

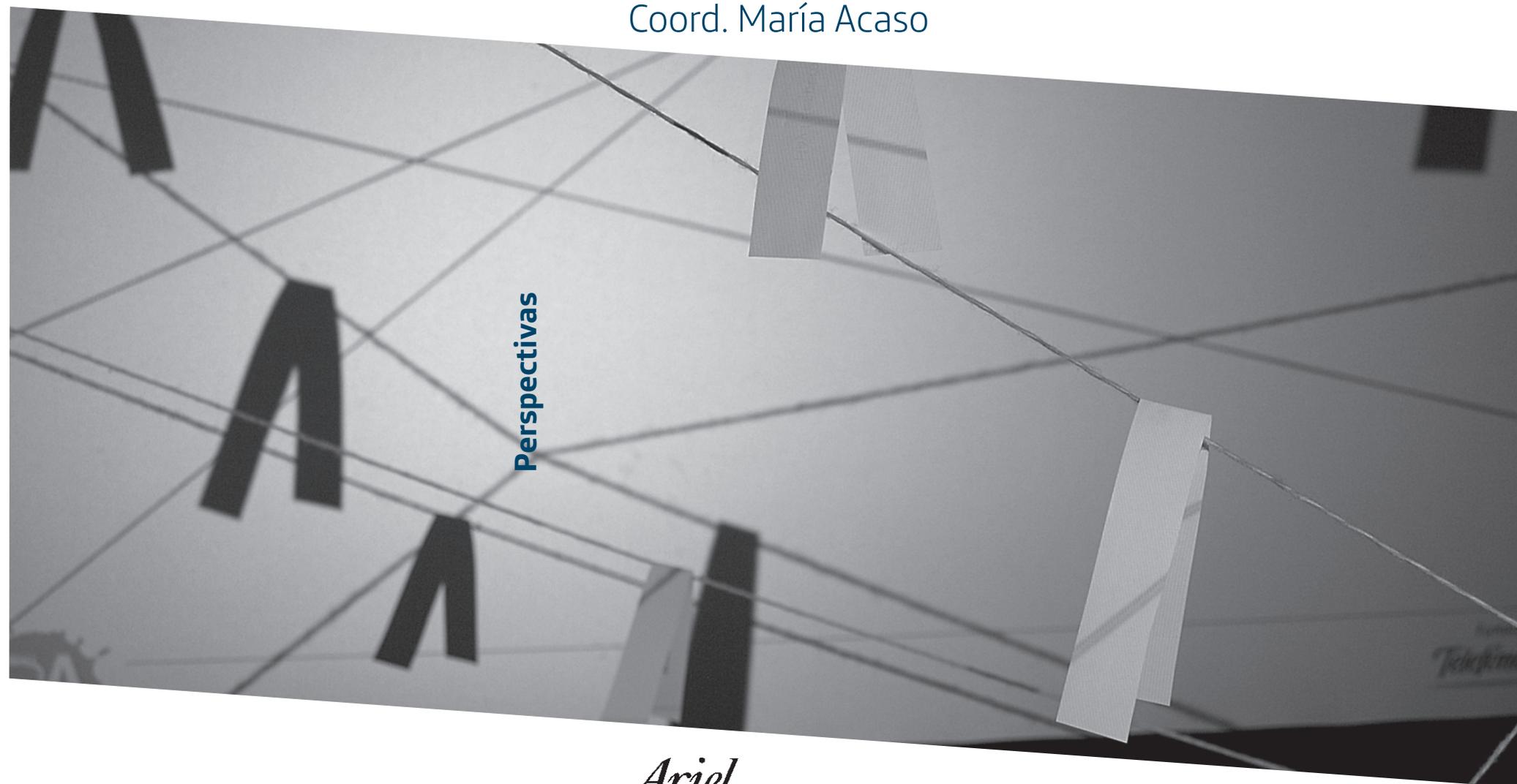
En un momento de efervescencia cultural en el que los museos de artes visuales se han convertido en renombrados centros de interés tanto a nivel social como político y económico, este libro pretende bucear dentro de los entresijos de una de las zonas de los centros de arte menos visibles: los departamentos de educación. A través de un repaso histórico, las opiniones de destacados especialistas y de un proyecto de investigación, *Perspectivas* tiene la intención de analizar la situación actual de la educación en los museos de artes visuales (fundamentalmente en España) y evaluar el verdadero calado que lo pedagógico ha alcanzado para comprobar si el tan debatido *giro hacia lo educativo* es una realidad que ha proporcionado visibilidad y poder o es sólo una moda que, como todas, será pasajera y volverá a situar a los DEACs (Departamentos de Educación y Acción Cultural) en las catacumbas de los museos.

Más allá de considerar la educación como un elemento importante, este libro reivindica su papel como la verdadera columna que debería vertebrar las intenciones de los museos de artes visuales. Sin fortalecer la educación, sin alimentar lo pedagógico y posicionarnos de manera política a partir de esta decisión, quizás los museos de artes visuales sigan sin conectar con los públicos. ¿Lo intentamos?

Perspectivas

Situación actual de la educación en los museos de artes visuales

Coord. María Acaso



Perspectivas

Ariel

PERSPECTIVAS
SITUACIÓN ACTUAL DE LA EDUCACIÓN
EN LOS MUSEOS DE ARTES VISUALES

Ariel

COLECCIÓN
Fundación Telefónica

Esta obra ha sido editada por Ariel y Fundación Telefónica, en colaboración con Editorial Planeta, que no comparten necesariamente los contenidos expresados en ella. Dichos contenidos son responsabilidad exclusiva de sus autores.

© Fundación Telefónica, 2011
Gran Vía, 28
28013 Madrid (España)

© Editorial Ariel, S.A., 2011

Avda. Diagonal, 662-664
08034 Barcelona (España)

© de los textos: Fundación Telefónica
© de la ilustración de cubierta: Eva Morales

Coordinación editorial de Fundación Telefónica: Rosa María Sáinz Peña
Primera edición:

ISBN: 978-84-08-10260-1
Depósito legal: M. 36.672-2011
Impresión y encuadernación: Unigraf, S. L.

Impreso en España – Printed in Spain

El papel utilizado para la impresión de este libro es cien por cien libre de cloro y está calificado como papel ecológico.

No se permite la reproducción total o parcial de este libro, ni su incorporación a un sistema informático, ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio, sea éste electrónico, mecánico, por fotocopia, por grabación u otros métodos, sin el permiso previo y por escrito del editor. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (Art. 270 y siguientes del Código Penal)
Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra. Puede contactar con CEDRO a través de la web www.conlicencia.com o por teléfono en el 91 702 19 70 / 93 272 04 47

Quedan rigurosamente prohibidas, sin la autorización escrita de los titulares del *copyright*, bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidos la reprografía y el tratamiento informático, y la distribución de ejemplares de ella mediante alquiler o préstamo públicos.

PERSPECTIVAS es un proyecto realizado por el programa de Arte y Tecnología de Fundación Telefónica (Madrid) en colaboración con el Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Complutense de Madrid.

PERSPECTIVAS
SITUACIÓN ACTUAL DE LA EDUCACIÓN
EN LOS MUSEOS DE ARTES VISUALES

Coordinadora

María Acaso

Autores

María **Acaso**, Eva **Alcaide**, Noelia **Antúñez del Cerro**,
Noemí **Ávila**, Helena **Ayuso**, Txelu **Balboa**, Mónica **Bello**,
Clara **Boj**, Alejandrina **D'Elia**, Alejandro **Fernández de las Peñas**,
Rufino **Ferreras**, Estrella **Flores-Carretero**, Olaia **Fontal**,
Charo **Garaigorta**, Judit **García**, Lucía **García de Polavieja**,
Marcos **García**, Nacho **Jarne**, Roser **Juanola**, Carolina **López**,
Eneritz **López**, Pablo **Martínez**, Clara **Megías**, Ana **Moreno**,
Mar **Morón**, Carla **Padró**, Cecilia **Pardo**, Andrea **de Pascual**,
Josefina **Pasman**, Cecilia **Pitrola**, María Jesús **Rodríguez**,
Montserrat **Sampietro**, Aida **Sánchez de Serdio**,
Roser **Sanjuan**, Claudia **Villaseca**

Ariel

COLECCIÓN
Fundación Telefónica

ÍNDICE

Presentación	9
I. Hojas de ruta	
I.1 ¿Para quién escribo?.....	11
Laura F. Orgaz	
I.2 Una historia sobre los departamentos de educación y las educadoras en los museos españoles: mirando atrás para poder seguir adelante.....	13
Eneritz López y Eva Alcaide	
I.3 Del paradigma modernista al <i>posmuseo</i> : seis retos a partir del giro educativo (¿Lo intentamos?).....	30
María Acaso	
II. Puntos de vista	39
II.1 Fundamentos del comisariado de educación.....	41
II.1.1 Introducción a la psicología del desarrollo.....	41
Estrella Flores-Carretero	
II.1.2 Una cartografía de los museos y la educación: territorios para ubicar los modelos educativos.....	42
Roser Juanola	
II.1.3 La culpa es del <i>swing</i> o ¿por qué no hablamos de relaciones pedagógicas también en los museos?.....	52
Carla Padró	
II.1.4 Las paradojas de la pedagogía crítica o la resistencia de la realidad.....	55
Aida Sánchez de Serdio	
II.1.5 Siete claves para plantear, con <i>criterio</i> , el diseño de estrategias didácticas en las salas de los museos de arte.....	58
Olaia Fontal	
II.2 Proyectos.....	64
II.2.1 ¿Yo pienso o me piensan?.....	64
Charo Garaigorta	
II.2.2 La educación como práctica estética... y algunas notas sobre el trabajo en el CA2M.....	69
Pablo Martínez	

II.2.3	Donde hubo un laboratorio. Algunas consideraciones sobre la educación artística en los museos de artes visuales	72
	Montserrat Sampietro	
II.2.4	Diseño de proyectos educativos para educación infantil desde fuera de la escuela	76
	María Jesús Rodríguez	
II.2.5	Proyectos educativos con adolescentes (no sobre o para adolescentes)	80
	Txelu Balboa	
II.2.6	El área de investigación y extensión educativa del Museo Thyssen-Bornemisza	83
	Ana Moreno y Rufino Ferreras	
II.2.7	Accesibilidad universal en el museo	92
	Mar Morón	
II.2.8	La construcción dialógica como sistema para trabajar con colectivos especiales: dos casos de estudio en la Panera	96
	Helena Ayuso y Roser Sanjuan	
II.2.9	¿Dónde empieza la educación de adultos?	100
	Andrea de Pascual	
II.2.10	El museo como centro de investigación	103
	Noelia Antúnez del Cerro y Judit García	
II.2.11	Cuando el museo sale del museo	106
	Noemí Ávila y Clara Megías	
II.3	Arte, tecnología y museos	110
II.3.1	Nuevos modos de educación en museos: exploración del entorno próximo a través de la creatividad y del arte	110
	Mónica Bello	
II.3.2	Del aprendizaje en la recepción al aprendizaje en la coproducción	112
	Marcos García	
II.3.3	Aulas contemporáneas. Arte y cultura visual en los centros escolares	115
	Clara Boj	
II.4	Desde otros lugares	118
II.4.1	Educación hoy en los museos de ciencias: una mirada al futuro	118
	Alejandro Fernández de las Peñas	
II.4.2	Didáctica de las telecomunicaciones	120
	Nacho Jarne	
II.4.3	Nuevas tecnologías, nuevos públicos, nuevos desafíos	123
	Alejandrina D’Elia, Cecilia Pitrola y Josefina Pasman	
II.4.4	Ciclo de Trabajo Proactivo (CTP): una metodología educativa para vincular el arte y la pedagogía en Chile	126
	Claudia Villaseca y Carolina López	
II.4.5	Arte para aprender	129
	Lucía García de Polavieja y Cecilia Pardo	

III. Preguntas retóricas	133
III.1 Proyecto de investigación.....	133
María Acaso	
III.1.1 Diagnóstico, antecedentes y marco.....	134
III.1.2 Objetivos, técnicas y participantes.....	137
III.1.3 Resultados del análisis por categorías.....	140
IV. Perspectivas	161
IV.1 De la invisibilidad al giro educativo.....	161
María Acaso	
Notas al texto.....	171
Bibliografía.....	174
Recursos.....	181
Currículum vitae de los participantes.....	183

PRESENTACIÓN

Francisco Serrano

La educación es el foco principal de todos los programas e iniciativas de Fundación Telefónica, con el objetivo de lograr, mediante el acceso al conocimiento, el progreso social de los países en los que opera la compañía.

El programa de Arte y Tecnología de la Fundación Telefónica empezó a desarrollar, a partir de 2004, las primeras propuestas educativas en torno a las exposiciones de arte que realiza habitualmente. Con el propósito de mejorar la profesionalidad de esta tarea, se organizó un curso interno de educación en museos que derivó en una amplia reflexión sobre el papel de los departamentos educativos en los centros de arte.

De dicha reflexión surgió a su vez la idea de impulsar, en paralelo al curso, un proyecto de investigación que permitiese analizar los aspectos de mayor interés para este nuevo sector profesional.

El resultado del curso y del proyecto de investigación es este libro, *PERSPECTIVAS. Situación actual de la educación en los museos de arte visuales*, que, mediante textos y entrevistas mantenidas con los representantes de algunas de las instituciones artísticas más destacadas de España, permite dibujar un mapa de los problemas y desafíos que representan en nuestros días las profundas relaciones entre educación, arte y cultura.

I. HOJAS DE RUTA

I.1 ¿Para quién escribo?

Laura F. Orgaz

En el año 1962, el poeta español Vicente Aleixandre escribió un poema titulado «¿Para quién escribo?», en el que reflexionaba sobre las personas a las que dirigía sus poemas, sobre las que lo leían y sobre las que no. Citaba a la vieja, al enamorado, a la niña, a la muchedumbre, al asesino, al ejército de depredadores, a la materia del mundo... «Escribo para todos...», decía el poeta.¹

Este poema para introducir y explicar el origen de este proyecto puede servir, por tanto, para este libro. Escribir sobre los posibles lectores de un poema guarda muchas similitudes con lo que puede ser reflexionar sobre los visitantes de un museo. La variedad de personajes para quien, en sentido figurado, Aleixandre escribía sus poemas se puede asemejar de manera natural a la diversidad de personas que visitan a diario un museo. Cada una de ellas poseedora de su intrahistoria, sus intereses o sus necesidades. Todos parecidos en lo más esencial y, sin embargo, diferentes, y hasta dispares en lo particular. Pero, en realidad, ¿qué es lo que mueve a una persona cualquiera a visitar un museo de arte? ¿Para qué viene? Y, parafraseando de nuevo al poeta, ¿para quién hacemos nuestro trabajo? ¿Les damos lo que realmente buscan? ¿Y mirando de puertas adentro cómo debemos hacerlo?

Estas y otras muchas preguntas han generado cientos de reflexiones y métodos pedagógicos diversos por parte de un buen número de profesionales de la pedagogía de los museos; de estas mismas preguntas surge también este proyecto, así como de la necesidad de dar –y de cómo darlo– al heterogéneo público de museos de artes visuales –a los visitantes de Fundación Telefónica– la oportunidad de participar en una experiencia educativa significativa y facilitarles la posibilidad de conocer,

aprender y, tal vez, de mirar e interpretar el mundo con otra mirada. En definitiva, de establecer con ellos un compromiso real y elevar la educación a la categoría de un pilar tan imprescindible como lo son las exposiciones o el fondo patrimonial.

Fundación Telefónica inicia su actividad expositiva en 1994. A lo largo de estos años, y en paralelo de cualquier institución con las exposiciones, un equipo de personas, todas ellas licenciadas en Humanidades, ha realizado visitas guiadas para distintos tipos de grupos, además de ejercer tareas de asistencia en sala. Esta labor educativa, basada en la mera transmisión de datos con más o menos profundidad, según la tipología del visitante, se ha llevado a cabo con rigor, aunque sin ningún tipo de estrategia pedagógica y discursiva. Cabe decir que, en aquellos años, aunque ya había en España alguna que otra institución puntera, la educación en museos de artes visuales estaba en materia pedagógica en una fase casi embrionaria, de despegue. Un arranque lento que ha alcanzado en poco tiempo una intensa velocidad de crucero. Por tanto, lo que pasaba en Fundación Telefónica en esos momentos no era un caso aislado, sino más bien un fiel reflejo de lo que ocurría en otras muchas instituciones de arte de toda la geografía española. Importaba más la estética de los contenidos que la propia comunicación de los mismos con las diferentes audiencias.

En las últimas temporadas, y seguramente dejándose contagiar por lo vivido en instituciones de nueva creación y en otras ya existentes, en las que los públicos y su experiencia adquieren un mayor interés y protagonismo, y, por tanto, la educación tiene mayor visibilidad, dinamismo y peso, Fundación Telefónica, además de esas visitas guiadas ya mencionadas, decide ofrecer una serie de actividades pedagógicas específicas, diseñadas con una metodología más innovadora

y una estructura en concordancia con el tipo de público al que se dirigía. Para ello, se contó con la colaboración de diversas empresas externas del ámbito de la educación de las artes visuales. Ni que decir tiene que, aunque estas experiencias no tenían un carácter estable y fueron esporádicas, gozaron siempre de una buena acogida y se llevaron a cabo con éxito. Es decir, de alguna manera sentaron las bases de lo que ha ido ocurriendo después, y sirvieron también para comenzar un giro real hacia una actividad educativa de calidad.

