana, como son: Graciela Schmilchuk, Francisco Reyes Palma, Vázquez Mantecón, entre otros.

En la segunda parte de este trabajo expondré el campo multidimensional que coadyuva a construir el concepto de la mediación para ubicar la discusión, así como el campo específico de sentido. En la tercera parte utilizaré algunos momentos clave de la museología mexicana para situar a la mediación en nuestra historia nacional y en los museos que han contribuido a forjar nuestra identidad nacional. Ahondaré en las circunstancias sociales en las que se coloca la mediación desde la perspectiva histórica de los museos mexicanos. Finalmente, en la cuarta parte presentaré mis conclusiones con respecto a la mediación como una práctica que invita al *desaprendizaje* –noción que proviene de la filósofa experta en mediación, Nora Sternfeld (2017)–.

Mediación como término paraguas: Variaciones semánticas de una práctica

Actualmente la noción de educación y pedagogía en los ámbitos artísticos, culturales y museísticos gozan de un peculiar reconocimiento. Es ahí donde se coloca el ámbito de la mediación que desarrollaré en este ensayo. En su texto *“Why Mediate Art?”*, la curadora sueca María Lind describe a la mediación de esta manera:

[la mediación] consiste esencialmente en crear superficies de contacto entre obras de arte, proyectos comisariados y personas, en diversas formas e intensidades de comunicación sobre y en torno al arte. Como término, la mediación parece lo suficientemente abierta como para permitir una mayor variedad de modos de abordar los intercambios entre el arte, las instituciones y el mundo exterior. En resumen, la mediación parece dar cabida a menos didactismo, menos escolarización y persuasión, y a un compromiso más activo que no tiene por qué ser autoexpresivo o compensatorio (Lind, 2013, pp. 103-104).

La lectura de esta autora subraya que el énfasis de esta práctica subyace en los términos de interrelación, siendo lo más importante su carácter de comunicación que tiende puentes y zonas de contacto entre las distintas partes involucradas. La palabra cuenta con distintas etimologías, siendo una de la más importantes la germana *“Vermittlung”* que implica la transferencia de una parte a otra. Sin embargo, la mediación en estos términos implica que es una práctica de aprendizaje no formal que requiere de la participación activa del espectador.

La especialista en mediación, Carmen Mörsch, reflexiona en su libro *Time for Cultural Mediation* (2012) sobre las distintas acepciones vinculadas a la mediación que asocian a esta práctica con el proceso de negociación de conocimientos entre el arte y los fenómenos científicos y sociales. Por este motivo, la mediación hace uso del intercambio, la diversidad de reacciones y la respuesta creativa. De esta manera, resulta importante reconocer que la mediación es un *umbrella term* –un término paraguas– que incluye una gran cantidad de variantes terminológicas que provienen de la política, del ámbito legal y hasta del ámbito migratorio.

Algunos términos cercanos y que influyen para comprender la genealogía y el desarrollo de la mediación en diversos países, son: el inglés “*cultural mediation*”, el francés “*médiation culturelle*”, los alemanes “*Kulturvermittlung*”, “*Kunstvermittlung*” o “*Künstlerische Kunstvermittlung*”, y el español “*mediación artística*”. Entre estas acepciones, cada una conlleva distinciones particulares. Recopilaré aquí solo algunas que ayudan a trazar vínculos entre la mirada europea y la mexicana –a la que me remitiré de manera específica más adelante–. Entre los términos previamente enlistados, y en las diferencias que éstos guardan entre sí, el estadounidense “*cultural mediation*” involucra a la negociación al centro del trabajo entre objetos artísticos, instituciones, así como a los contextos sociales y a las personas que se enfrentan a ellos (Mörsch, 2012, p. 14). Es por ese mismo motivo, por el cual también se ha asociado –explícitamente en el contexto migratorio– con actividades de interpretación y negociación. En el campo artístico se asocia con la educación musical, la educación artística, la educación de galería, entre otras formas de aprendizaje desde las artes.

Siguiendo estas indagaciones terminológicas desde la lectura que hace Carmen Mörsch (2012), el término francés “*médiation culturelle*” guarda similitud con el término alemán “*Kulturvermittlung*”. La distinción entre ambos conceptos subyace en su territorio, idioma y origen nacional. Al derivarse del contexto francés que tuvo una enorme turbulencia en los monumentos culturales y nacionales a raíz de la Revolución Francesa, desde los años ochenta “*médiation culturelle*” se ciñe específicamente a la preservación de monumentos históricos y al legado cultural. Desde una mirada más inclusiva y democrática, el término también se ha asociado con actividades de educación bien establecidas dentro de parámetros institucionales y con ello también se vincula a la difusión en el campo de las artes y la cultura.