Años más tarde se plantea un proyecto de rehabilitación arquitectónica con el fin de contar con un nuevo espacio, distribuido en tres plantas, en el histórico edificio de Telefónica de la Gran Vía de Madrid. Un centro renovado que será la sede principal de toda la actividad cultural de la Fundación, con cerca de 5.000 m², que incluyen un conjunto de zonas destinadas a programas educativos. Además, es en este momento cuando comienza a manifestarse la necesidad de consolidar de un modo más estable un servicio educativo de calidad, y de contar con un equipo educativo más profesionalizado. La opción que se había barajado hasta entonces era la de externalizar dicho servicio con alguna empresa especializada del sector.

Esta opción era la más pragmática y fácil de llevar a cabo, pero sin duda, la menos comprometida y duradera a todos los niveles. Cuando una institución decide poner en marcha una programación educativa dirigida a diferentes públicos debe aspirar a la excelencia en todos los sentidos: el organizativo, el discursivo y el estratégico. Fue por este y otros motivos que finalmente decidimos considerar la posibilidad de plantear otras alternativas a la externalización del servicio.

Esta decisión en parte vino motivada tras valorar y evidenciar el interesante potencial humano que había entre el equipo de personas que había en sala y que continuaban desarrollando las visitas guiadas. Un personal bien formado y con amplia experiencia en el trato con el público. El valor profesional de Sara Cabanes,

Olga Clemente, Cristina de la Cuesta, María de Madaria, Elena Peña y Silvia Royo podía y debía aprovecharse en la puesta en marcha de esta nueva actividad. Estas personas, sin embargo, carecían de la parte más esencial para llevar a cabo el desarrollo de una labor pedagógica adecuada. Esta carencia se podía resolver al ofrecerles una buena formación en la materia, es decir, organizando un curso.

Una vez realizadas las gestiones pertinentes para poder organizar un curso de formación, se establece la colaboración con el Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Complutense de Madrid, un aliado imprescindible en esta empresa que, de la mano de María Acaso, no sólo ha aportado conocimientos fundamentales, sino también un gran entusiasmo.

A la hora de elaborar los fundamentos del curso interesaba que hubiera una parte importante de teoría, así como otra de propuestas prácticas y reales que llevan a cabo distintos profesionales desde los museos donde trabajan. Al ir cerrando el programa, se puso de manifiesto que el curso no sólo suponía una buena formación para el ya mencionado equipo de profesionales, sino que se estaba perfilando un foro de reflexión sobre lo que ha venido ocurriendo en materia de educación en los museos de artes visuales en los últimos años. En definitiva, además de mostrar las distintas tendencias pedagógicas de las instituciones españolas más relevantes, se ponía de manifiesto el giro educativo vivido por el sector: de la mera existencia anecdótica de lo educativo se está pasando al peso fundamental que tienen hoy día los Departamentos de Educación y Acción Cultural (llamados comúnmente DEAC).

Esta reflexión nos llevó a profundizar un poco más y aprovechar la organización del curso para plantear un proyecto de investigación, construido a través de una serie de entrevistas a todos los profesores participantes, en relación con los asuntos que están ahora mismo encima



de la mesa en este campo. Por último, el curso y el proyecto de investigación derivaron en la puesta en marcha de este libro, cuyo objetivo no es otro que compartir esta intensa experiencia y aportar un grano de arena a la eferescencia que está viviendo la educación museística en estos momentos. Un grano de arena que no sólo ha tenido como intención el crecimiento y el desarrollo del equipo de profesionales de la educación en museos, sino que, en última instancia, podría servir como inspiración y herramienta de trabajo para mejorar la experiencia que se vive en un museo de arte, la experiencia de todas esas personas que mencionaba en su poema Vicente Aleixandre.

1.2 Una historia sobre los departamentos de educación y las educadoras en los museos españoles: mirando atrás para poder seguir adelante

Eneritz López y Eva Alcaide
Investigadoras y educadoras de arte
en diversos museos y empresas

«[...] los educadores y educadoras deberían ser considerados profesionales reflexivos, tanto dentro de las estructuras de los museos como en su proyección pública, y no monitores, difusores o gestores de la información, como a menudo son representados» (Padró, 2006b: 57).

Hace pocos meses estuvimos en un encuentro de educadoras¹ de museos –que tuvo lugar en el MUSAC, León– y nos dimos cuenta de que las mayores preocupaciones que estaban en el aire tenían que ver con el poco reconocimiento del trabajo que desarrollamos y la consecuente precariedad laboral en la que casi siempre estamos inmersas.² Pocas semanas después, al empezar a investigar en la documentación generada en 1980, a raíz de las I Jornadas de Difusión Museística,³ reparamos en que estos malestares tan actuales y graves para el colectivo del que formamos parte ya eran preocupantes y objeto de reivindicación para las primeras personas que se interesaron por trabajar en el ámbito de la divulgación o educación en los museos.

Pero ¿cuáles son las causas originarias de esta situación? ¿Siempre ha sido así de irregular e infravalorada la labor de la educación museística? ¿Desde cuándo las educadoras luchan por visibilizar y justificar la valía de su trabajo? ¿Por qué todavía han de reclamar prestigio y reconocimiento? ¿A qué se debe que no exista una formación definida para este colectivo que se encarga de recibir a la mayor parte del público que entra en los museos? ¿Hasta qué punto las educadoras siguen siendo actualmente meras transmisoras de las ideas que el comisario presenta en la exposición? ¿Por qué esta profesión (entendida como labor) es menospreciada incluso dentro del propio museo? ¿De qué manera podríamos las educadoras contribuir a crear nuevas formulaciones de la educación museística?

Lo que nosotras proponemos es una breve mirada al pasado más reciente para analizar el origen de dos de las problemáticas que más negativamente afectan a las educadoras de museos actualmente: por un lado, **la situación aún marginada o desestimada** de los departamentos educativos en la estructura de los museos; y, por otro, la dificultad de desarrollar **una carrera coherente y próspera** como educadora en museos. Con este particular análisis pretendemos desentrañar algunas razones por las que el trabajo de las educadoras sigue siendo menospreciado (por parte de instituciones,

empresas y otros profesionales) y cómo, consecuentemente, la oferta formativa al respecto es aún deficiente, imposibilitando la consolidación de un itinerario profesional sólido y estable en el ámbito de la pedagogía museística. Por supuesto, no vamos a presentar un exhaustivo recorrido por la historia de los departamentos de educación, ni tampoco vamos a enumerar una retahíla de motivos que contribuyan a justificar (o, incluso, excusar) la difícil profesionalización de las educadoras de arte. Lo que esperamos es que estos relatos sobre los inicios de la educación en museos nos permitan **aprender del pasado** y nos ayuden a **situarnos en nuestro presente**, contribuyendo así a dar un impulso más a la construcción de esta profesión.

Aunque quienes hemos nacido en los ochenta, y hemos comenzado a investigar en los primeros años del siglo XXI, pensemos que la investigación en educación artística es un campo de estudio novísimo, no estamos del todo en lo cierto. La verdad es que, ya desde finales de los años setenta, un grupo de trabajadores de museos, interesados por los aspectos comunicativos, educativos y/o divulgativos de las exposiciones, comenzaron a compartir las problemáticas de su práctica diaria, a buscar referentes y, en definitiva, a construir la incipiente profesión de educador en museos. Sus reflexiones, averiguaciones y teorizaciones quedaron plasmadas en comunicaciones, ponencias y artículos. Esto ocurría concretamente en el marco de las primeras jornadas de los después llamados DEAC (véase la nota 3). En un primer momento se reunieron con el ánimo de exponer y reivindicar que, en consonancia con los cambios sociales de la época, se hacía muy necesaria una difusión museística bien planteada y estructurada, con presupuestos y personal dignos. Aunque el surgimiento de estas jornadas fue asambleario y partió de la necesidad de personas vinculadas a la práctica, paulatinamente se han ido uniendo a ellas estudiantes, investigadores, profesores universitarios y funcionarios de distintas entidades gubernamentales, convirtiendo estas jornadas en un foro de discusión, así como en una escuela de formación para muchos jóvenes

profesionales del sector. Y desde entonces, ¿cuál ha sido la progresión de la investigación y de la formación en educación artística en museos? ¿Qué hitos importantes han tenido lugar?

Debemos tener en cuenta que, si durante los años ochenta la formación en museología era escasa y algo caótica, la formación específica en educación en museos era casi inexistente, al menos de forma estructurada.⁴ Por ello, las personas interesadas en desarrollar proyectos pedagógicos vinculados a espacios expositivos o aquellas que, trabajando en un museo, tenían cometidos relacionados con la divulgación vieron en el transcurso de estas jornadas un punto de apoyo y aprendizaje para sus carreras. En este contexto, la falta general de profesionales cualificados para trabajar en los museos era la norma y, en el caso específico de las áreas educativas, lo ha sido hasta no hace muchos años. Además, según declara la Asociación Profesional de Museólogos de España (APME), la etiqueta de «profesionalidad» de las personas que trabajan en los museos queda supeditada a la experiencia en el trabajo o a la preparación personal en ámbitos diversos y casi nunca suficientes. En su opinión, no se ha producido, como cabía esperar del *boom* museístico, una adecuada respuesta a las demandas profesionales.⁵ En este sentido, el colectivo de educadoras ha quedado aún peor parado, ya que, dentro de las profesiones museísticas, la suya es una de las que menos prestigio tiene. Así, aunque la mayoría de los museos creados en las últimas décadas han surgido con una fuerte voluntad educadora y con un DEAC en su estructura, las educadoras que han entrado a formar parte de ellos lo han hecho con escasa formación específica.⁶ A ello se une, como exploraremos a lo largo de varios capítulos de este libro, que su situación laboral es especialmente frágil, ya que es considerado un **trabajo transitorio** y de recién licenciados, lo que no permite construir equipos sólidos ni formar a personal estable, sino que fomenta la **precariedad** y la jerarquización entre aquellos que dirigen

los departamentos de educación y aquellos que «hacen educación» (Padró, 2005a).

Estas situaciones están empezando a combatir desde algunas universidades, que dan muestra de la entidad y relevancia de esta profesión, y apuestan por la investigación en el área de la pedagogía museística a través de másteres y doctorados.⁷ Pero esta apuesta no es única, unificada ni monolítica, sino que se ha ido llevando a cabo desde varios frentes. En este marco universitario se han ido fraguando proyectos de investigación y acción, planes de colaboración con instituciones museísticas y tesis doctorales sobre líneas y tendencias de educación en museos, programas pedagógicos o formación de educadores en museos, entre otros temas.⁸ Consecuentemente, también se organizan bastantes eventos formativos en diferentes formatos (congresos, jornadas, seminarios, cursos) que contribuyen a visibilizar tanto las labores pedagógicas en centros de arte, museos y espacios expositivos en general, así como investigaciones relacionadas con esas prácticas.⁹

Todos estos avances en el estudio del campo de la educación en museos de arte permiten que vaya viéndose como algo más que un servicio, aportando también nuevas visiones sobre las personas que promueven, diseñan y ejecutan los distintos proyectos pedagógicos. Sin embargo, y aunque es valorable la creación (o relanzamiento) de cursos, másteres y posgrados especialmente dirigidos a este colectivo, su formación sigue siendo deficiente y difusa. Además, aún se palpa en este grupo una sensación de fragmentación, de poca estabilidad y de confusión respecto a su identidad profesional. Por todo ello se hace necesaria la creación de nuevos planes de estudio, así como un compromiso por parte de los museos de apostar por la formación de profesionales de la educación críticos y competentes. En suma, tenemos un largo recorrido por hacer y, para ello, es necesario echar la vista atrás, hacia el camino que otros ya han realizado antes que nosotras, y de este modo tratar de construir sobre algunos de sus cimientos. De hecho, en 1996, durante las XI Jornadas de los Departamentos de

Educación y Acción Cultural, Ramón Sagués comentó en su conferencia que «el continuo volver a empezar retarda el posible avance como colectivo» (Sagués, 2006: 13), al referirse a que muchos de los planteamientos que los más jóvenes comenzaban a hacerse en esa época ya venían siendo discutidos por generaciones anteriores desde hacía casi dos décadas. Siguiendo su idea, creemos que es fundamental recordar las aportaciones de tiempos anteriores para poder construir nuevos hitos a partir de ellas. Por este motivo, este capítulo puede entenderse como un espejo retrovisor, ya que es un instrumento que sirve para mirar atrás y nos permite seguir hacia delante con seguridad.

1.2.1 Los departamentos de educación de los museos siempre han sido lugares sin ventanas: una aproximación a su surgimiento y desarrollo

«Cuando empecé en esta profesión, hace unos veinticinco años, la educación sólo se elegía cuando no se conseguía hacer una carrera en la ruta de la curatoria o el profesorado universitario» (Arenas, 2003: 17).

Para la mayoría de las personas que trabajamos en departamentos de educación de museos, éstos comienzan siendo el lugar donde aprendemos a hacer visitas guiadas y donde trabajamos con niños/as haciendo talleres infantiles. Sólo después de un lento y constante aprendizaje empezamos a ver más allá de estas actividades. Nos damos cuenta de que un departamento de educación es mucho más que un cajón de sastre. Es el terreno en que generamos conocimiento, contextualizamos los artefactos artísticos, originamos experiencias estéticas y creamos nuevas historias al involucrar a los/as usuarios/as a unir sus mundos con lo que el museo les ofrece, creando así nuevos relatos. Pero esta concepción de los DEAC no es algo universalmente aceptado ni ha sido siempre así.

Para la realización de este texto sobre los antecedentes de los actuales departamentos de educación,

con el fin de poder comprender un poco mejor su situación actual, hemos investigado y rescatado los aspectos que hemos considerado más relevantes sobre su surgimiento y desarrollo. Entre otras cosas, tendremos en cuenta las líneas educativas que pusieron en marcha, así como sus problemáticas, los medios con los que contaban y quiénes formaban parte de ellos. Somos conscientes de que hay muchas formas de narrar historias, y la que nos interesa a nosotras es una que muestre diferentes puntos de vista sobre este tema. En esta búsqueda y recopilación de datos hemos encontrado sumamente importantes las actas de las diferentes jornadas de los DEAC, cuyos textos nos han servido como pauta de reflexión y de constante referencia.¹⁰

Cuando los primeros museos públicos españoles abrieron sus puertas en el siglo XIX,¹¹ los visitantes que acudieron a ellos –en un primer momento bastante escasos y pertenecientes a cierta élite– tuvieron la necesidad de aproximarse a las obras artísticas y objetos allí expuestos. En un primer momento, la noción de educación fue **inexistente**, ya que se daba por supuesto que el público debía deleitarse con la mera contemplación de aquellas piezas exquisitas conservadas con celo entre las paredes fastuosas de estas recién nacidas instituciones. Así, cuando el museo comenzó a fijarse en el público –dejando de estar exclusivamente centrado en la conservación de objetos valiosos–, se empezaron a poner en marcha estrategias para que las piezas artísticas fueran más comprensibles para los visitantes o, al menos, para que la visita a las exposiciones no les resultara una experiencia del todo ininteligible.

Los primitivos intentos de ofrecer a los visitantes información sobre lo que estaban viendo fueron la colocación de **cartelas** –con escasa información: autor, título, época–, la organización de conferencias impartidas por expertos y el ofrecimiento de **visitas guiadas**, por supuesto plenamente transmisoras, lineales y legitimadoras de la versión del museo. Pero el origen de las labores pedagógicas propiamente dichas en los museos está vinculado a la **necesidad de responder a la**

presencia masiva de grupos escolares –a principios de los años setenta–, necesidad que surge del movimiento de la **pedagogía activa** en los museos, que quiere utilizar dichos mecanismos de manera diferente a las visitas ortodoxas (Sagués, 2006).

«Es curioso que el nacimiento de los Departamentos de Educación fuera una respuesta apresurada y urgente ante la avalancha de colegios y de escolares o estudiantes que se venían encima de los museos españoles a finales de los sesenta. Una improvisación llevó, de entrada, a no definir ni clarificar en modo alguno lo que era esa pedagogía o la función didáctica acometida. Tan sólo se pretendía responder a una demanda de visitas que provocaban salas sobrecargadas, problemas de seguridad y circulación y, naturalmente, una demanda de explicaciones, ya en visita guiada o en material utilizable en el aula o en la misma visita» (Lavado, 2006: 80).

Aunque es cierto que, en 1974, el ICOM (International Council of Museums) propició de manera oficial la creación de Departamentos de Educación y Acción Cultural, al alegar que la educación y la comunicación debían incorporarse a las funciones fundamentales de los museos, anteriormente a esa fecha ya había museos que habían comenzado su andadura por el amplio campo de la investigación educativa, como los pioneros Museu Nacional d'Art de Catalunya (1973) y el antiguo Museo de Arte Moderno de Barcelona (1974). De finales de esta década datan los departamentos del Museo de Arqueología de Álava, del Museo de Badalona, del Arqueológico Nacional, del Museo de Zaragoza o del Nacional de Etnología. Para comienzos de la década de los ochenta ya había bastantes museos que contaban con un área más o menos visible dedicada a labores educativas, divulgativas y comunicativas. Podemos destacar el comienzo de la labor de los DEAC del Museo de Bellas Artes de Valencia (1981), del Museo Nacional de Escultura de Valladolid (1983) o del Museo de Bellas Artes de Bilbao (1984). A partir de 1983 fueron bastantes las instituciones que vieron la necesidad de incluir en sus

organigramas un área dedicada a las funciones pedagógicas, como los municipales de Barcelona o los provinciales de Castilla y León, por nombrar sólo unos pocos que empezaban a llevar a cabo actividades educativas bajo diferentes parámetros. A principios de los años noventa eran ya una treintena los museos que contaban con departamentos o secciones dedicadas a fines educativos. Lógicamente, su implantación no ha sido homogénea y no todos han evolucionado de forma paralela, ni mucho menos han implementado las mismas metodologías y funciones. Además, las denominaciones iniciales usadas por estos departamentos oscilaron entre varios nombres, tales como: departamento pedagógico, área de comunicación, departamento de difusión cultural, departamento didáctico o gabinete didáctico (Sagués, 1988). No será hasta 1985 cuando se unifique la denominación, al acordarse la expresión «Departamentos de Educación y Acción Cultural» (DEAC). Esta designación se basa en el término que el organismo internacional de la Unesco para los museos, el ICOM, utiliza para su CECA (Committee for Education and Cultural Action).

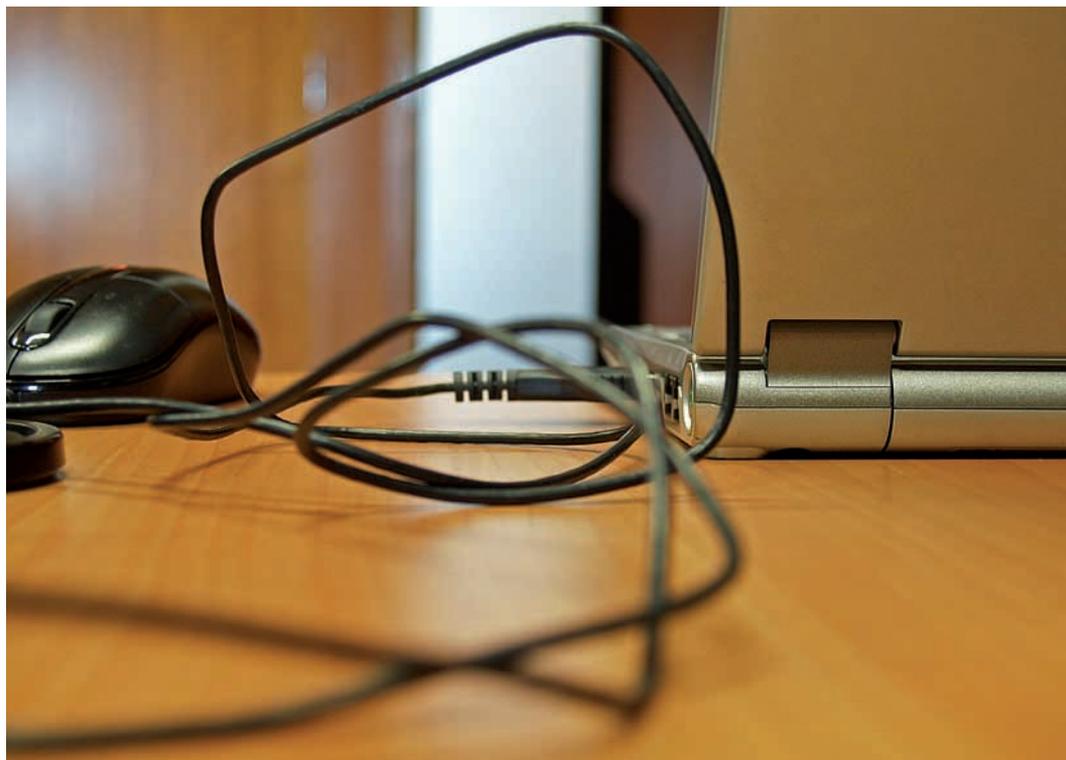
Pero ¿cómo se entendían las funciones y finalidades de estos nuevos departamentos? Para algunos el área de educación es «la entidad responsable de la planificación, realización y evaluación de los programas educativo-culturales que se imparten en o desde el museo» (Guallar y Burgos, 1983: 33). Otras profesionales hacen hincapié en las diferencias entre la educación escolar y la que tiene lugar en los museos, y exponen que la acción educativa museística debe realizarse de modo diferente a la que se lleva a cabo en la escuela, donde se imparte una enseñanza sistemática, oficial, reglada, jerárquica y orgánica. Frente a ella, el museo influye en una situación de educación informal caracterizada porque «no sigue rígidamente una línea o estructura, sino que es voluntaria, exploratoria y adaptada al interés propio de cada persona» (Screven, 1988: 95, citado en: García Blanco, 1996: 59). Por su parte, en el reglamento de Museos de Titularidad Estatal y del Sistema Es-

pañol de Museos (B. O. E. 10/04/1987) se dice que al área de difusión «le competen los aspectos relativos a la exhibición y montaje de los fondos en condiciones que permitan el logro de los objetivos de comunicación, contemplación y educación encomendados al museo». Continúa diciendo que su finalidad es el «**acercamiento** del museo a la sociedad mediante métodos didácticos de exposición, la aplicación de técnicas de comunicación y la organización de actividades complementarias tendentes a estos fines». Esta idea de **aproximar** el contenido de las exposiciones a un público lego es una constante en la historia de las funciones educativas de los DEAC, ya que muchos de ellos admiten como su principal cometido hacer los **museos accesibles** a todos los niveles y para todo tipo de colectivos, convirtiéndose así en mediadores, agentes activos o dinamizadores sociales. En cualquier caso, la primitiva diversidad de definiciones en sus finalidades, discursos y concepción de la educación nos muestra cómo la convivencia de diferentes enfoques educativos y el diálogo —o contraposición— de distintas perspectivas siempre ha estado presente. Además, dentro de la inicial estructura interdepartamental, los DEAC no tienen el mismo reconocimiento o prestigio que los demás departamentos, considerándose su labor como algo marginal (Sagués, 2006).

En cuanto a sus primeras actuaciones, podemos resumirlas en la elaboración de materiales para el mundo escolar. En un principio se trataron de unas fotocopias de **fichas didácticas** para rellenar por el alumno/a de manera individual, cuyos contenidos estaban presentes en el currículo escolar y debían ser estudiados previamente en clase o trabajados con posterioridad. Esta metodología de completar fichas constituía la base de la visita al museo, recorrido que realizaban en compañía del profesor/a y, en algunas ocasiones, también por un/a conservador/a del museo, encargado de las funciones divulgativas. Paralelamente, la tendencia de la **educación por descubrimiento** va de la mano de estas actividades formales, que hacen que los profesores/as vivan la salida al museo

como parte del trabajo de la escuela y, por lo tanto, susceptible de aplicarle la misma metodología. Sin embargo, sus cada vez más frecuentes visitas a los museos les exigen conocer más en profundidad los temas que contienen, entrando entonces en contacto con sus profesionales. De estos contactos surgieron también algunos de los primeros materiales pedagógicos.

La llegada de grupos de escolares subió las cifras de visitantes en los museos, y con ello los resultados cuantitativos se elevaron muy por encima de los obtenidos en otros momentos. El museo se va convirtiendo así en un elemento generador de público al mismo tiempo que debe buscar fórmulas que rentabilicen los recursos. Los DEAC se convierten entonces en sinónimo de **relación con los públicos** y en anhelo de abrir el museo a la sociedad, rechazando así las dinámicas exclusivistas y excluyentes que los caracterizaron durante muchos años. De esta manera, durante la década de los ochenta en general, los museos son concebidos como **entes comunicadores**, de tal forma que los montajes museográficos se ven como estructuras de objetos que hablan por sí mismos, que sugieren por sí solos contenidos culturales al espectador.¹² Bajo estos parámetros, la noción de educación que se fragua en los DEAC tiene que ver con la voluntad de hacer asequibles los contenidos de las exposiciones, pero desde una visión **transmisora**, es decir, proporcionando a los visitantes —a través de los primeros guías o monitores— una sola e incontestable versión de las obras establecida por un comisario. En este marco, el público es pasivo y receptivo a aprender lo que el museo quiere que aprenda. En otras palabras, se apuesta por una labor divulgativa, entendiendo la difusión de una forma unidireccional: el museo expone e informa sobre la exposición y el visitante recibe (García, 1996). Así, el museo empezará a desarrollar un papel de productor y emisor de mensajes. Consecuentemente, los/as profesores/as deberán asumir y adaptar los contenidos del museo a sus necesidades didácticas, y desde los DEAC



se ofrecerán las herramientas necesarias para hacer esto posible. Pero la carencia de profesionales cualificados, la casi ausencia de recursos económicos y la escasa importancia que la sociedad asigna a las actividades educativas harán que la devaluación de estos departamentos y de su personal sea bastante significativa, problema que en la actualidad siguen arrastrando muchos departamentos de educación.

Posteriormente, cuando en los museos cambia la concepción en cuanto al valor y significado de los objetos (entendiéndose como objetos con valores documentales, contextuales, históricos y experienciales, dejando de ser simplemente objetos bellos para contemplar), se van abriendo paso nuevos y más amplios enfoques en las propuestas educativas. En este momento, los departamentos de educación ven que hay mucho por hacer, para

lo que necesitan un **equipo de profesionales** que trabajen por la contextualización de objetos y del museo (García, 1996). Al hilo de este cambio, también se empieza a entender que el papel de los usuarios en un centro de arte puede ser más activo y que este centro puede verse como un constructor de discursos que median entre el público visitante y los objetos expuestos. Esto repercutirá también en la manera de entender la educación por parte del personal de los DEAC que, haciéndose eco de **teorías constructivistas**, van centrando más su atención en ofrecer experiencias dinámicas a los visitantes en vez de preocuparse solamente de los contenidos que desean enseñarles. En consecuencia, el contexto –entendido como una red de relaciones significativas de un objeto o de un conjunto de objetos– y las relaciones que establecemos entre los objetos –su utilidad y sus

funciones culturales— se convierten en protagonistas del hecho educativo.

Más tarde, bajo el fuerte impulso de la modernización en la última década del siglo xx, a los museos les interesa responder a la demanda de un público que cada vez dedica más tiempo al ocio y a la cultura. Por ello, los museos empiezan a venderse estratégicamente como mercancías y surge una industria del ocio que clama servir a un **visitante-masa** entendido como turista (Featherstone, 1991). Es de esta manera como la educación empieza a ser entendida como **entretenimiento**. La mayoría de los departamentos de educación que se crean en este momento son partícipes de las políticas democratizadoras que abogan por la apertura de los museos hacia las masas, utilizando en muchos casos teorías modernas de la educación artística no acordes a las necesidades contemporáneas. Será, además, a partir de esta década cuando surjan las **empresas** que se ocupan de los servicios educativos de los museos, que subcontratarán a los educadores de forma precaria y redactarán los proyectos que otros llevarán a cabo.

«La infraestructura museística compleja, la diversificación de los servicios públicos, el poco personal destinado a los DEAC, etc., lleva al museo a destinar recursos económicos para la contratación de empresas de servicios que, aun pudiendo estar bien preparadas para la labor que se les encomienda, viven la institución a distancia al no implicarse directamente con todo el proceso del programa» (García Sastre, 2005: 49).

Esta práctica ha sido cada vez más frecuente ya que, en la economía-red que impera en la sociedad actual, la **externalización**, consistente en contratar a terceros la realización de **funciones de apoyo** —normalmente aquellas que la institución no considera fundamentales—, está a la orden del día. De este modo, se sustituye la propiedad interna de las actividades por el acceso a los recursos y procesos ofrecidos por proveedores externos (Rifkin, 2000). «A los museos no se les dedican recur-

sos económicos y humanos suficientes porque los orientan hacia proyectos y grandes exposiciones. Además, lo externo y lo nuevo siempre es mejor que lo conocido y lo habitual. Prolifera con éxito la cultura del espectáculo y eso impregnará la museología. [...] En este período también aparecen los *freelance* y las empresas de servicios técnicos especializados para museos que contratan esos servicios y ya no forman parte de la estructura propia del museo.»¹³

En épocas más recientes, los DEAC de los museos hablan más de la **educación ambiental**, de **responsabilidad social**, de **participación e integración**, traduciéndose en proyectos colaborativos con colectivos o asociaciones y estableciendo vínculos con sus comunidades circundantes. Aun así, en muchos lugares, sigue pendiente la **colaboración interdepartamental** y el **trabajo en equipo**. En cualquier caso, pese a que los DEAC siguen relegados a un segundo plano dentro de los planes administrativos, menospreciados por las instituciones, y su personal sigue arrastrando situaciones laborales irregulares y precarias, continúan trabajando en la investigación, el diseño y la ejecución de programas educativos cada vez más adaptados a las necesidades de nuevos públicos. Así, estos departamentos se presentan hoy como productores de conocimientos vinculados con los discursos del museo, pero no supeditados a él.

No obstante, nos parece importante aclarar que es muy difícil generalizar, ya que dentro de los museos existen diferentes tendencias de educación artística e incluso es habitual encontrar dentro de una misma institución varias visiones que pueden solaparse, colisionar, convivir o fluir en paralelo. La educación que se desarrolla en los museos no es algo fijo ni inmutable, sino más bien cambiante, fruto de los contextos socioculturales y de los vaivenes de las diferentes corrientes pedagógicas. Somos conscientes de que en estos momentos existen y cohabitan muchas formas de hacer y entender la pedagogía museística; sin embargo, creemos que comprender la actividad de los departamentos de educación como una práctica cultural es una buena opción, ya que contribuye a que esta

área siga aventurándose en procesos que faciliten el camino para el encuentro de más redes, nuevas posibilidades y continuas formas de desaprender y reaprender. Esto permitiría entender la educación como un acto de conferir poder a los visitantes (Roberts, 1997), reinventando la interpretación y fomentando la interacción entre diferentes subculturas (de aquí la necesidad de este libro).

1.2.2 ¿Quién planeó ser de mayor educadora en museos? Una carrera profesional difusa y ninguneada

«Un educador reflexivo es considerado un individuo con recursos más que alguien que funciona rutinariamente en un rol predeterminado» (Thornton, 2005).

Muchas veces, cuando comentamos que estamos investigando sobre la figura de la educadora en museos a personas no directamente vinculadas con la educación artística, solemos obtener como respuesta un gesto de incompreensión o una exclamación del tipo: «¿Sobre la figura de qué?, ¿pero eso existe como trabajo de verdad?». Estas reacciones nos permiten comprender que realmente la labor de las educadoras de museos es muy **desconocida** –incluso por muchos trabajadores culturales o profesores– e **indeterminada** en cuanto a sus funciones. Por todo ello, imaginémos entonces lo difícil que es forjarse una carrera profesional en este ámbito cuando la falta de reconocimiento está a la orden del día y el prosperar laboralmente se traduce en dar el salto a otros puestos de trabajo diferentes.

El desconocimiento sobre el trabajo de la educadora en museos se explica en parte porque, en general, y en España en particular, no se ha publicado mucho sobre esta profesión, y los que escriben al respecto están vinculados normalmente a universidades y no a la propia profesión. Una de las razones de esta **escasez de literatura** es que la reflexión no

suele considerarse parte del trabajo diario de las personas dedicadas a la educación en los museos, quienes normalmente tienen jornadas laborales repletas de quehaceres prácticos relacionados con la atención al público que a menudo sobrepasan sus posibilidades. En cualquier caso, en los últimos años sí que ha habido algunas **publicaciones remarcables** en esta línea –que recogemos en el apartado de referencias bibliográficas– y que son una muestra de que los departamentos de educación están cada vez más interesados en **hacer visibles sus prácticas educativas e investigadoras**, haciendo frente a la idea de que las de áreas educación son solamente prácticas y que la investigación es cometido exclusivo de otros departamentos, como los de conservación o documentación. De hecho, desde principios de los años ochenta se viene reivindicando que el personal de los departamentos de educación tiene dos funciones igualmente importantes: una **educativa-difusora** y otra **investigadora**.

«La acción educativo-cultural constituye la razón de ser de los servicios pedagógicos dentro de la estructura departamental de los museos y, por otra parte, la investigación pedagógica es la condición necesaria para que esos servicios funcionen con agilidad y no se mecanicen en una práctica esclerotizante y anacrónica» (Guallar y Burgos, 1983: 34).

No obstante, la concepción de que la educación museística es una tarea meramente experiencial, que se aprende a base de práctica y que puede ser cometido de cualquiera que tenga **vocación** o **voluntad**, ha hecho bastante mella en aquellas personas que han querido construir su carrera profesional en esta área. Al comprobar año tras año que la labor pedagógica seguía estando ninguneada, **poco remunerada** y consecuentemente **mal considerada**, tanto dentro como fuera de las instituciones, muchas educadoras (incluso las más formadas y comprometidas con su trabajo) han acabado en otros puestos de trabajo totalmente diferentes, o dedicándose a profesiones relacionadas con el arte, la educación o el pa-

trimonio desde otros ámbitos (profesores en la educación formal, gestores, carreras relacionadas con el turismo, etc.). Algunas también dejaron de ser educadoras de museos para «escalar» dentro de las profesiones museológicas hacia otras con más prestigio y mejor salario (comisarias, museógrafas, coordinadoras de exposiciones, etc.). Con el fin de poder comprender mejor algunas de las causas de esta situación, a continuación vamos a explorar brevemente sus antecedentes a partir de las siguientes cuestiones: ¿Quiénes han realizado históricamente labores educativas en los museos?, ¿cómo se accedía al trabajo de educador en museos antes incluso de definirse sus funciones?