Por su parte, podemos encontrar zonas de contacto en las acepciones alemanas cercanas al campo de la mediación: “*Kulturvermittlung*” que se refiere a la “mediación cultural”, “*Kunstvermittlung*” que significa “mediación artística” específicamente fuera de los museos y contextos educativos, “*Künstlerische Kunstvermittlung*”, que en español se traduciría como “la educación de museos y la mediación como práctica artística”.

Esta última nos remite a las prácticas de mediación artística que han sido primordialmente desarrolladas desde una *praxis* artística. En este sentido, ésta se encuentra asociada con los ámbitos de experimentación plástica, artística, visual y procesual propia de los artistas contemporáneos. En muchos casos, incluso han sido los artistas los que han colaborado en la elaboración de herramientas para esta práctica, apropiándose y formando así un campo para apropiarse del conocimiento que permanece ávido de experimentación e innovación constante (Mörsch 2015, p. 50). Ésta mantiene cercanía con “la educación y mediación artística como deconstrucción”, en donde se hace uso de criterios reflexivos hacia la educación como la deconstrucción, la crítica institucional, la teoría crítica, la teoría feminista y queer, etc. Lleva como meta poner en duda los parámetros epistemológicos que permiten producir conocimiento desde una labor crítica que contribuye a *desaprender* las normas imperantes.

Hay muchos otros términos en esta riqueza conceptual que mantiene cercanía con la mediación como práctica de educación desde el arte. Tal es el caso del suizo “*kulturelle Bildung*”; el germano “*Museumspädagogik*”; los franceses “*mediation artistique*”, “*Diffusion*”, “*animation culturelle*” y “*éducation populaire*”; y los estadounidenses “*community art*” y “*participation*”; entre otros.

El entendimiento de mediación que defiende en este breve ensayo implica comprender a la mediación como un acto que deviene del proceso de la comunicación y que da cuerpo al mensaje, promoviendo un proceso de aprendizaje no formal. Es importante recalcar que las diferentes acepciones –aunque específicas en sus variantes–, señalan que la mediación es un campo de intermediación, es la zona de contacto que permite vincular a la práctica artística con las obras de arte, o al artista mismo con su público. Así, es una forma de aprendizaje informal que –a través de su propia historia y del reconocimiento que se le ha dado desde las instituciones museales–, ha pasado por procesos de institucionalización. Por ello, es desde esa misma institución desde donde puede fomentar un aprendizaje no formal que promueve el pensamiento crítico, que a su vez, también es crítico consigo mismo. Por todo esto, el énfasis de este ensayo se sitúa en las preguntas: ¿Para qué mediar el arte? y ¿de qué manera el carác-

ter educativo genealógico del museo repercute en la dimensión crítica de la mediación?

En su libro *El arte de la mediación* (2018), Oriol Fontdevila construye una conceptualización teórica de la mediación desde distintos momentos de la historia del arte. Él defiende que “no hay arte sin mediación, a la vez que la mediación debe estar permanentemente mediada por el arte” (2018, p. 11) y abre las siguientes preguntas: “¿Dónde encuentra el arte la posibilidad de articular proposiciones disruptivas? ¿Cómo introduce algo diferencial frente a lo que permanece instituido?”. Las preguntas nos permiten reconocer lo que Carmen Mörsch nombra como “cuatro caminos de la mediación”. En su ensayo titulado “*Alliances for Unlearning: On the Possibility of Future Collaborations Between Gallery Education and Institutions of Critique*” (2011), la autora entabla diálogos entre la mediación y la “*gallery education*” —que en español podría ser referida como “educación de galería”—. Ésta se comenzó a desarrollar desde los años 70, conectándose a las prácticas derivadas de los movimientos de liberación acontecidos en los años 60. Ella explica que “la mediación de galería” puede responder a cuatro funciones que describan su lugar con respecto a la institución en la que se desarrolla. Estas son: afirmativa, reproductiva, crítica deconstructiva y transformadora.

En sus palabras:

Una función afirmativa, cuando transmite información sobre las instituciones artísticas y lo que producen a un público iniciado y ya interesado de la forma más fluida posible, y una función reproductiva en la medida en que se esfuerza por atraer a niños, jóvenes y otras personas no introducidas a estas instituciones y así asegurar la continuidad de su público. También puede asumir una función crítica deconstructiva cuando se junta con los participantes para cuestionar, revelar y trabajar sobre lo que se da por sentado en el arte y sus instituciones, y para desarrollar conocimientos que les permitan formarse sus propios juicios y tomar conciencia de su propia posición y sus condiciones. Por último, la educación en galerías puede tener a veces un efecto transformador, en el sentido de cambiar la sociedad y las instituciones, si no se contenta con el cuestionamiento crítico, sino que trata de influir en lo que transmite, por ejemplo, desplazando la

institución en la dirección de más justicia y menos violencia discursiva y estructural (Mörsch, 2011, pp. 6-7).

Las cuatro funciones pueden convivir entre sí, o adaptarse al caso específico del museo o de la exposición de galería. Una de las dificultades más grandes para entender estas cuatro funciones es que se cruza con la postura de su audiencia. En ese sentido, el mediador no puede obligar a su audiencia a asumir alguno de estos cuatro caminos, ya que ello implica lo que Mörsch describe como “el privilegio del desaprendizaje”, el cual es un acto de empoderamiento en donde no todos los visitantes se sienten obligados a la respuesta crítica a los que estos espacios los invitan.

Para continuar estas reflexiones sobre la labor de la mediación desde el museo, cabe recalcar la importancia de la genealogía epistémica que el museo lleva consigo desde su fundación revolucionaria. Resulta imprescindible destacar que la mediación como práctica educativa se encuentra fuertemente vinculada a las exposiciones artísticas, cuya genealogía deviene propiamente del Museo Moderno. Museológicamente, esta institución se ha definido bajo criterios particulares descritos tanto por teóricos de enorme relevancia en la historia política, nacional y cultural de los Estados Modernos, así como por el *International Council of Museums* (ICOM). Bajo estas premisas, las diversas teorías y voces en el ámbito de la historia del museo de arte que han repensado las contribuciones y nociones sobre esta institución aportan distintos ángulos de enfoque que vale la pena analizar. Ejemplo de ello es la perspectiva del modelo francés —que destaca como la primera institución que organiza el traspaso del tesoro real hacer un museo público—; el modelo del museo educativo —en donde destacan instituciones como el *Victoria and Albert Museum* de Inglaterra que responden a las necesidades de unificar tanto el ámbito técnico, como el artesanal; o el modelo estadounidense —cuya pericia en la educación es superior a cualquier otro país para sostener un discurso de universalidad de la cultura burguesa— (Schmilchuk 1987, p. 27).

En este sentido, habría que pensar al museo como una institución que no solamente acumula objetos, sino también poder. Una institución que deviene de las colecciones más antiguas de objetos en la histo-

ria de la cultura como el *museion*, la *pinakothéke*, los tesoros eclesiásticos, los gabinetes de curiosidades y los museos institucionales. Cabe recalcar que el museo moderno surgió de las revueltas revolucionarias por la emancipación que pugnaban por las luchas por la democracia y la igualdad en los siglos XVIII y XIX. Así, bajo la premisa democrática francesa de abrir el tesoro real para el pueblo revolucionario, el museo público invita y atiende a diferentes públicos, cada uno con capacidades e intereses de recepción distintos entre sí. Ello implica que, desde su invención, el museo moderno carga con una labor fuertemente educativa, en donde su misión principal se remitía al reconocimiento nacionalista de sus ciudadanos. Tomando en cuenta tanto la labor civilizatoria de la cual son herederos los museos actuales, como la labor crítica de la mediación, cada modelo de museo ha forjado y construido un paradigma de educación que responde a sus necesidades, a su momento histórico y a su contexto cultural.

Resulta de enorme importancia resaltar el funcionamiento de la mediación bajo su cercanía con esta noción institucional del museo público, así como con el panorama político en el que se desenvuelve. Fontdevila, en su libro antes mencionado, articula una reflexión genealógica de este término que se remonta a las primeras reflexiones aristotélicas, pasando por la dialéctica de los idealistas alemanes, siguiendo a algunos pensadores de la Escuela de Frankfurt, las reflexiones sobre el medio en el arte contemporáneo, llegando hasta las condiciones contemporáneas de la hipermediación y las nuevas tecnologías. Él recupera ahí que la historia de este concepto se remonta hasta Aristóteles, quien identificó previamente que existen entornos intersticiales invisibles que separan a las entidades, mientras que también las mantienen vinculadas. A esto, Aristóteles lo nombró como *–tò metaxú–*. En 1829 se encontró la primera definición del término germano “*Vermittlung*” en *El Diccionario general de ciencias filosóficas*. Wilhelm Krug, quien fue un escritor y sucesor de Immanuel Kant, definió a la mediación como “el arbitraje de dos partes en conflicto”. En este contexto, el idealismo alemán ya entendía a la mediación como parte indispensable del proceso dialéctico. Hegel resaltó este sentido de la mediación, asumiendo a este proceso dialéctico como el capaz de ayudarnos

a alcanzar la verdad absoluta, y que “[...] el concepto absoluto tiene dentro de sí mismo la mediación”.