Cuando a principios de los setenta los escolares empezaron a entrar en los museos, en ellos había conservadores e investigadores, pero no especialistas en comunicación ni en conocimiento de los públicos; por ello, para responder a las necesidades de estos grupos entraron a los museos algunos «monitores» o «guías» (también personas de la tercera edad o profesores jubilados que trabajaban como voluntarios). Por otro lado, debido a que los departamentos de educación de los museos (entonces llamados gabinetes didácticos, servicios educativos o áreas de difusión) surgieron para atender a colegiales, muchos de sus primeros miembros fueron **docentes**,¹⁴ lo que hizo que sus metodologías se asemejaran a las empleadas en la enseñanza formal. Los esfuerzos de estas primeras educadoras estaban centrados en la **adaptación de los contenidos** de las exposiciones a lenguajes accesibles para los grupos de alumnos que visitaban los museos. Sus primeras estrategias fueron la redacción de textos didácticos y cartelas explicativas, el diseño de recorridos por las salas y la elaboración de **fichas** que pudieran rellenarse durante los mismos, correspondiéndose todo ello con una **visión instructora o didáctica**.¹⁵

«La didáctica parece la solución a los problemas del educador como práctico puesto que aporta una seguridad a comisarios, equipos directivos y educadores al reconocer que cada uno tiene un trabajo fijo. **La didáctica tolera el dominio, la autoridad, y las**

voces neutras que controlan una versión del significado. La didáctica sostiene que el único contexto es la historia que se cuenta en la exposición y así **describe, asigna, afirma**. Y también ayuda a «vender» siguiendo con la lógica de la **eficiencia** y la **eficacia**, donde la educación sirve y seduce a una gran masa de clientes o de consumidores a partir de pequeñas series de programas» (Padró, 2006a: 71).

Pocos años después, según fueron entrando nuevas generaciones de profesionales más formados o más sensibles a las necesidades reales de otros públicos, se van **ampliando sus miras y descentrándose de las demandas del público escolar**.

«El público al que más atención han prestado, al menos inicialmente, ha sido el escolar, mostrando así que el papel educativo del museo se entendía como apoyo a la enseñanza académica. A ello contribuyó el hecho de que **los educadores fueran profesionales traídos del mundo docente** y más inclinados por ello al niño y a su proceso de aprendizaje formal que hacia la comprensión de la peculiaridad del lenguaje expositivo. [...] Como consecuencia de esta inflación docente y el subsiguiente predominio del visitante escolar, en los años ochenta se produce una **reacción por «desescolarizar» el museo** a beneficio de una mayor atención a los problemas de comprensión del **visitante adulto**» (García, 1996: 58).

En otras instituciones, las personas que se ocuparon de las primeras labores de difusión fueron algunos **conservadores**,¹⁶ especialmente preocupados por comunicar los contenidos del museo a los públicos cada vez más numerosos que visitaban los museos en general. Este hecho está relacionado con la voluntad de las propias instituciones de **hacer sus colecciones más inteligibles** a sus visitantes, de la que hemos hablado en el apartado anterior. En concreto, a partir de la creación de plazas de conservadores en 1973,¹⁷ muchas de las personas que acceden a trabajar en los museos como tales son destinadas a los incipientes departamentos de educación. Comienzan su andadura

profesional sin **ninguna formación en pedagogía** ni preparación en temas de comunicación o difusión, por lo que deben ser **autodidactas** y aprender a partir de la experiencia cotidiana. De ahí que, incluso a principios de los años noventa, se siguiera poniendo de manifiesto su **escasa especialización** e incapacidad para hacer frente a la implementación de la programación educativa deseable.

«El Departamento de Educación y Acción Cultural, cuyo reconocimiento institucional, según hemos visto, aún no está muy generalizado en los museos, ha de estar constituido por un grupo de personas, cuyo perfil se encuentra todavía poco definido. Dichas tareas han venido siendo desempeñadas por los **propios conservadores** quienes, tras largos años de experiencia, han logrado una especialización que los capacita para desempeñar de forma eficaz su labor. Se constata la necesidad de que exista un **equipo de carácter interdisciplinar** donde tengan cabida los pedagogos, psicólogos, sociólogos, técnicos en comunicación y animadores culturales. [...] Sin embargo, en la mayoría de los museos, **estos profesionales no gozan de reconocimiento oficial**, por lo que su labor se reduce a una colaboración ocasional. [...] En consecuencia, el personal estable de estos departamentos es **insuficiente**, no pudiendo asumir la puesta en práctica de los programas educativos» (Hernández, 1994: 268).

Independientemente de su modo de haber accedido a realizar actividades educativas, estas primeras educadoras eran entendidas como **transmisoras**, es decir, como generalistas que debían transmitir el discurso del comisario, quien es el «verdadero» especialista o la auténtica «voz» generadora de discurso. A esto se añade que, en España, los departamentos educativos empiezan a ser considerados los nuevos centros de atracción de audiencia, y, en consecuencia, las educadoras son vistas como meras **comunicadoras** de la cultura experta, la cual han de divulgar describiendo las obras o traduciendo conceptos clave. Ser educadora era entrar en una **profesión artesana** donde el trabajo se convertía en una improvi-

sación elaborada (Munley, 1979). Esto supone a largo plazo una **falta de reconocimiento y de credibilidad** por parte del resto de profesionales del museo y una localización opaca que inserta débilmente las prácticas educativas en la cultura institucional. Además, el trabajo de la educadora aparece generalmente **al final**, cuando todos los aspectos relativos al montaje y discursos de la exposición ya han sido decididos, elaborados e instalados. En esta cadena, no se reconoce que la construcción de los significados depende tanto de los visitantes y las educadoras como de los organizadores y comisarios.

Por otro lado, teniendo en cuenta que gran parte del trabajo de las educadoras está relacionado con niños/as, se las empieza a ver también como **monitoras**, relacionando su trabajo con el **cuidado** y la **animación sociocultural**. Consecuentemente, a las nuevas incorporaciones a los departamentos se les pide un título afín a estas disciplinas, así como experiencia al respecto, ya que se entiende que una labor de estas características se aprende fundamentalmente desde la práctica. En estos primeros momentos de construcción de la profesión, cuando las funciones y prestigio de las educadoras se están fraguando, el propio colectivo de educadoras (quienes comenzaban a compartir sus inquietudes en las primeras ediciones de las jornadas DEAC) hace autocrítica diciendo que «el problema radica en nosotros mismos, los que nos dedicamos o sentimos el tema de la educación en los museos; porque... ¿qué pasos hemos dado para que nuestra voz se haga oír? ¿Quiénes somos? ¿Cómo se nos debe llamar? Ni siquiera hemos inventado un nombre que nos identifique unívocamente: ¿educadores o relaciones públicas del museo, difusores o animadores culturales?» (Guallar y Burgos, 1983: 32). Esto pone de manifiesto que tanto la denominación como las funciones propias de las educadoras de museos han estado confusas e indefinidas desde los inicios de la profesión, teniendo por ello que hacer sobreesfuerzos por ser reconocidas y respetadas.

Las siguientes líneas educativas que se van poniendo en marcha en los museos, tales como la educación por descubrimiento o las teorías constructivistas, propician que las educadoras

sean vistas como personas **activas**, que fomentan la participación de los públicos y que, con el paso del tiempo, van sumando nuevas visiones a la tradicional y única versión del museo. La educación –en muchos lugares concebida como **difusión** o **comunicación**– va demostrando ser una función importante en la misión del museo, materializada en que cada vez más museos tienen dentro de su estructura un área dedicada a estas ocupaciones, como hemos citado en el apartado anterior. En relación con este aumento de la relevancia de la educación, también aparecen los primeros cursos de formación específicos. En cualquier caso, debido a su constante **contacto directo con los públicos**, las personas dedicadas a la primitiva educación museística desempeñaron un papel imprescindible en la apertura de los museos a sus usuarios y en la concienciación de las propias instituciones de que, sin una labor educativa constante y elaborada, no podrían avanzar en sus planteamientos ni dar respuesta a las necesidades de comprensión manifestadas por los visitantes. De hecho, aún actualmente, el aspecto mejor valorado de su trabajo suele ser su profundo conocimiento del público, pudiendo así recoger sus demandas, sus visiones, sus preferencias y responderlas (Munley, 1999, en Anderson, 2004). A pesar de ello, la ocupación de las educadoras ha sido vista como casi accesorio, una función prescindible dentro de la estructura del museo, ya que la preservación de los objetos y la investigación sobre ellos seguían primando en muchas instituciones.

En épocas más recientes entran en los museos ideas relacionadas con las **pedagogías críticas** y se comienzan a llevar a cabo, entre otras iniciativas, **proyectos de colaboración** con colectivos y otras entidades, por lo que se valora (aunque no siempre se refleja en mejoras contractuales) que las educadoras adquieran responsabilidades, puedan tomar decisiones y sean responsables y autónomas; en fin, que tengan control sobre su práctica, entendiendo la educación como un **acto de reflexión**. No obstante, la profesión de la educadora en museos sigue estando envuelta en dificultades de todo

tipo. Las más preocupantes están relacionadas con su situación formativa y laboral, y son precisamente las que recogeremos a continuación.

1.2.2.1 ¿Cualquiera puede ser educadora en museos? Perfiles borrosos que se hacen eco de una formación desdibujada

«¿Cuál es el perfil que debería tener alguien que quisiese dedicar su futuro profesional a la educación en museos?, ¿es el de un guía turístico, el de un monitor de manualidades, el de un experto en arte contemporáneo o el de un titiritero?, ¿es alguien que tiene que saber de arte o de educación?, ¿o no sería mejor que supiese de ambos?, ¿tiene que saber analizar una imagen, o producir una escultura, o tiene que saber divertir al visitante?, ¿tiene que saber hablar en público y al mismo tiempo hacer de bedel, o estas dos funciones son incompatibles?, ¿puede un profesional del Departamento de Marketing y Comunicación organizar las actividades educativas, o es imprescindible alguien formado especialmente para ser formador?» (Acaso, 2007: 77-78).

Tras numerosas conversaciones, observaciones y lecturas, una cosa tenemos bastante clara respecto al perfil profesional actual de las educadoras de museos: sigue siendo hartamente **indefinido y difuso**, aunque, como hemos visto, es un trabajo que tiene ya varias décadas de trayectoria en nuestro país. Este hecho tiene que ver, en primer lugar, con la forma de comenzar en este trabajo, que muchas veces es por casualidad, por necesidad, por «vocación», por curiosidad o por entenderlo (ingenuamente) como una vía de acceso a otros puestos mejores dentro de la estructura museológica. De hecho, lo que realmente desean muchas educadoras es dedicarse a la docencia dentro de la educación formal y comienzan trabajando como guías o monitores en museos, considerándolo un **trabajo temporal, fácil y entretenido**, la labor adecuada para realizar mientras se preparan para unas oposiciones o se opta a una plaza fija en al-

gún colegio. Por ello, no es de extrañar que éste sea un trabajo concebido como **pasajero**, de gente joven e inexperta que lo realiza al terminar sus estudios para dar después el salto a otro lugar o cargo más importante. Además, según una investigación realizada en una veintena de museos y centros de arte españoles, la mayoría del personal que se dedica a labores educativas proviene de la carrera de Historia del Arte y, en menor medida, también de Historia o Geografía, titulaciones que no incluyen ninguna materia relacionada con la pedagogía (Mesías, 2008). Aunque peligrosamente común, esta situación no deja de ser contradictoria.

Pero no es el modo de acceso a la profesión de educadora en museos la única explicación al hecho de que su perfil esté tan diluido; también se debe a que en España **no hay una oferta formativa específica y competente** para este colectivo. Aunque es cierto que cada vez existen más másteres, posgrados y cursos varios que versan sobre educación en museos, todavía distan de servir para formar educadoras profesionales con herramientas para desarrollar una práctica educativa coherente, reflexiva y basada en la investigación.

Sin embargo, pese a no tener una formación específica, las educadoras de museos gozan de una **buena formación** y, en la mayoría de los casos, ellas mismas han ido confeccionando sus itinerarios formativos a partir de los intereses, oportunidades y necesidades de cada momento en su trayectoria profesional (Mesías, 2008). Esto lo hacen porque, además de sus carencias formativas, la **formación continua** que se les brinda una vez dentro del museo suele ser bastante limitada, lo que las lleva a no tener estrategias suficientes para manejar muchas de las situaciones que su trabajo les plantea cotidianamente. Así, las educadoras—quienes mantienen en general una positiva actitud de aprendices constantes— deben **formarse** (compatibilizando la formación con su trabajo, con la dificultad que esto conlleva) por medios tan dispares como la asistencia a cursillos, jornadas o congresos. La mayoría de las educadoras están interesadas en acudir a este tipo de eventos relacio-

nados con la educación artística porque creen que es ahí donde podrán entrar en contacto con otros profesionales del ámbito de la universidad y de los museos, a partir de los cuales podrán aprender. Sin embargo, aunque mecanismos tales como asistir a seminarios, grupos de trabajo, escuelas de verano o congresos son habituales entre las educadoras para ponerse al día, hay que tener en cuenta, como nos recuerda Fernando Hernández (2007), que **informarse no siempre es formarse**, y mucho menos permite introducir cambios en la práctica. Además, en estos lugares de reunión a menudo no se cumplen sus expectativas de aprender y compartir, ya que la principal dinámica suele ser escuchar conferencias realmente ajenas a las problemáticas candentes en su práctica o comunicaciones que presentan proyectos acabados sobre los que no se puede debatir, en vez de abrir **foros reales de discusión, reflexión e intercambio** que puedan realmente repercutir en sus prácticas diarias.

Por otro lado, al igual que en los inicios de la profesión, en la actualidad es muy común entre las educadoras **autoformarse**, es decir, buscar por sí mismas bibliografía, hablar con profesores de materias afines a su campo de acción o compartir experiencias e información con otros profesionales dedicados a las mismas labores. Aunque todo ello les pueda crear cierta **desorientación y falta de cohesión** en sus planteamientos, están interesadas en hacerlo ya que son conscientes de que su profesión no se puede aprender sólo desde la práctica, pese a que valoren enormemente su aprendizaje experiencial. En este sentido, a pesar de que las «educadoras saben que muchas de las cosas que mejor se han enseñado no se podían programar en un papel o ser preconcebidas dentro de un determinado sistema» (Ayuste *et al.*, 2005: 77), reconocen que el conocimiento adquirido a través de la experiencia—aunque importante— es **insuficiente** para satisfacer las demandas profesionales (Hoyle y John, 1995). Además, si entendemos la teoría educativa como un **conjunto de ideas y principios** que incluyen los **académicos**, así como los **prácticos y experienciales**, estamos otorgando el mismo valor a la práctica que a la teoría, permitiendo así que la teoría

educativa sea un cuerpo de conocimiento profesional que trata también de las **acciones** de las educadoras (Hoyle y John, 1995). Me parece interesante subrayar que, como sugiere Sharon MacDonald (2006), las educadoras de museos necesitan examinar su práctica y reflexionar sobre cómo y cuánto se corresponde ésta con la teoría que defienden, ya que en muchos departamentos de educación de museos españoles se tiende a **desatender la fundamentación teórica** de sus prácticas educativas, escudándose en que el trabajo diario en salas absorbe la mayor parte de su tiempo y energías. Sin embargo, aunque sin duda la relación entre las teorías y las prácticas no siempre es sencilla, hay educadoras que entienden **las horas de reflexión, lectura y debate como parte de su trabajo**, lo que refleja una concepción de sí mismas como profesionales intelectuales y no como meras ejecutoras. Lamentablemente, en el ámbito de la educación museística, aún hoy por hoy, la figura de una profesional **creativa, formada, reflexiva y comprometida** no suele contemplarse.

«¿Cuántos especialistas en, pongamos por caso, psicología o didáctica trabajan en nuestros museos? ¿Qué conocimientos tienen los que bregan todos los días con el público acerca de etapas de aprendizaje, psicología de la percepción o procesos cognitivos? ¿Qué saben sobre el público, sobre sus anhelos, sobre sus expectativas? ¿Cómo se comportan ante los imprevistos o las preguntas a las que no saben responder? ¿En qué medida participan en la planificación de las actividades del museo y en su materialización, por ejemplo, en el montaje y elaboración de cursos auxiliares de la exposición?» (Díaz, 2008: 145-146).

Esto nos lleva de vuelta a la cuestión de la necesidad de acotar el perfil profesional de la educadora en museos. Admitimos que sólo el mero planteamiento de esta posibilidad resulta bastante controvertido, ya que algunas personas ven en la definición precisa y concreta de un determinado perfil la **solución ante la precariedad** (ya que ello conllevaría mejores condiciones laborales), mientras que

otras consideran imposible e incluso inapropiada su delimitación, pensando sobre todo en: ¿qué se necesita realmente para ejercer de manera adecuada esta profesión?, ¿quién pondría los criterios?

Pensamos que, considerando que las educadoras de museos transitan en su vida profesional cotidiana entre terrenos muy distintos, su perfil es difícil de concretar. Como nos recuerda Thornton (2005), la identidad de la educadora en museos está a caballo entre tres mundos interrelacionados: el mundo del arte, el de la educación y el de la educación artística. Cada uno tiene sus propias prácticas, historias, culturas y literatura que la educadora debe **asimilar y negociar**. Por todo ello, es complicado llegar a un acuerdo sobre cuál debería ser su perfil y entendemos que es un sinsentido tratar de concretar un perfil cerrado sabiendo que hay **múltiples maneras de concebir la práctica educativa** en los museos, dependiendo de contextos, proyectos y circunstancias. Además, partiendo de que un perfil profesional es *el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades, aptitudes y actitudes para el óptimo desempeño de un trabajo*, y siendo evidente que cada educadora puede presentar una combinación diferente de todos estos aspectos, resultaría bastante inapropiado concretar un perfil de educadora en museos amplio y estándar al que todas deban ajustarse.