Estas definiciones sobre el medio –en relación con la mediación–, cobrarán relevancia para el ámbito de las artes dentro del proyecto de educación estética defendido por Friederich Schiller a mediados del siglo XVIII en su libro *Cartas sobre la educación estética del hombre* (1795). Este texto conceptualizó a la educación como el instrumento para el desarrollo de la personalidad del individuo en relación con las estructuras de poder. Tomando en cuenta la relevancia que tuvo la mediación para los idealistas alemanes, Fontdevila esquematiza a la mediación en un círculo, cuyo centro se encuentra atravesado verticalmente. El círculo externo ilustra al idealismo estético, mientras que del lado izquierdo se muestra a la proposición artística, en contraposición, el lado derecho contiene a las instituciones sociales. De esta manera, el arte aparece como un poder autónomo que está separado de todo lo exterior, pero con el potencial de articular proposiciones que actúen en otros ámbitos. En este esquema que estoy describiendo, la mediación aparece como una línea discontinua que cruza todo el dibujo de manera vertical. Ella cataliza el impulso disruptivo del arte y lo lleva a la sociedad. De manera que, mientras que el arte se sostiene en su autonomía, la mediación permanece silenciosa hasta que –idealmente– pueda desaparecer (Fontdevila, 2018, pp. 31-32).

El caso mexicano: Una lectura del devenir educativo de los museos en México

Como lo señala la mediadora y teórica Nora Sternfeld:

[...] *educational projects are always located in social circumstances, they are also determined by them. The goal is to create distance, attack the canon, the dominant school of thought, or history, but it can never succeed completely –these elements cannot be replaced, but they can be engaged with* (Sternfeld, 2010, p. 10)

[...] los proyectos educativos siempre se inscriben en circunstancias sociales y, además, están determinados por ellas. El objetivo es crear distancia, cuestionar el canon, la corriente de pensamiento dominante o la historia, pero nunca se puede lograr por completo: estos elementos

no pueden ser reemplazados, pero sí se puede entablar un diálogo con ellos. (traducción hecha por la autora)

En este sentido, debemos tomar en cuenta que los cambios de paradigma en los museos y en el deber educativo que estos han tenido en la historia de México guardan vínculos con las nociones museológicas internacionales —algunas de ellas ya previamente mencionadas en este ensayo—.

Las fuentes propias de la museología en México y esta vinculación con públicos se encuentra documentada en múltiples fuentes y autores como en las de el historiador, curador e investigador del Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información de Artes Plásticas (Cenidiap), Francisco Reyes Palma en su ensayo “Exclusión y dependencia. Crisis de un modelo cultural”, así como en el libro de Graciela Schmilchuk *Museos: Comunicación y educación. Antología comentada* (1987); entre otros. Me remitiré en este apartado a recopilar una breve historia de los museos en nuestro país a partir de su labor educativa y pública para tejer así una conceptualización genealógica de la mediación a partir de la herencia del arte, sus instituciones y su vinculación con la postura política de cada época.

Como ya he mencionado previamente, la constitución del museo como institución moderna representa la cristalización del poder político democratizador en el campo cultural durante los siglos XVI y XVII —particularmente en Europa— (Reyes Palma 1987, p. 125). En México, los primeros impulsos que contribuyeron a la apertura del museo se dieron a raíz del movimiento independentista del siglo XIX, en la que dicha institución apareció como instancia republicana, heredada de los ideales democráticos de la Revolución Francesa que se habían puesto en práctica en el primer museo nacional del mundo: el Louvre.

Tras la Independencia de México en el siglo XIX comenzó el ímpetu por llevar a cabo la apertura de un museo nacional derivado de la admiración al modelo del museo francés. El Museo Nacional abrió sus puertas en 1825 bajo la presidencia de Guadalupe Victoria como parte de la apertura de instituciones de carácter cultural del México independiente, y permaneció hasta

1851 promoviendo también el coleccionismo público y el intercambio de crítica artística en diversos periódicos y revistas que acrecentaron el debate público en torno al lugar que tenía el museo para la sociedad. Su apertura fortaleció la identidad democrática e ilustrada de esta nueva nación, por lo que contó con el apoyo de intelectuales y letrados de la élite mexicana como Lucas Alamán (1792-1853), quien era el Secretario de Relaciones Interiores y Exteriores. La ubicación inicial de este recinto se ubicó en la Nacional y Pontificia Universidad de México y —tomando en cuenta que estuvo fuertemente inspirado en el modelo napoleónico—, promovió la inclusión de un público diverso hasta 1866, pero desafortunadamente su existencia sólo tuvo lugar durante escasos 30 años (Vega y Ortega Báez, 2014).