Lo que sí consideramos primordial es tener claro que hacer educación no consiste sólo en organizar visitas para escolares, sino que tiene que ver también con **otros aspectos de la programación y diseño de actividades, publicaciones e investigación**. Así, aunque hay un debate abierto a este respecto, sí que hemos observado cierto consenso sobre las características más comunes, necesarias o apropiadas de las educadoras de museos, entre las que destacan: que sea buena comunicadora, empática, resolutiva, creativa, sociable, persona que tiene ideas y sabe desarrollarlas, habilidades de gestión, que conoce estrategias para trabajar con objetos, procesos y materiales artísticos, con ganas de aprender, de investigar y de innovar, con carácter reflexivo, capacidad de diálogo, facilidad

para abrir camino a diferentes interpretaciones o versiones y que después sepa cómo enfocarlas.

En resumen, a pesar de todos los desacuerdos –que pueden resultar enriquecedores, por supuesto– pensamos que, dadas las circunstancias, a lo mejor sería sensato y conveniente apostar por brindar a las educadoras una **formación continua, amplia, sólida y de calidad** mediante la cual puedan familiarizarse con diferentes teorías, prácticas y modos de trabajar la pedagogía del arte. Con todo, el objetivo –tanto de los museos como de las universidades– debería ser apostar por la formación de educadoras entendidas como **intelectuales** con poder, visibilidad y responsabilidad. De esta forma, estarían comprometidas con la generación de conocimiento y la revisión del significado recogido por el sistema del arte, por el sistema de los museos y por otros sistemas culturales (Padró, 2005b). Así se podría minimizar la falta de «autorización» a las educadoras artísticas que existe desde las academias y contribuir a que se legitimen sus saberes y se consideren válidas sus experiencias para la construcción del campo de estudio. Esto les permitiría, además, forjarse sus propios criterios, posibilitándoles diseñar su práctica de modo consciente y elegir a partir de que políticas educativas quieren trabajar y cómo quieren hacerlo; de esta forma, dejarían de ser educadoras que reproducen en su práctica métodos que ellas mismas han vivido como alumnas o que trabajan intuitivamente, experimentando o basándose en el «ensayo-error». Asimismo, les proporcionaría confianza en el ejercicio de su trabajo y espacios para compartir y reflexionar, hecho que implicaría también estrategias que contribuirían a mejorar su situación.

1.2.2.2 Situación laboral frágil y precaria + Trabajo infravalorado + Multiplicación de funciones = Educadoras de museos en busca de otras oportunidades

«Hace unos días me encontré con un amigo al que hacía algún tiempo que no veía. “Bueno, ¿y qué haces?”, me preguntó. “Soy maestro”, le res-

pondí. “¡Ah, tres meses de vacaciones!, [...] trabajas sólo cinco horas al día... ¡Estás gozando!”, ésa fue su respuesta. Realmente, ¿es ésa nuestra carta de presentación en la sociedad?, ¿representamos ese papel? [...] Simplemente reivindicamos que se reconozca (o por lo menos que se respete) nuestro trabajo, en el que descubrimos grandes alegrías, pero pocos reconocimientos.»¹⁸

Este fragmento representa, en nuestra opinión, muy acertadamente uno de los sentimientos más comunes de todos los que se dedican a la educación en nuestro país: nos referimos a la sensación de **incomprensión y aislamiento** producida por la falta de reconocimiento social de su labor. En este sentido, creo que las educadoras de museos no están exentas de las frustraciones que esto conlleva, ya que ellas no sólo tienen que hacer frente al rechazo que la profesión docente tiene en la sociedad, sino que también tienen que luchar a favor de la importancia de su profesión en el ámbito museístico, inevitablemente más sordo a sus necesidades que el escolar.

Pero «¿qué supone ser educador hoy en día en el contexto museístico?, ¿desde dónde se forman los educadores en museos? Sin duda, resulta complicado responder con certeza a estas cuestiones, ya que **existen múltiples modos de concebir la práctica educativa en museos**, y, por lo tanto, definir y analizar el trabajo de los educadores es un asunto complejo y delicado» (López *et al.*, 2007). Al igual que su perfil profesional, la presencia institucional de las educadoras de museos puede llegar a ser **muy confusa, marginal e imprecisa**. Una vez pudimos escuchar a una educadora en museos afirmar acertadamente: **«Somos periféricas. Estamos pero no somos»**, y nos pareció un resumen muy sucinto y certero de lo que puede llegar a ser su situación. Efectivamente, *están ahí*, porque sin duda son la cara visible del museo y las personas que más tiempo pasan con los públicos. Y, sin embargo, *no son*; no son contratadas por la institución, no son tenidas en cuenta para aspectos organizativos, no son reconocidas justamente

como profesionales..., y así un largo etcétera de exclusiones y negaciones.

Además de que muchas profesionales padecen la situación de no ser personal contratado por el museo, perciben que su trabajo **no es del todo bien visto** por el resto de los trabajadores, a pesar de estar muy orgullosas y seguras de la calidad de su trabajo educativo. En general, su función no suele ser valorada en toda su complejidad, y eso nos hace cuestionarnos cosas como: ¿por qué suele considerarse el trabajo de las educadoras **menos valioso** que otros puestos dentro de los museos? Quizá es debido, al menos en parte, a que, históricamente, la educación ha sido considerada un **quehacer femenino**, para el que hace falta cariño y cuidado, cualidades supuestamente innatas a las mujeres (Biddle *et al.*, 2000). En concreto, «las especiales circunstancias de la historia de la profesión docente en España han llevado a un imaginario social de que ser educadora [...] es una extensión de la maternidad y una profesión ideal para mujeres» (Hernández, 2007: 39). En resumen, la educación –y podríamos hablar concretamente de la educación museística– ha sido considerada una labor **inferior y temporal**, como mucho una «semi-profesión» (Etzioni, 1969, en Hoyle y John, 1995).

Por ello, muchas instituciones museísticas valoran el trabajo de las educadoras sólo porque atrae a numerosos visitantes, y, en esos momentos, éstas sienten que su verdadera función es incomprendida. En realidad, es muy importante su papel de **mediadoras** en el museo y su capacidad de **organización**, pudiendo ser clasificadas como **creadoras multidisciplinares**; destacaríamos, además de su amplia preparación, el fuerte compromiso que mantienen con su trabajo. Además, como apunta George Hein (2006), es evidente que las educadoras de museos se involucran en un **gran abanico de actividades muy variadas**, entre las que destacan programar visitas, llevar a cabo los proyectos educativos para escolares en salas, atender las demandas de la comunidad, coordinar y realizar actividades para adultos (cursos, conferencias) y familias (talleres, visitas) e incluso responsabilizarse de algunos

aspectos de la página web o desarrollar proyectos educativos en red. También suelen adoptar **numerosas responsabilidades adicionales** (aunque sin cobrar por ellas explícitamente y sin que figuren en sus contratos), tales como supervisar personal en prácticas, ayudar a los equipos de exposiciones, hacer estadísticas sobre visitantes y participar en otros proyectos de difusión o investigación en relación con la institución. Este tipo de funciones no se contemplan explícitamente en sus contratos por lo que el reconocimiento (a nivel institucional) que obtienen por ellas es nulo. En resumen, **su labor no se reduce a absorber una programación educativa ya elaborada y llevarla a la práctica**, sino que su papel va mucho más allá, implicándose también plenamente en su creación y evaluación.

En el contexto español, es frecuente encontrarse con educadoras **sobreocupadas**, sin tiempo para reflexionar sobre su trabajo, formarse o desarrollar aspectos de su labor no directamente relacionados con la atención al público. Como se pregunta Iñaki Díaz (2008: 13), «¿por qué siempre parece que escasea el personal? [...] ¿y ese personal existente se recicla con periodicidad? ¿Se le gratifica y se le facilitan las cosas cuando pide asistir a un curso, a un congreso, a una reunión donde pueda ponerse al día? ¿Se le escucha cuando propone actividades, se le tiene en cuenta a la hora de tomar decisiones políticas?». Estos interrogantes podrían ser respondidos casi siempre de manera negativa tratándose específicamente de las educadoras, lo que corrobora su situación de **invisibilidad institucional y sumisión laboral**. Otras formas habituales de relación contractual precaria son la subcontratación de educadoras por medio de empresas de trabajo temporal, los acuerdos de **prácticas** con centros de estudios o la concesión de una **beca**, casos en los que la institución queda exenta de responsabilidades. Estas dinámicas son frecuentes en el contexto de la sociedad actual, donde la **externalización** está a la orden del día. De este modo, se sustituye la propiedad interna de las actividades por el acceso a los recursos y procesos ofrecidos por

proveedores externos (Rifkin, 2000). Precisamente por eso, en los museos de arte, a menudo las educadoras se conciben a sí mismas teniendo poco o ningún poder y estando **subordinadas** a otros profesionales. Por todo ello, a pesar de su amplia formación académica, sufren **precariedad laboral**; incluso en museos que consideran la educación como parte esencial de su misión, y cuyo grueso de público proviene precisamente de los programas escolares, permiten que las profesionales dedicadas a esta labor permanezcan en una situación laboral insegura.

Una de las claves para que su función se vea revalorizada sería la reflexión sobre su práctica, ya que de este modo podrían darle sentido a su experiencia como educadoras y generar un conocimiento útil y significativo localizado en su trabajo. Éste sería el primer paso para convertirse en profesionales reflexivas, concebidas no ya como consumidoras de conocimientos producidos por otros, sino también como creadoras de conocimiento en relación con la enseñanza y el aprendizaje (Schön, 1992). Paralelamente sería necesario que tanto responsables de departamentos educativos como directores/as de instituciones reflexionaran sobre el tipo de política educativa que quieren potenciar y sobre su papel en el fomento de una praxis educativa contextualizada, crítica y en sintonía con las necesidades y propuestas de las propias educadoras. En contraste con estas ideas, aún hoy sigue primando la poca **autorreflexión** y una **falta de consenso** entre los profesionales de los museos en lo que respecta a las finalidades de la educación museística, lo que lleva a las propias educadoras a no tener ni siquiera clara la identidad de su profesión.

1.2.2.3 Obstáculos hacia la profesionalización

«Conocimiento, autonomía y responsabilidad son asuntos cruciales para la educación y son conceptos fundamentales que definen una profesión» (Hoyle y John, 1995).

A los problemas que hemos presentado, relativos a la dificultad de desarrollar satisfactoriamente la carrera de educadora en museos, se añade otro factor como el **alto abandono temprano** de este trabajo en busca, como ya hemos comentado, de otras labores que reporten mayor seguridad, estabilidad y mejor remuneración. Por ello, entre otras cosas, difícilmente puede convertirse en una profesión, porque los que la ejercen suelen abandonarla en tres o cuatro años. Entonces, ¿qué se necesitaría para que fuera considerada una profesión? Según autores como Hoyle y John (1995) o Les Tickle (1994) –cuyas investigaciones se centran no tanto en educadores en museos sino en maestros y profesores–, se necesitaría, en primer lugar, tener un **cuerpo base de conocimientos** reconocidos y especializados, **autonomía** para realizar su trabajo, así como **libertad y control** sobre el ejercicio de responsabilidades profesionales. Por otro lado, tendría que dejar de ser visto como un trabajo temporal y acabar con prejuicios tales como que es un quehacer femenino, para el que sólo hace falta intuición y vocación. Si esto fuera así, para estos autores, la profesión de educadora podría ser vista como tal, entendiéndose por ello una *ocupación con una función social definida, que supone unas habilidades y unos conocimientos específicos, adquiridos tras un largo periodo de formación reglada, durante el cual se socializa también en los valores profesionales*. Pero, bajo estos parámetros, ¿qué conllevaría la profesionalización? En principio, se podría **mejorar la calidad del trabajo** y alcanzar un **estatus** como profesional, lo que le reportaría **autonomía, prestigio y alta remuneración** (Hoyle y John, 1995). En concreto, según Tickle (1994), para comenzar su proceso de profesionalización sería conveniente que las educadoras adoptaran una **perspectiva crítica, reflexiva y revisionista** sobre su práctica y que pusieran en marcha mecanismos de **formación** continua.

Sin embargo, queremos destacar otras posturas sobre este tema, como la de Jocelyn Robson (2006), quien entiende el término profesión como un símbolo colectivo que consiste en un

grupo de características interrelacionadas sobre las que hay un acuerdo. Según esta profesora, la palabra profesión **no tiene un significado fijo**, ya que, como todos, «profesión» es un término socialmente construido, dinámico y rebatido. Como tal representa rasgos y requisitos que son específicos según tiempos y contextos, además de que refleja las diferentes posturas de personas y grupos en la sociedad. Para ella, la profesionalidad es reconocida como un **discurso regulador**, es decir, una práctica cultural y social para organizar individuos e instituciones.

Además, desde una postura posmoderna, se rechaza la noción de un cuerpo de conocimientos fijo y neutral, y también se ponen en duda nociones como autonomía o responsabilidad, ya que están dando por sentada la existencia de una persona unitaria y problemática. En esta línea, los autores Ivor Goodson y Andy Hargreaves (1996) creen que la profesionalización de educadores en una era posmoderna significa, en primer lugar, aumentar sus oportunidades y responsabilidades de **emitir juicios** sobre aspectos de la enseñanza y el currículo; en segundo lugar, mostrar un compromiso para trabajar con compañeros en **culturas colaborativas** de ayuda y apoyo como un modo de usar su experiencia compartida para solucionar problemas de la práctica profesional; en tercer lugar, ocuparse activamente de los estudiantes y no sólo darles servicio, reconociendo la **dimensión emocional** de la educación; y, finalmente, posicionarse en un proceso de **continuo aprendizaje**.

Pero, en concreto, ¿qué significa ser una profesional de la educación en un museo? ¿Qué supondría que las educadoras fueran consideradas profesionales en su ámbito de acción? Pensamos que, concretamente, significaría comenzar a ser vistas como **profesionales reflexivas** (Schön, 1992), **intelectuales transformadoras** (Giroux, 1990) y **críticas, indagadoras, enredadoras** (Aguirre, 2006), formando parte de procesos decisivos dentro de la estructura de los museos. Esto supone apoyar una noción de educadora que investiga, idea, diseña, gestiona, colabora, publica e implementa

actividades. En fin, una educadora **responsable, formada** y con una posición de **poder** equiparada a la de otros profesionales del museo. Esto permitiría tender a organizaciones más horizontales y con distribuciones de tareas flexibles y rotativas. De esta manera, el rol de los profesionales podría ser cambiante y las barreras entre comisarios, diseñadores y educadoras se desharían (Padró, 2002).

1.3 Del paradigma modernista al posmuseo: seis retos a partir del giro educativo (¿Lo intentamos?)

María Acaso

Universidad Complutense de Madrid (UCM)

En septiembre de 2010 tuvo lugar en Manhattan la muestra *Rethinking School*, organizada por el colectivo artístico-pedagógico Redu (www.letsredu.com). La innovación que esta exposición planteaba era que su formato expositivo no se realizó en un centro de arte, ni en un museo, ni en una galería: se realizó en una escuela de secundaria. Esta novedad conectaba con la selección que hizo el MoMA hace unos años para el emplazamiento de su nuevo centro de arte emergente PS1 (Public School 1), ya que también seleccionó una escuela para su ubicación y, al respetar la configuración visual del edificio como centro docente, el espectador tenía la sensación de estar entrando en el colegio donde pasó su infancia y adolescencia.

Esta predilección por lo pedagógico, este éxito repentino, lo podemos constatar a través de otros indicios. Las **bienales** son otro formato donde cada vez está cobrando más importancia: tanto la Documenta 12, en 2007, como la 29.ª Bienal de São Paulo, la 6.ª Bienal do Mercosul o la Manifesta 8 (estas últimas de 2010) han desarrollado proyectos pedagógicos con una posición central en la arquitectura de dichos eventos. En cuanto a las **publicaciones**, entre 2007 y 2010 se ha multiplicado la edición de obras que tratan sobre la intersección entre arte y pedagogía. En 2007, la NAEA (National Art Education Association, probablemente

la asociación de profesores de educación artística más grande del mundo) publicó su primer volumen dedicado a la educación en museos bajo el título *From periphery to center: art museum education in the 21st century*, mientras que en 2010 se ha publicado el libro llamado *Curating and the educational turn*, donde artistas, teóricos y profesionales relacionados con el tema escriben y reflexionan, dando de nuevo fe del momento que estamos atravesando. Para terminar, recalcar que han sido muchas las **jornadas, seminarios y conferencias** a las que hemos podido asistir este año dedicadas a dicho espacio de intersección.

Varios son los teóricos que han detectado este giro en España. En el texto *El trabajo en red y las pedagogías colectivas: retos para una producción cultural*, Javier Rodrigo nos cuenta que «la cuestión educativa en la producción cultural es un elemento de debate que ha emergido desde hace poco en diferentes contextos y reflexiones sobre el campo actual contemporáneo, tanto teóricos como prácticos. Esta emergencia nos indica que la dimensión educativa entra de lleno también en las prácticas artísticas en nuestros días, no como un elemento complementario o práctica secundaria, sino como una clave de la producción del conocimiento y del trabajo de las políticas culturales» (Rodrigo, 2009: 249). Aida Sánchez de Serdio, en el capítulo que presenta dentro de la publicación que completa el proyecto *Transductores*, comienza diciendo: «Ya no es una novedad en nuestro país la emergencia y relativo afianzamiento –dentro de la precariedad– de proyectos que se mueven flexiblemente entre lo artístico, lo político y lo pedagógico, por mencionar sólo algunos de los territorios que transitan» (Sánchez de Serdio, 2010: 44).