La colección exhibida en este museo daba cuenta de la vastedad de recursos que distinguían a México. Habían objetos propios del territorio mexicano, provenientes de la naturaleza, y descriptivos de la sociedad mexicana, tales como antigüedades, objetos de historia, y productos provenientes de la industria, así como especímenes de historia natural. Al plantearse como un museo público, esta institución abrió sus puertas a la interacción de diferentes visitantes, primordialmente de clase media y alta de la Ciudad de México. Como mencionan Rodrigo Vega y Ortega Báez en su artículo “La vida pública del Museo Nacional de México a través de la prensa capitalina, 1825-1851” (2014), en medio de la guerra entre México y Estados Unidos que sucedió entre 1846 y 1848, se puede dar cuenta de la percepción de algunos militares estadounidenses que guardaban vínculos con el mundo letrado en estas palabras del periódico de la época *The American Star*:

[...] un lugar donde un americano [pudiera] pasar una hora más placentera que en el Museo, en la calle de la Universidad, un poco al sur del Palacio. La inmensa estatua ecuestre de bronce de Carlos IV en el centro del patio [era] una pieza maravillosa, [una de las mejores muestras del arte colonial]. Las dos espaciosas salas sobre las escaleras [perteneían] al Museo. [Estaban] llenas de curiosidades de toda descripción pertenecientes a la Historia, manualidades, religión y costumbres de los aztecas. [Había] una buena colección de retratos de mexicanos y españoles eminentes. [De la naturaleza se tenían] algunas representaciones exactas de minas y de la mane-

ra de cavarlas y de trabajar el oro y la plata. [Se recomendaba] a los lectores que [visitaran] el lugar y [juzgaran] por sí mismos (The Museum, 1847, citado en Vega y Ortega Báez, R. A., 2014, p. 4)

Esto da evidencia de que los públicos temporales, –como es el caso del ejemplo de los militares estadounidenses que pasaron su estancia en la Ciudad de México– visitaban el Museo Nacional que contaba con este gran acervo originario del México prehispánico.

A pesar de su corto tiempo de existencia, a partir de 1867 esta institución rindió frutos de manera sólida con la apertura de otras instituciones museísticas que, –a diferencia de esta primera– se vincularon propiamente con el estado liberal. Después de esta institución, México ha vivido un florecimiento de distintos museos públicos de arte, de historia natural, de arqueología y de historia. Además de estas primeras aperturas de museos, la ciudad comenzó a abrir galerías de pintura y escultura como la de la antigua academia de San Carlos (Schmilchuk, 1987, p. 125).

A finales del siglo XIX, durante los años del gobierno porfirista existió un fuerte desapego a las manifestaciones artísticas propias de México, asumiendo al museo semicolonial como el modelo prevaleciente en aquellas naciones encaminadas al progreso moderno. Por ese motivo, se pretendió conjuntar todas aquellas obras características de la nación en un sólo museo nacional (Schmilchuk, 1987, p. 125). Como recapitula Luis Gerardo Morales en su libro *Orígenes de la museología mexicana* (1994):

La búsqueda de la identidad” patriótica configuró la semántica histórica del Museo público mexicano en diferentes momentos de inercia o cambio. El régimen de Díaz petrificó la historia de México en el Museo Nacional; a la invención de una nueva tradición le dio una función ideológica que, inevitablemente, se hizo dogmática en el contexto de doctrinarismo con funciones estratégicas (Morales, 1994, p. 51).

Desde ese impulso erigido desde la Revolución Francesa, podemos percibir cómo es que la construcción de esta tipología de museo nacional moderno construyó una visualidad específica de los valores propiamente republicanos y democráticos de cada país que tuviese intenciones de considerarse a sí mismo como moderno.

En este recorrido histórico podemos ver de qué manera el museo conlleva transformaciones socio-políticas con intereses de educar a su público. Con la aparición el museo moderno –como ha sido descrito en estas páginas–, podemos reconocer de qué manera éste ha sostenido históricamente la construcción de poder que guarda coherencia con los modelos que anteceden al coleccionismo en la época moderna. Con ello, podemos ver de qué manera, a través de estas transformaciones, el arte quedó en poder de la nueva hegemonía burguesa.

El modelo del museo burgués del siglo XIX, construyó nuestra visualidad cultural del arte moderno. Es el museo que sustenta las concepciones modernas de arte bajo el entendimiento del museo como templo laico o del museo como espacio que ha sido profanado. A ello se suma el interés educativo y pedagógico de esta institución. Ésta enseña a su público sobre el arte, sus artistas –o genios creadores–, así como las formas de contemplación silenciosa y sacralizada del arte. Otra de las funciones que predominan en esta amplia historia del museo, en términos de educación y difusión es la función de dominación o de hegemonía:

Por tal se entiende la imposición de los valores culturales específicos de un grupo social dominante al resto de la sociedad con fines de consenso en torno al sistema y política reinantes y por lo tanto de obtener la dilución de conflictos y la paz social. Esta paz social, el alto costo real alienar a los grupos subalternos de la valoración de su propia producción cultural y de la conciencia de su rol histórico (Schmilchuk, 1987, p. 135).