Así que, después de analizar el texto de Eneritz y Eva sobre la evolución histórica de los departamentos de educación en los museos de artes visuales y este brevísimo resumen del panorama internacional y nacional, podemos decir que desde **1970 hasta 2010 han pasado cuarenta años en los que la educación en museos de artes visuales en España ha evolucionado de la invisibilidad al giro educativo.**

Consensuada la evidencia del giro, las preguntas que, como educadoras, artistas e investigadores, estamos en situación de hacernos son: ¿qué podemos hacer ahora?, ¿hacia dónde es necesario trabajar desde esta recién estrenada visibilidad?, ¿qué perspectivas se abren ante nuestro futuro? y, sobre todo, **¿cómo cambiar el paradigma modernista en el que la educación se encuentra anclada y conectar con la realidad social posmoderna, transformando el museo de meta en micronarrativa?** Aquí es donde quiero enlazar con el proyecto que se presenta a través de esta publicación, porque el conjunto de actividades que han quedado enmarcadas dentro de *perspectivas* constituyen un intento no por contestar sino por enunciar estas problemáticas, un intento por ponerlas sobre la mesa, organizadas a través de seis puntos clave o retos:

1. Las que se abren sobre el desarrollo de modelos teóricos para la aplicación del **comisariado de educación para esta nueva etapa.**
2. Aquellas que se descubren sobre **la realización de proyectos en la realidad cotidiana de los museos.**
3. Las que se despliegan en **la intersección entre la educación, el arte y la tecnología.**
4. Aquellas que se abren **en cuanto a la formación y competencias que requiere la educadora actual.**
5. Las que se desprenden **en cuanto al problema del peso y la importancia real o ficticia de lo educativo en los museos de artes visuales.**
6. Aquellas que se ofrecen en cuanto a la importancia de **la memoria, la reflexión y la investigación como prácticas cotidianas.**

Hemos querido tratar los tres primeros retos a través del curso que tuvo lugar de febrero a marzo de 2010, desarrollados en el capítulo dos, mientras que hemos decidido exponer los tres restantes retos en el proyecto de investigación, desarrollándolos en el capítulo tres. Lo que voy a escribir a partir de ahora constituye mi versión particular sobre estos retos, mis reflexiones como investigadora y mi contribución a que *el cambio cambie* (Kelly, citado por Primavera, 2010: 47).

1.3.1 Propuestas felices para el comisariado de educación: de las pedagogías críticas a las pedagogías regenerativas

Los modelos educativos que están desarrollándose en los museos de artes visuales en España en este momento han supuesto ya un cambio de paradigma importante. Los responsables del comisariado educativo de muchas instituciones han dejado de trabajar con modelos de otras épocas y lugares, como el VTS o la EACD (Kivatinetz y López, 2006), para pasar a hacerlo con sistemas teóricos relacionados con la realidad social que nos rodea. Creo no equivocarme al afirmar que muchas instituciones están trabajando bajo los postulados de las pedagogías críticas (Acaso, 2007; Fernández y Río, 2007; Rodrigo, 2007), y la pregunta que quiero formular desde este texto es: ¿no podría ser que las pedagogías críticas formen en este momento un paradigma también agotado? ¿No han constituido las pedagogías críticas un modelo adecuado para su momento, pero ya superado? Cuando en 1989 Elizabeth Ellsworth escribió su texto seminal *Why doesn't this feel empowering? Working through the repressive myths of critical pedagogy* (del que se hablará mucho en otra parte de este libro), empezó a sentar las bases de las primeras voces que se alzarían cuestionando la aparentemente translúcida, entregada e hiperdemocrática pedagogía crítica. En este artículo, entre otras muchas cosas, Ellsworth incide en el pesimismo también radical al que este modelo educativo (que quiere no ser modelo, pero que efectivamente lo es) nos somete, convirtiendo la acción educativa en algo *anti-empowering*, *antiempoderador* o *antiimpulsor*, que nos encierra dentro de procesos críticos cerrados, y no nos deja mucho espacio alternativo para la transformación, la participación o la colaboración. Pero ¿qué alternativa tenemos entonces, qué referencias teóricas podemos utilizar si, efectivamente, aceptamos que las pedagogías críticas son un modelo paternalista, blanco y

bastante autoritario a fin de cuentas? ¿Deberíamos empezar a hablar de *pospedagogía crítica* o de *pedagogías poscríticas*? Cuando le pregunté a Elizabeth por este tema en un restaurante chino en Manhattan, la respuesta fue que **quizá deberíamos empezar a trabajar desde las pedagogías regenerativas**.

Las pedagogías regenerativas huyen de lo pesimista, son felices y dejan paso a la participación; inciden en lo que podríamos llamar *acciones aprovechadoras*, ya que parten siempre de lo que los demás poseen. Ellsworth las define así: «A lo que intentaba llegar al hablar de pedagogías regenerativas es a la diferencia entre cómo usamos el término “crítica” en pedagogía crítica, que es una “negación” de algo que es considerado opresivo o algo que perpetúa un statu quo que no es deseado debido a cómo el poder opera en dicho statu quo. Una aproximación a la pedagogía de tipo generativo o inventivista es aquella que no se centra en la crítica o en el análisis crítico de lo que debe ser cambiado porque es opresivo. Una pedagogía regenerativa es más bien aquella que fomenta y aumenta tendencias que en este momento son emergentes, tales como estructuras de sentimientos, flujos semánticos y sociales que toman y crean algo nuevo y diferente a partir de nuevas fuerzas vigentes en el momento contemporáneo. Tiene el potencial de abordar estructuras opresivas y formas habituales de pensar y conocer no diciendo ¡no! o ¡stop!, sino dando más espacio y más fuerza a tendencias emergentes que, de ser fomentadas y aumentadas, podrían agotar las fuentes de energía de las relaciones/estructuras opresivas y habituales». ¿Acaso no es así como queremos trabajar en los museos, siendo felices con los públicos, aprendiendo de ellos, colaborando, aceptando que no somos tan diferentes los unos de los otros? Si queremos trabajar de este modo, quizá las pedagogías críticas ya no nos sirvan en su totalidad, quizá lo regenerativo sea una propuesta que nos permita atravesar este reto.



1.3.2 Mirar como acto de creación: sobre la necesidad de cambio de las arquitecturas pedagógicas y la necesidad de explicitar lo invisible

Los conceptos que subyacen en las pedagogías regenerativas enlazan de manera natural con lo que a partir de Piscitelli (2010) podemos denominar **pedagogías con arquitecturas descentralizadas**. Piscitelli, y el resto de los autores del *Proyecto Facebook* (investigación llevada a cabo durante 2009 y 2010 en la Universidad de Buenos Aires), se dieron cuenta de la necesidad de impulsar un cambio pedagógico real y eligieron su propio contexto, la universidad, como lugar para investigar cómo realizar este cambio. Sus ideas, desde mi punto de vista imprescindibles, se pueden consul-

tar en su libro, donde se explica la génesis y desarrollo de este trabajo en concreto.

La pregunta que quiero formular a partir de lo que he aprendido del *Proyecto Facebook* sería: ¿este cambio que plantea Piscitelli en la universidad, no deberíamos plantearlo también en el museo? Aunque sea una evidencia que en muchos casos las profesionales de la educación en instituciones culturales han cambiado el contenido de las acciones pedagógicas, ¿acaso no hemos cambiado la arquitectura, acaso no son la mayoría de nuestras puestas en escena monológicas, acaso no seguimos teniendo la sartén por el mango, acaso no seguimos usando patrones modernistas en la cimentación, estructuración y revoco de nuestras producciones culturales al tiempo que insistimos en que nuestros edificios

son posmodernos? Con cimientos modernistas es imposible que nuestra arquitectura sea posmoderna y la pregunta es: **¿trabajamos en el museo a la manera de las teorías que enseñamos?** ¿Cómo podemos decir que hacemos pedagogía radical con prácticas de una sola dirección, basadas en lo oral y/o textual, donde la representante de la institución (la educadora) sigue adoptando un rol colonial, patriarcal y autoritario en una sala cerrada donde no se puede ni hablar en voz alta, ni tocar y donde los cuerpos de los visitantes adoptan una posición de subordinación estática? Tenemos que ser realistas: hemos cambiado el contenido, pero no la arquitectura. El reto al que nos enfrentamos, si queremos ir más allá de lo superficial en el giro educativo, consiste también en cambiar la arquitectura pedagógica de nuestras acciones. Son muchos los factores que debemos subvertir para afrontar este reto, pero hay dos que merece la pena señalar:

- a. Empezar a asumir el acto de mirar como un hecho creativo.
- b. Asumir que el lenguaje visual no es una estrategia de comunicación, ni siquiera de representación, sino que es un sistema de transformación (de *performación*) de la realidad que opera de manera invisible en la agencia del espectador y que hay que explicitar para empezar a jugar limpio.

El primer cambio de arquitectura está basado en la idea que Fontcuberta desarrolla en una de sus últimas publicaciones, *A través del espejo*, donde nos dice que: «El acto de creación más genuino y coherente no consiste en producir nuevas imágenes, sino en asignar contenido a las existentes» (2010). Asumir esta idea supone alterar la arquitectura educativa en los museos de artes visuales, al reconocer los procesos de análisis como un acto de producción, **supone reconocer a los espectadores como creadores**. Ésta es la idea que cimienta muchas de las conferencias a las que he asistido este año sobre giro educativo, la idea de la creación de las nuevas audiencias, del nuevo espectador que pasa de ser objeto a sujeto, de ejer-

cer un acto de consumo a ejercer un acto de conocimiento, de ser pasivo a participar colaborativamente con el autor en la construcción del significado de la obra. Creo firmemente que uno de los retos que tenemos en la educación de museos es trabajar sobre cómo hacer que este cambio suceda, por lo que hay que preguntarse: ¿qué significa que las audiencias participen como productores culturales?, ¿qué significa tomar parte?, ¿qué significa realmente el «*from-me-to-we*»? (Simon, 2010: 85).

El segundo cambio nos sitúa en el punto de empezar a asumir el poder *performativo* (transformativo de lo social) del lenguaje visual, un cambio que nos llevaría a dejar de entenderlo como un sistema de representación para entenderlo como una fuerza de transformación. De la misma manera que una de las ideas centrales en la obra de Judith Butler (2007), dentro de la filosofía del lenguaje oral y escrito, ha sido reconocer que las palabras trascienden el hecho comunicativo y alteran la realidad, creo que debemos empezar a trabajar reconociendo su poder *performativo*. Quizá tengamos que escribir un texto que se llame *Cómo hacer cosas con imágenes* o *Las imágenes hacen cosas* para poner sobre la mesa que, en el mundo en el que vivimos, es el lenguaje visual el principal sistema que está transformando la realidad, *performando* nuestro cuerpo, nuestras ideas, nuestros hábitos, y que es el que nos obliga a operarnos, a mutilarnos, a autotorturarnos. Lejos de ser un mero instrumento de comunicación, el lenguaje visual es la herramienta que *performa* la realidad. Y para poder reflexionar sobre su poder, los museos de artes visuales (lo mismo que la escuela, la universidad o cualquier otro enclave educativo) han de empezar a asumir el rol protagonista de lo visual en la realidad externa al museo y, por lo tanto, han de incorporarlo dentro. **El lenguaje visual ha de ser reconocido como el principal recurso para transformar la agencia del espectador, por lo que la única manera de empezar a revelar esta fuerza consiste en hacer visible la posición invisible que los museos mantienen a través de su direccionalidad pedagógica, de preguntarnos, tal como**

hacia Vicente Aleixandre, ¿para quién educo? Mediante el VMP (Visible Museum Project) estamos trabajando en esta dirección, intentando explicitar los actos que el lenguaje visual (a través de la arquitectura, los uniformes, los folletos, las webs y un sin fin de *actos visuales*) nos obliga a acometer, posicionándonos como determinado tipo de visitante.

1.3.3 De la tecnología como sistema de exposición a la tecnología como sistema de producción

Ya no existen museos de artes visuales en España que no tengan, no sólo una magnífica web, sino Facebook, Twitter o Delicius. Podemos descargar textos, hacer reservas *on-line* y conocer la existencia de cada nueva exposición o cada conferencia a través de agendas electrónicas. Pero, realmente, ¿no es en muchos casos este virtuosismo tecnológico una forma de reproducir en formato virtual lo que los departamentos de educación antes hacían en papel? Con respecto al uso de las tecnologías en los museos de artes visuales, quizá el verdadero cambio sería:

- a. Utilizar la tecnología como una herramienta para la participación del visitante en el codiseño de las actividades y programas educativos del museo.
- b. Usar la tecnología como herramienta a la hora de asumir el predominio del discurso audiovisual (Balestrini, 2010).

En la conjunción del arte, la tecnología y los museos nos encontramos con lo colaborativo como un eje central en la ejecución de este giro que estamos viviendo. Las referencias a este concepto son constantes en prácticamente todos los textos de los teóricos que escriben sobre educación y arte en estos momentos, y, en la mayoría de los casos, la herramienta para conseguir una colaboración eficaz es la tecnología. Pero ¿en cuántas instituciones esta apuesta por lo colaborativo se está

ejecutando de manera real?, ¿en cuántos centros la tecnología no deja de ser una herramienta de gestión o de exposición?, ¿no sería ahora el momento de utilizar la tecnología para generar canales de comunicación verdaderamente interactivos de manera que los públicos se inserten en los procesos de selección, de diseño y de construcción de las actividades del museo? Algunas instituciones han comenzado a desarrollar este giro como LABoral (Centro de Arte y Creación Industrial, Gijón), donde en el año 2009 se invitó a una escuela a desarrollar, junto con un grupo de artistas, un proyecto sobre el tiempo, los caracoles y el correo electrónico en el que los estudiantes de primaria ejercían un rol protagonista. Pero este caso sigue siendo una excepción.

En cuanto al segundo reto, la tecnología también debería ser central en los procesos de creación en los que se insertan muchas de las prácticas de los departamentos de educación de los museos. En los talleres, ese formato pedagógico donde es imprescindible *crear* algo, quizá fuese interesante que dicha creación comenzase a ser inmaterial, quizá deberíamos entrar en la (*no*)aula *didáctica* y encontrarnos con un lugar diferente al que esperamos, quizá con pinturas, plastilina o ceras, pero definitivamente con ordenadores, cámaras, escáneres, tabletas gráficas... Estos dos retos, junto con la idea del análisis como acto de creación, nos conducirían a plantear un cambio de nomenclatura para **dejar de hablar de visitante o espectador y empezar a hablar de prosumidores también en el museo.**

1.3.4 De la monitora de tiempo libre a la (*no*)educadora

Rota la arquitectura pedagógica modernista, ¿qué papel cumple en este cambio el agente que ejecuta los programas en la realidad, es decir, la educadora? Mucho más allá de ser una mera transmisora de información tóxica, el agente que llevará el cambio de arquitectura a la práctica será

la profesional que ejecute los programas en la realidad social. Su competencia básica ha de ser la de subvertir el sistema y pasar del paradigma modernista al posmodernista, de concebir el museo como un relato para transformarlo en un contrarrelato, dejar de hacer *edu* para pasar a hacer *edupunk* (Groom, citado por Downes, 2010), dejar de ser *monitora* para ser *(no)educadora*.

Una *(no)educadora* trabaja con:

- Una pedagogía abierta, horizontal y fundamentalmente colaborativa (Piscitelli, 2010: 17).
- *(No)visitantes*: que no sólo pueden mirar y aprender, sino que pueden crear y enseñar.
- *(No)aula*: porque todo el perímetro del museo se constituye en zona de aprendizaje, incluyendo los techos, los ascensores e incluso los baños.
- *(No)materiales*: porque hasta los propios cuerpos de los integrantes del proceso educativo devienen en material.

Estas competencias nos obligan a preguntarnos cómo pueden llegar a ser adquiridas: ¿cómo debería ser o no ser el itinerario formativo de esta *(no)educadora*?, ¿cuál debería ser su grado de inicio?, ¿cuál debería ser su formación especializada? y ¿qué competencias debe seguir adquiriendo cuando está trabajando dentro de la institución? Siguiendo a Piscitelli, de un proceso formativo universitario, la *(no)educadora* debería insertarse en **procesos formativos posuniversitarios**, es decir, procesos descentrados donde se subviertan los roles académicos heredados de los modelos ilustrados. Desde su formación inicial, sería adecuado que participase de forma activa en su proceso de formación, que se convirtiese en una *(no)alumna* de la que sus profesores aprenden, que trabaja más con formatos audiovisuales que con formatos orales y textuales, que prolonga de forma expandida su educación a cualquier lugar. Las que participamos en los procesos de formación de formadores debemos posibilitar este cambio haciendo posuniversidad, creando itinerarios dife-

rentes a los existentes con sistemas y contenidos insertos en el siglo XXI para que las educadoras de museos del futuro pasen a ser *(no)educadoras*, dejen de ejercer una tarea con metodologías obsoletas y comiencen a ejercer una profesión con las *(no)metodologías* y *(no)herramientas* que nos corresponde usar ahora.