Bajo estos parámetros del arte moderno –que construyeron la noción de autonomía previamente revisada desde la perspectiva de Fontdevila–, la experiencia del museo público moderno democratizó la experiencia artística dentro de la visión nacionalista en términos civilizatorios. Por ello, el museo moderno también lleva como pretensión construir una identidad nacional erigida bajo los ideales revolucionarios y enseñarle a sus ciudadanos qué implica su identidad nacional. En palabras de Graciela Schmilchuk:

...el museo es el espacio en donde se realiza una transacción simbólica entre el visitante y el Estado. A cambio de la riqueza espiritual del Estado,

el individuo intensifica su adhesión al Estado. De ahí la función hegemónica del museo su papel crucial en la experiencia de la ciudadanía (Schmilchuk, 1987, pp. 149-150).

La lucha armada revolucionaria que le dio fin a la oligarquía porfirista frenó el desarrollo del museo como se había constituido hasta entonces, y paralizó la actividad cultural en las zonas donde el conflicto revolucionario resultaba más evidente.

Fue así que, en los años posteriores a la Revolución Mexicana, el proyecto cultural erigido por José Vasconcelos como Secretario de Educación pública resultaría de enorme relevancia para forjar la visión educativa del arte que tomaría forma a través de la búsqueda por la transformación social y la participación popular. Su visión resulta claramente devenida de la búsqueda por una nueva propuesta nacional diferenciada de la apropiación privada del periodo porfirista, por lo que no apoyó al museo de arte ni a la pintura de pequeño formato, pero aportó un fuerte impulso para crear nuevas políticas de difusión y participación en la pintura mural (Schmilchuk, 1987).

Este proyecto es evidente en la participación política y social de los artistas del movimiento del Muralismo Mexicano, así como en las propuestas educativas que contaron con una enorme participación de artistas. Algunos ejemplos de la participación de dicha labor educativa de los artistas en aras de una visión nacionalista fueron los siguientes: Se crearon las Escuelas de Pintura al Aire Libre a partir de 1913, así como la Escuela Libre de Grabado y Talla Directa²; se abrió el Estadio Nacional como foro activo para los eventos culturales multitudinarios; se llevaron a cabo misiones culturales de fomento a la lectura; se crearon los mu-

rales en el patio de la Secretaría de Educación pública; se instauró un método nacionalista de enseñanza del dibujo en los libros de la SEP diseñado por Adolfo Best Maugard; entre otros.

La diversidad de prácticas artísticas durante el periodo de la post-revolución, buscaba involucrar al público desde una mirada más activa acercándose a los espacios propios del pueblo. Por ese motivo, los artistas no sólo se involucraron en el proyecto educativo de la SEP, sino que excluyeron a la figura del museo y al entendimiento del arte desde el comercio o el individualismo. Fue un arte combativo con la vanguardia que buscaba reivindicarse hacia el pópulo, así como hacia los problemas nacionales y políticos.

De una forma gradual, los años posteriores fueron cediendo con respecto a la apertura de museos y galerías. En los años treinta se abrió el Museo de Arte Popular, la primera Galería Nacional de Artes Plásticas y además se incluyó arte popular en el Museo de Bellas Artes (Schmilchuk, 1987). Con el transcurso de los años y de los diversos gobiernos que precedieron a estas iniciativas, la perspectiva de museo cada vez se articuló con mayor fuerza a la noción de educación y pedagogía. La apertura de instituciones artísticas y culturales continuó forjando una visión de prestigio para la nación que tendría su auge con la construcción del Museo de Antropología por el afamado arquitecto y museógrafo Mario Vázquez (1923-2020). Éste se erigió como la más grande institución museística en nuestro país que contaba ya desde su fundación con un aparato pedagógico con una proyección de masas.

Años más tarde, durante los años ochenta, Vázquez entonces como director del Museo Nacional de Antropología, reconoció la función pedagógica y patriótica del museo; en sus palabras: "los museos están para educar, pero también para aculturar a los niños hacia los valores nacionales, la identidad nacional" (Schmilchuk 1987, p. 252). Ese es el motivo —de acuerdo con el museógrafo—, por el cual los museos en México pertenecen a la Secretaría de Educación Pública. En este sentido, los ideales de este museo nacional se construían desde la admiración por el pasado prehispánico erigido en el discurso nacionalista mexicano decimonónico. Queda claro así, cómo incluso hasta los años

2. De acuerdo con el texto *Escuelas de pintura al aire libre y centros populares de pintura* (1987) escrito por Laura González Matute en el Cenidiap, explica que la primera escuela de pintura al aire libre se nombró Santa Anita o Barbizon. Esta segunda acepción se dió en honor a la generación de pintores franceses del siglo XIX que realizaban obras de pintura naturalista en el bosque de Fontainebleau rompiendo los cánones académicos de la época. La escuela mexicana, por su parte, fue fundada por el artista —y posterior director de la Academia de San Carlos—, Ramos Martínez en 1913 dentro de los paradigmas nacionalistas exaltados por el espíritu de la Revolución Mexicana (González Matute, 1987, p. 51).

ochenta del siglo pasado, el lugar del museo continuaba siendo un proyecto de Estado que educaba a sus ciudadanos incluso desde temprana edad para enorgullecerse y asombrarse de su pasado prehispánico.

Es a partir de los 60 y en su desarrollo durante los años setenta y ochenta, que México vivió un momento de ruptura con estos valores decimonónicos impulsados primordialmente desde las prácticas artísticas. Las jóvenes generaciones de artistas contemporáneos promovieron prácticas estéticas desde la disidencia, las cuales buscaban rebelarse en contra de las instituciones, de los museos, del mercado y del arte. Mientras la segunda mitad del siglo XX en México dio cabida y reconocimiento a la mayor parte de las instituciones y museos que forman parte de la visión nacional, los movimientos de disidencia estética contribuyeron para repensar críticamente al museo.

En México como también en otros países, el museo de arte fue criticado por su ímpetu comercial, elitista y excluyente hacia las preocupaciones de la juventud y del contexto político que se visibilizó internacionalmente en la revuelta estudiantil. El movimiento estudiantil del 68 hizo uso de una sintaxis estética que se fundamentó en el diseño e identidad visual de las olimpiadas mexicanas, además de una distribución informal en contra de las instituciones políticas y culturales. La protesta estudiantil desbordó los límites institucionales hasta inundar el espacio público. Por lo que, una década más tarde, algunos jóvenes influidos por estos movimientos, retomaron y resignificaron las modalidades de exhibición y distribución del arte desde el momento de las artes visuales mexicanas ahora reconocido como "Los Grupos". Ellos instauraron formas disidentes de producción, distribución y consumo que propiciaban el encuentro con públicos previamente excluidos del ámbito hegemónico del arte (Híjar, 2008).

Con respecto a la manifestación estética de "Los Grupos", podemos retomar y mencionar aquí a algunos de éstos como "No Grupo", "Tepito Arte Acá", "Polvo de gallina negra", "Fotógrafos independientes", "Grupo Suma", "TAI" (Taller de Arte e Ideología), "Grupo Mira", "Peyote y la Compañía", "Atte: La dirección", "Tetraedro", entre otros. Estas agrupaciones surgieron como resultado de la formación de artistas individuales que, durante la revuelta estudiantil del 68, reivindicaron su

visión de arte en contra de la represión. En su práctica asumieron la experimentación plástica como medio de aprendizaje alternativo y renovador, haciendo uso de nuevas formas de producción artística, distribución no institucionalizada, y consumo de las artes hacia esos públicos excluidos por parte de los museos. Tuvo cabida una fuerte motivación en el arte como militancia política, y movilización colectiva.

A diferencia de los planteamientos del muralismo mexicano, se propusieron crear un arte que surgiera del pueblo, en lugar de llevar a cabo un arte para el pueblo. Aunque ambos movimientos promulgaron las alianzas entre arte y educación, "Los Grupos" pugnar por nuevas formas de producción epistemológica desde la disidencia estética e institucional. Algunos de ellos, como "Proceso pentágono" y "Grupo peyote", incluso se negaron a participar dentro del museo.

"Los Grupos" son resultado de un momento histórico en que se puso en duda la hegemonía y prevalencia de las instituciones nacionales que habían tenido tanta relevancia durante el periodo revolucionario de principios de siglo XX: El Estado de Bienestar, la Modernidad como promesa utópica, la juventud como promesa de cambio, etc. Además, su incidencia y *praxis* estuvo marcada por la era de represión, guerra sucia y dictaduras en el cono sur. Por ese motivo, fue notable el ímpetu por el trabajo que ejercieron sobre procesos pedagógicos, arte comunitario y arte político marcando una ruptura con los modelos de exclusión de los museos modernos, incluyendo nuevos públicos. Fue una iniciativa por *desaprender* la construcción moderna, institucional y epistemológica del Arte.

Conclusión:

Una lectura sobre la mediación en México

Desde los años ochenta y particularmente durante los años noventa en Europa se comenzó a evidenciar un cambio en los formatos de educación dentro de los espacios de exhibición de los museos, galerías y exposiciones. Este cambio es lo que comienza a construir el campo conocido actualmente como mediación. Si bien, existe una vastedad de visiones sobre la genealogía de estas prácticas en Europa, resulta trascen-

dente reconocer la herencia que ella tiene en México a partir de esta historia nacional.

Como he ido desarrollando en este ensayo, la mediación en museos mexicanos deviene de la visión europea del Museo moderno bajo el ímpetu civilizatorio. Sin embargo, el legado de los revolucionarios que se levantaron en armas en contra de la oligarquía porfirista persiste como parte de esta historia educativa del arte en México. Resulta inevitable pensar a la mediación en estas coordenadas a partir de las críticas institucionales del movimiento estudiantil mexicano que llenó de stencils y grabados las calles de la ciudad, así como de “Los Grupos” que colaboraron de distintas formas con la diversidad de públicos que componen la pluralidad de nuestra nación. Aún hace falta mucho por reconocer de este legado pedagógico de la mediación en México, por lo que este es apenas el comienzo de una *praxis* cuya experimentación cuenta con un potencial aún mayor.