1.3.5 Sobre los peligros de la *estetificación* de lo pedagógico: de lo educativo como cebo a lo educativo como médula

Quizá lo más peligroso de este giro radica en que lo que parece un logro se convierta en una moda o, lo que es peor, que este logro oculte una esclavización más de lo educativo. Los DEAC están pasando de ser ese lugar al que destinan al último en llegar a la institución a ser lugares privilegiados, pero ¿privilegiados para qué?, ¿no será que nos están instrumentalizando, que lo pedagógico está sirviendo de motivo para llevar recursos al museo a través de la educación pero no definitivamente para ella y que lo educativo se esté utilizando realmente como cebo para dotar de recursos a lo curatorial?

Éste es el problema que Irit Rogoff, en su conferencia en las Jornadas de MUSAC/LCE, denominó como *el peligro de la estetificación de lo pedagógico*: nos invitó a que nos preguntásemos si esa posición central a la que parece que estamos llegando es real. Desde luego que la situación a la que estamos llegando es beneficiosa y que el hecho de que, por primera vez, se estén generando sobre lo educativo tanto interés, tantas publicaciones y tantos eventos ha de ser entendido como un logro, pero debemos dejar que pase el tiempo para ver adónde llega el verdadero calado de lo educativo en las instituciones culturales.

De la *posición de cebo* debemos pasar a una *posición medular* donde no seamos importantes o complementarios, **sino que realmente configuremos la columna vertebral de la institución.**

1.3.6 De la sobreproducción a la necesidad de memoria, de reflexión y de investigación sobre lo recordado

Y para terminar, debemos hablar sobre investigación. Durante mucho tiempo este tema ha sido secundario debido a que, en estos treinta o cuarenta años, la necesidad más urgente ha consistido en organizar los departamentos e implementar actividades para darnos visibilidad, pero, superada esta etapa, podemos decir que, en la que se abre, la investigación y la reflexión sobre la implementación deberían ocupar una posición central. Puede que sea la Documenta 12, y la voluntad de Carmen Mörsch por abrir un proceso de análisis profundo sobre el programa educativo de dicho evento, el lugar donde se visibiliza este cambio de manera sustancial: ya no sólo tenemos que educar, sino que tenemos que investigar sobre cómo y por qué educamos. Estas preguntas se están haciendo desde muchos lugares: desde el Institute of Art Education de Zúrich, que dirige Mörsch, desde Engage (la asociación para el desarrollo de la educación en museos y centros de arte más importante de Inglaterra), desde el grupo de investigación Las Lindes (Centro de Arte Dos de Mayo de Madrid). En todos estos lugares se están ejecutando proyectos de gran interés cuyos responsables se están formulando las mismas preguntas que nos hacemos nosotras: ¿cuáles son las herra-

tas más adecuadas para investigar en educación y museos?, ¿qué sistemas de recolección de datos son más interesantes en nuestra práctica?, ¿cómo debemos seleccionar las muestras, grabar las entrevistas, sacar conclusiones, hacer categorías? Lo cualitativo y los procedimientos artísticos se perfilan como las metodologías más utilizadas, pero **está claro que necesitamos explorar y configurar una epistemología de la investigación de la educación en museos de artes visuales**. Sin una voluntad de búsqueda no hay reflexión, y sin reflexión la archivística corre el peligro de convertirse en un mero repertorio de datos sin fundamento. Es imprescindible no sólo afrontar la investigación, sino también afrontar cómo podemos crear nuestra propia epistemología de trabajo.

En fin, tras la presentación de Laura y el análisis histórico de Eva y Eneritz, quiero lanzar seis retos para terminar este capítulo. Seis retos desde los que quizá dejemos de hablar del *museo* para empezar a debatir sobre el *posmuseo*, de reconocer nuestros centros como lugares donde ejercer una práctica política regenerativa que nos aleje de *temer al museo como relato a compartirlo como contrarrelato* (Pollock, 2010) más allá del giro educativo, porque «el camino a la emancipación intelectual, a la igualdad, en definitiva, es arduo. Sin embargo, está ahí, a la espera de ser recorrido» (Piscitelli, 2010: 33). ¿Lo intentamos?

II. PUNTOS DE VISTA

PERSPECTIVAS consta de tres actividades: un curso, un proyecto de investigación y una publicación. Hemos denominado *Puntos de vista* al capítulo que recoge las reflexiones sobre el tema que nos ocupa y que los participantes del curso han desarrollado a partir de una organización en cuatro bloques:

- Fundamentos del comisariado de educación.
- Proyectos.
- Arte, tecnología y museos.
- Desde otros lugares.

El primer apartado, *Fundamentos del comisariado de educación*, pretende servir de visión panorámica sobre las teorías que en este momento están

emergiendo y a partir de las que los departamentos de educación están diseñando e implementando sus programas. El segundo, *Proyectos*, se compone de distintos ejemplos en los que se visibilizan dichas teorías en museos de artes visuales y centros de arte de reconocido prestigio, cuyas acciones comparten un elemento común: el espíritu innovador. En el tercer apartado hemos querido desarrollar tres temas que poseen especial relevancia en la actualidad, sobre todo por el potencial sinérgico de su intersección: el *arte*, la *tecnología* y los *museos*. Para finalizar, hemos considerado oportuno que *Desde otros lugares* (instituciones diferentes en cuanto a su localización y contenido) desarrollen sus puntos de vista sobre el tema general que nos ocupa.

II.1 Fundamentos del comisariado de educación

«La fuente de la ciencia de la educación es toda clase de conocimiento logrado que penetra en el corazón, cabeza y manos de los educadores, y que, al penetrar así, hace la realización de la actividad pedagógica más ilustrada, más humana, más verdaderamente educativa de lo que era antes.»

John Dewey

II.1.1 Introducción a la psicología del desarrollo

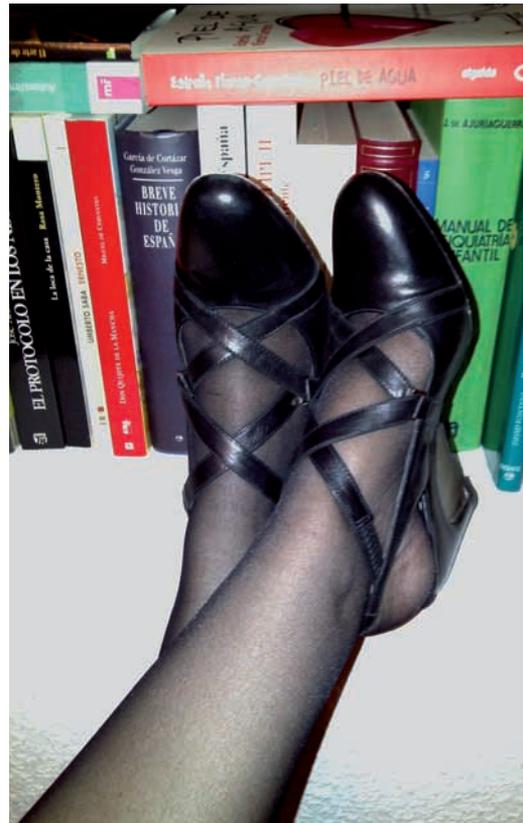
Estrella Flores-Carretero

Grupo Educativo (Madrid)

Cuando me pidieron hacer un curso introductorio de formación sobre la psicología del desarrollo para profesionales de la educación en museos de artes visuales, me vinieron a la cabeza las investigaciones filosóficas acerca del ser humano individual que se encontraban en el pasado en los tratados titulados generalmente «psicología», es decir, tratados filosóficos acerca del alma (*Psyché*). Ello suponía una reducción de lo humano a lo anímico dentro de aquella tradición platónico-agustiniana en la que se identificaba al hombre con el alma. Después recordé que en el siglo XVIII se empezó a emplear el término «antropología», hasta que pensé en la actualidad, en la que se conoce como psicología a esa ciencia autónoma que suele definirse como ciencia de la conducta y de los procesos mentales con ella relacionados.

A partir de aquí comencé a proponerme objetivos concretos para dar una visión general acerca de los temas que, desde las necesidades que debía cubrir y las perspectivas de futuro de aquéllos, eran imprescindibles para estos profesionales, que desean una adecuada formación en el campo de la psicología del desarrollo, entendida ésta como un proceso de cambios progresivos que se producen a lo largo de la vida.

Cualquier persona que ayude a crecer y a desarrollarse a otros individuos necesita conocer



bien este proceso, es decir, conocer y describir las conductas características de los sujetos en las diferentes edades y, de esta manera, adecuar los recursos de los que se disponen a las capacidades de los niños. O sea, poder intervenir de una manera eficaz y operativa, basándose en el conocimiento de la psicología del desarrollo.

Por otro lado, teniendo en cuenta que no existe un cuerpo teórico definitivo en psicología evolutiva que explique el desarrollo único, había que ofrecer diferentes modelos y las teorías de mayor relevancia que fueran objeto de los campos más prioritarios de esta disciplina. Estos conocimientos diversos aportarían la posibilidad de utilizarlos de forma crítica, relativa y ecléctica en la práctica educativa.

Para ello, se dividió el temario en distintos bloques:

- En el primero, se dio una visión general sobre las bases neurológicas del cerebro humano, la relación con el desarrollo evolutivo, los modelos y enfoques existentes. El objetivo no era otro que entender el desarrollo desde el punto de vista neurológico, conocer los mecanismos básicos del funcionamiento del sistema nervioso y su influencia directa con el desarrollo de la mente. Entenderlo de una forma global para poder aplicarlo posteriormente a las distintas áreas, y comprender la importancia de los factores que determinan el desarrollo y su influencia en la educación. Para ello, se indagó en teorías estructuralistas, conductistas o mecanicistas, y psicodinámicas, y se vieron autores como Gesell, Wallon, Freud, Piaget o Vigotsky.
- En un segundo bloque se trabajaron el sistema perceptivo y sensorial, el aprendizaje, la memoria y el pensamiento, como base de todos los procesos cognitivos. Con los objetivos de tener conocimiento sobre la relación y la importancia de la percepción en el desarrollo, en el aprendizaje y en la memoria como parte del proceso, así como la interrelación con el pensamiento.
- En un tercer bloque se dieron a conocer las etapas del desarrollo cognitivo, tanto en el aspecto intelectual como en el psicomotriz y el de lenguaje, con el fin de que se pudieran identificar las características más importantes de cada etapa, los factores de influencia en el desarrollo y la elaboración de actividades y juegos adecuados a la edad concreta del niño. Se indagó sobre la importancia de fomentar en el niño un espíritu de observación, de investigación, de exploración y de experimentación, según la etapa en la que se encuentre. Se aprendió a seleccionar los materiales en función de la edad y a crear un entorno rico en estimulación que posibilite ese progreso, para poder aplicar las teorías sobre el proceso cognitivo en el trabajo con niños.
- El cuarto bloque se cubrió con el desarrollo afectivo, de la personalidad, de la creatividad y de la socialización, según las distintas teorías explicativas. El objetivo era saber interpretar en el trabajo diario las conductas más significativas que puedan plantear problemas desde la observación, tanto desde las teorías explicativas del «impulso secundario», la alternativa de Bowlby, el desarrollo del apego, la concepción psicoanalítica de Freud –por su enorme importancia en lo referente a los aspectos afectivos– o el desarrollo de la moral según Kohlberg, como desde el concepto de Wallon acerca del ser humano como unidad biosocial, o el de Piaget sobre la construcción progresiva entre el individuo y el medio.

El resultado no pretende ser otro que perfeccionar la tarea de la educadora en museos de artes visuales, adoptando siempre una actitud crítica y de reflexión continua en la práctica diaria, asumiendo actitudes personales y profesionales que determinen esa práctica. Esto supone una ayuda en relación a la formación permanente, indispensable para tener clara la línea en la que ha de ir dicha formación en todas las áreas relacionadas con la educación y la conducta.

II.1.2 Una cartografía de los museos y la educación: territorios para ubicar los modelos educativos

Roser Juanola
Universitat de Girona (UdG)

II.1.2.1 Situando sin pretender hacer historia: el ángulo ciego en el comisariado de educación en España

La descripción del contexto en el cual se revaloriza, difunde e institucionaliza la educación en los museos en nuestro país tiene sus orígenes en la década de los años setenta, y se da bajo unas circunstancias fuera de lo normal, ya que estas



acciones ocurren en unos años de transición a la democracia, y únicamente resaltando el clima de esta evolución se pueden describir de manera fiel dichos acontecimientos. Los conceptos *democracia*, *educación* y *sociedad*, coincidiendo con el pensamiento de Dewey (1971), están estrechamente vinculados y cuentan con el máximo protagonismo, de manera que no es posible dar una explicación fundamentada sin dedicarles la atención que merecen. Hace falta evidenciar qué tipo de educación se quiere promover y comentar no solamente los hechos que son noticia, sino también las inquietudes y motivaciones de las personas que los han protagonizado.

No son muchos los estudios que documentan este período lleno de efervescencia e intereses

culturales, por esto he convenido en llamarlo *ángulo ciego*, dado que no es una historia ni lejana ni reciente, lo cual nos evoca la visión de un retrovisor cuando, durante algunos momentos, nos engaña y nos oculta la visión real. Se sabe que, dada la superposición momentánea que provoca el avance de un vehículo en un espacio de tiempo en el cual no lo visionamos ni delante ni detrás en nuestro retrovisor, perdemos la perspectiva de lo que ocurre y, a pesar de que no es un efecto de larga duración, esta pérdida de orientación puede tener importantes consecuencias y ocasionar accidentes. La experiencia en investigación considera que este tipo de estudios (catalogados como no históricos ni contemporáneos) necesitan cierta cautela y larga dedicación, de lo contrario pueden

caer en simplificaciones o visiones reduccionistas. Vienen a ser como la tarea de reunir los elementos de un puzzle, del cual no visionamos la totalidad de sus componentes y es imposible realizarlo sin dedicarle un tiempo considerable. Se hace necesario alternar la investigación de fuentes primarias con la de fuentes secundarias y terciarias, y algunas veces hace falta trazar un mapa de los hechos. Este camino complicado lo vemos a veces resuelto, a manera de atajo, sin enlaces en el antes y el después, y con ausencia de algunos puntos de vista fundamentales, escondiendo movimientos de la misma manera que se nos oculta el vehículo que nos adelanta y, si no estamos alerta, podemos provocar un caos circulatorio.

Nos interesa dar una visión crítica acerca de las decisiones y opciones para seleccionar criterios y modelos de formación en los departamentos de educación de los museos y centros afines, por ello no nos sirve una historia oficial que únicamente nos aporte datos cronológicos de hechos consumados ni tampoco una versión basada principalmente en lo inmediato. Presentamos una alternativa a este enfoque en la que se amplían los puntos de vista y se completa el análisis del contexto: se definen todos los elementos implicados en la decisión de los modelos que deben adoptarse, y se comenta el cómo y de qué manera éstos pueden protagonizar las decisiones futuras.

Con el objetivo de trazar los inicios y la consolidación de la educación en los museos, delineamos una cartografía para situar algunos criterios y crear el mapa general de futuros paradigmas educativos. Se parte del supuesto de que los modelos educativos han de generar interpretaciones divergentes respecto a los retos de la educación en los museos y que éstas han de ser fruto de una reflexión fundamentada.

Pero antes planteamos una pregunta: ¿dónde estamos y de dónde venimos? El interés por la educación en los museos tiene una explicación multidireccional, es decir, se construye tanto por las iniciativas que van desde la total variedad de públicos que se interesan por los museos como

por las que surgen de éstos, tales como si hay un auténtico interés en promoverlas, la participación en ellas de las distintas comunidades o cómo lo consiguen y de qué manera se dan.

Partiendo de esta óptica y de una valoración cualitativa, la educación en museos es tan antigua como ellos mismos, lo cual no significa que los intereses, las movilizaciones y las motivaciones se hayan divulgado homogéneamente en todas partes, y que todas las etapas hayan tenido la misma intensidad y demanda. Por otro lado, tampoco queremos aparentar que con abrir esta descripción a una multidireccionalidad se pretenda no documentar algunos hitos que merecen ser destacados. Tal como se ha comentado, el problema se centra más en cómo definir un relato que reúna a las distintas voces significativas y que, a la vez, resulte representativo y completo. Una manera de abordar este dilema es marcar unos puntos cardinales que iluminen algunas cuestiones destacables, sin tener otra pretensión que la de crear un antecedente a otros estudios más extensos y detallados que, sin duda, se continuarán en otro momento.

Como una paradoja, vemos que algunos de los momentos representativos de la educación en los museos los encontramos en la Primera y, sobre todo, en la Segunda República, donde se apuesta con fuerza por la educación y la cultura, y justo también en períodos contrarios, como en los años previos a la transición a la democracia, donde predomina una acentuada tensión cultural a causa de la disconformidad con las políticas existentes. Los puntos cardinales que hemos señalado no pueden pasar por alto iniciativas tales como: los museos ambulantes de las misiones pedagógicas (Juanola, 2009), las iniciativas de las visitas a los museos públicos realizadas por la escuela de la República, la creación de museos escolares en determinados ámbitos rurales y urbanos o a veces en el interior de los mismos colegios, o la pedagogía de los objetos relacionales de determinados autores de educación infantil. Otro punto que debe tenerse en cuenta es que si por una parte

existía una tensión social, producida principalmente por la sensación de estar aislado con relación a los avances culturales, esta misma situación provocaba una responsabilidad individual y colectiva que hacía insostenibles las ganas de renovar nuestras instituciones.