La mediación artística tiene implícita una crítica al aprendizaje que está inserto en la teoría poscolonial que analiza el aprender como el resultado de las relaciones hegemónicas que coloca a la teoría política como pedagogía. Como ha señalado la mediadora y teórica austriaca Nora Sternfeld (2010, 2017), cuyos trabajos resultan de enorme envergadura para la mediación actualmente, la mediación trae consigo una invitación a *desaprender*. *Desaprender* implica abandonar las condiciones culturales predominantes que presuponen la supremacía de occidente sobre los otros. Asume la inclusión de la diversidad, de las minorías, del aprendizaje informal –como las prácticas indígenas y otras técnicas de conocimiento– para cuestionar nuestra forma de ser en el mundo y dejar la visión supremacista, nacionalista y colonialista. De esta manera, la propuesta de la mediación se construye desde este *desaprendizaje*.

La mediación implica una revisión crítica del museo y de los paradigmas socio-culturales, modernos, ilustrados, hegemónicos, y colonialistas que han construido históricamente al museo. Es así, una propuesta por *desaprender* las estructuras dominantes. Así, la mediación nos invita a cuestionarnos ¿para qué aprender del museo?, ¿cómo podemos aprender del museo y del arte reconstruyéndonos como ciudadanos consti-

tuidos bajo parámetros hegemónicos y nacionalistas? y ¿qué tipo de educación ejerce la mediación?

Referencias

- Oriol Fontdevila. (2018). *El arte de la mediación*. Consonni.
- González Matute, L. (1987). *Escuelas de pintura al aire libre y centros populares de pintura*. Ceniadiap.
- Lind, M. (2013). Why mediate art? En J. Hoffmann (Ed.), *Ten fundamental questions of curating* (pp. 99–126). Contrapunto.
- Morales Moreno, L. G. (1994). *Orígenes de la museología mexicana: Fuentes para el estudio histórico del Museo Nacional, 1780–1940*. Universidad Iberoamericana.
- Mörsch, C. (2011). *Alliances for unlearning: On the possibility of future collaborations between gallery education and institutions of critique*. *Afterall: A Journal of Art, Context and Enquiry*, (26), 5–13. <https://www.afterall.org/articles/alliances-for-unlearning-on-gallery-education-and-institutions-of-critique/>
- Mörsch, C. (2017a). Lo común disensual: Producción de saberes críticos en exposiciones. *Revista Errata*, (16), 18–23.
- Mörsch, C. (2017b). Educar a los otros a través del arte: Una historia poscolonial del dispositivo arte/educación. *Revista Errata*, (16), 24–45.
- Mörsch, C. (Ed.), et al. (2012). *Time for cultural mediation*. Pro Helvetia Foundation.
- Oriol Fontdevila. (2018). *El arte de la mediación*. Consonni.
- Reyes Palma, F. (1987). Exclusión y dependencia. Crisis de un modelo cultural. En G. Schmilchuk (Ed.), *Museos: Comunicación y educación. Antología comentada* INBA.
- Reyes Palma, F. (1994). Polos culturales y escuelas nacionales: El experimento mexicano, 1940–1953. En *Arte, historia e identidades en América: Visiones comparativas. XVII Coloquio Internacional de Historia del Arte* (Tomo II). IIE, UNAM.
- Friedrich Schiller. (1795/2004). *Cartas sobre la educación estética del hombre*. Alianza.
- Schmilchuk, G. (Ed.). (1987). *Museos: Comunicación y educación. Antología comentada*. INBA.
- Sternfeld, N. (2017). Aprender desaprender. *Revista Errata*, (16), 46–58.
- Sternfeld, N. (2010). Unglamorous tasks: What can education learn from its political traditions? *E-flux*, 14. <https://www.e-flux.com/journal/14/61302/unglamorous-tasks-what-can-education-learn-from-its-political-traditions/>
- Sternfeld, N., et al. (2013). *It's all mediating: Outlining and incorporating the roles of curating and education in the exhibition context*. Cambridge Scholars Publishing.
- Vázquez, M. (1987). Los museos y la aculturación. En G. Schmilchuk (Ed.), *Museos: Comunicación y educación. Antología comentada* (pp. 289–291). INBA.
- Vega y Ortega Báez, R. A. (2014). *La vida pública del Museo Nacional de México a través de la prensa capitalina, 1825-1851. Tzintzun*. *Revista de Estudios Históricos*, (59), 94–138. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-719X2014000100004