Tal como comenta Hernández: «El primer gran estratega de la nueva museología catalana fue, sin duda, Josep Maria Folch i Torres (1880-1950), discípulo del arquitecto y político Puig i Cadafalch (1867-1956) y bibliotecario de la Junta de Museos (1913)» (Hernández, 2010: 1). A pesar de que nuestra museología no era aún una profesión en aquellos momentos, se hizo un avance en el cual se vio la necesidad de que ocupara un lugar propio. A pesar de no tener la misma comunicación que en otros países democráticos, nos llegaban sus influencias culturales y, entre ellas, las propuestas educativas de los museos, que motivaban fuertemente a distintos profesionales. Cabe recordar en este sentido que, en el caso de Barcelona, algunos profesores de Historia del Arte y Estética de esta etapa de la transición democrática (Millicua, Santos Torroella, Pellicer, Robert de Ventós) ejercieron una notable influencia en sus clases, lo cual también incitó a conocer los museos europeos y a innovar las propuestas docentes e investigadoras establecidas. Se promueve la necesidad de organizar viajes, visitas y reuniones, con la finalidad de poder proponer una apertura a esta difícil situación durante los últimos años antes de la transición a la democracia. Puedo hablar de viajes a Marsella, Milán, París, Brera, Londres o Leicester, entre otros, costeados con recursos propios, que sirvieron de base a la creación de departamentos de educación en el Museu Etnològic de Barcelona y en el Museu d'Art de Catalunya, convirtiéndose en referentes y dinamizadores de otros museos.

Uno de los pocos textos escritos al respecto describe el proceso de la manera siguiente: «Las primeras propuestas de fortalecer la función educativa de los museos barceloneses llegaron a través de un grupo de profesores de educación

artística durante el curso 1972-1973. Estos licenciados en Bellas Artes (García, Balada, Rosés, Juanola, Martínez), organizados en el Grup d'Art i Pedagogia (GAIP), se dispusieron a poner en práctica lo establecido en el Capítulo I, artículo 12.-3 de la Ley General de Educación de 1970: "Las bibliotecas, museos, archivos y otras instituciones científicas y culturales cooperan al logro de los objetivos del sistema educativo y permitirán el acceso gratuito a sus fondos documentales, bibliográficos y culturales"» (A. García Sastre, 1997: 191).

Ante un clima social de efervescencia cultural, creció de forma exagerada la conciencia de la labor que podían realizar los museos como entidades no sujetas a unos programas predeterminados, como los de la educación obligatoria. Esto explica que las iniciativas que se llevaron a cabo en esos momentos fueran realmente valoradas y ejemplarizadas, a pesar de que ya existían otros casos anteriores igualmente loables. No es de extrañar pues que se citen estos años, los setenta, como los que marcan una inflexión en un camino necesario y aún poco visible como la función educativa que pueden realizar los museos.

El trabajo ya cooperativo de aquellos años, llevado a cabo por algunos profesionales de instituciones públicas y privadas, y también por parte de voluntariado, se desarrolló prácticamente de manera clandestina y se proyectó en acciones concretas dignas de resaltar.

Andrea García y Teresa González, ambas profesionales dotadas de una gran capacidad creativa y una notable profesionalidad, que coinciden en el Museu d'Art de Catalunya (MNAC) (después de un interesante trabajo de Andrea García en el Museu Etnològic), coordinan y planifican una importante labor en el ámbito de la educación y difusión cultural, que se expande como una mancha de aceite y se convierte en un referente para seguir. Son muchas las condiciones que coinciden en esta propuesta: la creación de un buen equipo interior y exterior al museo, la vinculación internacional que consigue dar a conocer sus trabajos en distintos congresos del ICOM, la vinculación con el contex-

to y la participación ciudadana. La institucionalización de los departamentos de educación no se dará hasta el año 1979, cuando el Ayuntamiento de Barcelona decide su creación. Éstos son unos momentos de gran entusiasmo, puesto que esta institucionalización viene acompañada de un reconocimiento a un trabajo anónimo y a una dotación de personal. Entre las funciones que se realizan figuran las siguientes: asesorar a los maestros y animadores culturales, impartir cursos de formación y preparar material didáctico. La planificación propuesta tuvo una gran aceptación y se difundió, dando lugar a servicios similares, como los de la Diputación de Barcelona o, en la esfera privada, los programas de la Caixa y Caixa de Barcelona. En el año 1982 se puede citar ya la existencia de los DEAC en: MNAC, Museu d'Historia de la Ciutat, Museu Etnològic, Museu d'Art Modern, Museu de Zoologia, Museu de Ceràmica y Gabinet de Física Experimental «Mentora Alsina». También se habían creado servicios de atención pedagógica en las siguientes instituciones: Museu de Geologia, Institut y Jardí Botànic, Museu Tèxtil i d'Indumentària, Museu del Llibre i les Arts Gràfiques, Museu Picaso y Museu de la Música.

En este tiempo, la labor de Pedro Lavado es también digna de ser mencionada tanto por su trabajo en museos como por la difusión de los mismos y, en otro plano, Mikel Asensio y Elena Pol, que conocen los museos de distintos lugares, pero preferentemente los americanos, aportan una interesante renovación que se concreta en distintos focos como la Caixa y el Museu Marítim de Barcelona, del cual queremos destacar a Mireia Mayolas, que logra convertirlo en un centro dinámico.

Otro nombre interesante es el de Joan Surroca que, en estrecha colaboración con el Departamento de Didácticas de la Universitat de Girona, propone en los años noventa una organización del museo con gran proyección social y una estrecha vertebración con el Departamento de Educación Artística de la UdG. Fruto de su gestión fue la organización de uno de los primeros seminarios abiertos sobre el tema *Museos y escuela*, que reúne las

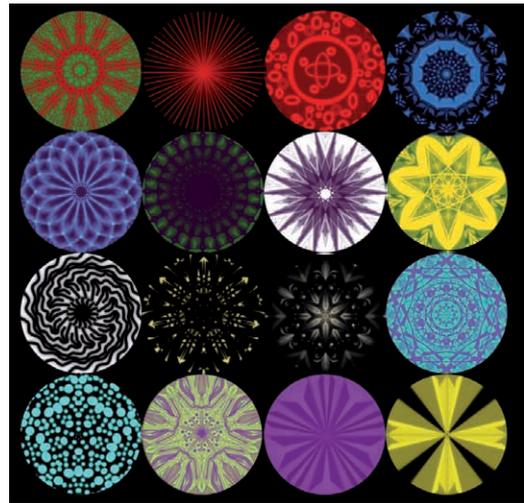
fuerzas vivas del momento, entre las que se cuentan: Pedro Lavado, del ICRCB de Madrid, el Laboratorio de las Artes de Barcelona, los departamentos de educación del Museo de Bellas Artes de Bilbao, de la Fundació Joan Miró de Barcelona, del Museo de Zaragoza y del MNAC de Barcelona, junto con los museos de Girona y la unidad de museos y educación de la UdG. Como resultado de este seminario se editó, en el año 1995, una publicación que recopila todas las ponencias del mismo y que, actualmente, es un testimonio documental del trabajo realizado y una de las pocas publicaciones sobre docencia y museos editada en unos momentos en que hacía falta potenciar las visitas y sistematizar las ideas sobre las actuaciones.

Otro nombre importante es el de Joana Maria Riera, quien desde la Fundació Pilar i Joan Miró, de Palma de Mallorca, realizará una interesante labor estrechamente coordinada con Antonia Dolç, responsable del Departamento de Educación Artística de la Universitat de les Illes Balears. La Fundació Miró promueve premios y becas de investigación y se interesa por la educación, formación y difusión cultural.

No se puede pasar por alto el libro *Educación como mediación en centros de arte contemporáneo*, de Carmen Lidón Beltrán (2005), profesora de la Universidad de Salamanca, que es una interesante recopilación de los trabajos realizados en distintos departamentos de los museos. Otro momento importante sería la organización del Congreso Internacional del ICOM España en 2002, en Barcelona, donde se visibiliza a nivel internacional buena parte de la trayectoria que hemos comentado. Merecería una dedicación muy amplia hablar de las jornadas de los DEAC, igual que de las distintas ediciones de congresos de museos realizados en Valencia o Granada, junto con cursos de verano y seminarios propuestos en Girona, Gijón o los del Guggenheim en Bilbao. En el caso de Gijón, coincide con la coordinación realizada por personas expertas, como la profesora Roser Calaf, de la Universidad de Oviedo, que propicia la participación de profesores internacionales de

renombre, lo mismo que el Museo Guggenheim, donde bajo la coordinación de Marta Arzak se articulan distintas actividades.

En el ámbito de la formación también es interesante resaltar que, una vez más, el MNAC fue pionero promoviendo un curso de educadores, el cual ha tenido muchas promociones. Fruto de esta experiencia, en el año 2001 se creó un posgrado de Educadores en Museos que promovió la UdG (coordinado por García, Juanola y Giménez). Lamentablemente, problemas coyunturales en la UdG no permitieron dar paso a nuevas ediciones, y se optó por un posgrado de Patrimonio en el ámbito local, donde actualmente se ha integrado un curso de Educación y Museos. La continuación del curso con el título «Educación y Museos» se propuso a la Universitat de València, que en años posteriores lo adaptó como un título propio a un curso de menos horas que ha permitido promover varias ediciones. En este punto, es grato reconocer la buena labor realizada en el curso de la Universidad de Huesca, coordinado por Almudena Domínguez, que ha superado ya las veinte ediciones de formación en educadores en museos. Posteriormente existen distintas iniciativas, como las de la UB, entre las que cabe nombrar a profesores como Joan Santacana, Xavier Hernández, Joaquín Prats y Nuria Serrat, que tiene ediciones de máster en Educación y Museos, presencial y no presencial. Joan Santacana y Xavier Hernández, impulsores de los proyectos de Calafell y del Museu d'Història de Catalunya, constituyeron, a partir del grupo de investigación «Didáctica del Patrimonio, Taller de Proyectos» de la Universidad de Barcelona, un núcleo muy activo de investigación-acción e innovación en el campo del patrimonio, desarrollando novedosos conceptos, como el de «museografía didáctica». En la actualidad son muchas las universidades que van implantando másteres dedicados al Patrimonio y Gestión Cultural, pero no existen estudios superiores específicos de Educación en Museos de Artes Visuales. Para completar un poco más la descripción en Catalunya, hay que



Distintos caleidoscopios para situaciones diversas.

resaltar los casos tanto de Lleida como de Tarragona. En Lleida cabe mencionar el Centre d'Art la Panera, cuyas responsables, Helena Ayuso, Roser Sanjuan y Gloria Jové, han persistido en el empeño de preparar proyectos de calidad, lográndolo a través de una acertada cooperación con la Universidad de esta misma ciudad. En Tarragona se puede citar el trabajo realizado por Marisa Suárez en el Museu d'Art Modern, quien viene preparando, en colaboración con Albert Macaya, profesor de la Universitat Rovira i Virgili, jornadas anuales de reflexión.

Otro frente que hay que abordar es el de la investigación especializada a través de un doctorado en Educación y Museos, título que actualmente representa la máxima profesionalización en este ámbito. Es difícil precisar los límites disciplinares que marcan algunas tesis puesto que, en un principio, en la mayoría no se delimitaban nítidamente los campos de museología, historia de los museos, difusión o educación. En todo caso, la tesis de Andrea García, de 1997, *Els museus d'art de*

Barcelona: antecedents, gènesi i desenvolupament fins l'any 1915, mereció el premio a la mejor tesis y también el premio que conceden las prestigiosas Publicacions de l'Abadia de Montserrat. Después seguirían otras, como la de Antonia Dolç, ya con un enfoque puramente educativo y realizado en la Fundació Pilar i Joan Miró de Mallorca. Más tarde aparecieron las investigaciones fruto de las líneas abiertas en este campo, principalmente a raíz del máster y doctorado de *Artes visuales y educación, un enfoque constructorista*, donde, por parte de Barcelona, contamos con la profesora Carla Padró, dedicada casi en exclusiva a esta línea de investigación, coincidiendo con otra universidad importante como es la Complutense de Madrid donde, bajo la gestión de María Acaso (directora de la línea de investigación *Educación en Museos de Artes Visuales*) se han articulado interesantes proyectos, como el de esta publicación.

Tal como se ha venido repitiendo no se pretende en estas líneas mencionar todos los centros que son dinámicos e interesantes, ni tampoco dejar algunos al margen, ya que últimamente las actividades educativas en museos son muy abundantes y se necesita una buena base de datos para que queden reflejadas en su totalidad. Simplemente se dan unas pinceladas, y cabe esperar que dentro de poco podamos contar con el interesante trabajo de documentación e investigación que lleva a cabo la profesora Olaia Fontal, de la Universidad de Valladolid –donde también existe una larga tradición docente e investigadora iniciada por la profesora Pilar Marco y el Museo Patio Herreriano–, en participación con las universidades de La Sorbona, de París, Girona y Valencia, proyecto I+D+I OEPE (Proyecto de investigación Observatorio de Educación Patrimonial en España), y que sirva como base para poder completar estos estudios y contenga los datos precisos para poder describir las tareas que están detrás de cada uno de los centros.

Simultáneamente, en diversas universidades, como las de Granada, Girona, Madrid, Santiago de Compostela, Valladolid, Oviedo, Valencia, Pamplona y Tenerife, entre otras, se van avanzando estu-

dios en el plano nacional, y algunos de alcance internacional, como es el caso de Girona que, a raíz de asumir la coordinación del CECA (Comité de Educación y Acción Cultural) y del ICOM (Consejo Internacional de Museos), participa en todas sus iniciativas europeas e internacionales.

Como recapitulación a este breve repaso histórico, si bien los años setenta representan el comienzo de la educación en los museos de artes visuales en España, es importante resaltar el texto de Hein (2006), una de las personas más representativas a nivel mundial en este campo de estudio, cuando nos dice: «El concepto de museo como institución primordialmente educativa y, más específicamente, como institución educativa progresiva es tan antiguo como el propio museo moderno, y se puede justificar tanto histórica como teóricamente» (G. E. Hein, 2006). El autor argumenta que el concepto del museo como institución educativa se remonta a la idea de museo público y da argumentos suficientes para situar su inicio a mediados del siglo XIX, cuando la enseñanza pública era limitada y los museos eran reconocidos en algunos países como una fuerza educativa importante dotados de un marcado significado político.

II.1.2.2 Cartografías para los modelos pedagógicos en el comisariado de educación

Después de marcar unos puntos cardinales, y siempre dando orientaciones que permitan variadas interpretaciones, propongo seguir la metáfora de la cartografía, en la que primero situaremos las coordenadas del territorio donde tienen lugar estos recorridos, y por ello empezamos por los meridianos disciplinares: las Ciencias Humanas y Sociales y las Ciencias de la Educación, de cuya interrelación derivará la Educación o Didáctica Artística Museal, también denominada Comisariado de Educación.

Dentro de estas coordenadas, concretaríamos los siguientes territorios:

• *Territorio disciplinar.* Este territorio está marcado por estudios procedentes de distintas disciplinas, como la Educación Artística (García Sastre, 1997; Juanola, 2000; Beltrán, 2004; Agra, 2005; Huerta y De la Calle, 2005; Álvarez, 2006; Padró, 2006; Arzak, 2009; Acaso, 2009) y la Historia del Arte principalmente (Prats, 2001; Hernández, 2002; Calaf, 2003; Santacana, 2003; Fontal, 2004; Macaya, 2006). También por la Pedagogía y la Psicología del aprendizaje (Asensio y Pol, 1996; Pastor, 2004), la Sociología y la Antropología (Nardi, 1990). Otras influencias han sido las derivaciones de las mismas procedentes de los Estudios Culturales, las Ciencias de la Comunicación, la Estética o la Hermenéutica, por las necesidades de interpretar objetos, artefactos, monumentos, sitios o ambientes, entre otras manifestaciones. No cabe duda de que la actualidad viene caracterizada por el cruce de estas disciplinas, dando paso a una convivencia pluridisciplinar o interdisciplinar.

• *Territorio local.* Lugar del recorrido geográfico donde hay que velar para que la historia que se escribe no sea sólo el reflejo de una mayoría y de este modo evitar legitimar versiones hegemónicas. Hay varias historias oficiales de la educación en los museos, pero las destacadas siempre son en lengua inglesa y, en el mejor de los casos, se han llegado a traducir a otras lenguas. Las historias marginales, las historias que nacen de iniciativas locales –del voluntariado, en muchos casos– no entran a formar parte de la historia autorizada, aunque muchas de ellas merecen ser consideradas. Para poner un ejemplo, suelen situarse los inicios de la educación en los museos en nuestro país a principios de los años setenta: aunque sí es cierto que en estos años se crean los departamentos de educación –lo que supone un reconocimiento relevante de una labor previa–, no coincido en considerar que pueda equivaler al inicio de la educación en los museos, puesto que con ello se negaría toda una educación que va desde el voluntariado (un ejemplo sería el trabajo del museo ambulante de las Misiones

Pedagógicas [Juanola, 2008]) hasta la educación intergeneracional en las familias, y tantos otros ejemplos que provienen de la sociedad y que construyen un currículo oculto.

• *Territorio institucional.* Otra historia viene definida por las organizaciones internacionales que velan por la difusión y los retos de futuro de los museos y la educación. De todas ellas, cabe destacar la labor de la Unesco a través del Consejo Internacional de Museos (ICOM), el cual inició en tiempos de posguerra un trabajo dedicado a la juventud que culminó con la creación del Comité de Educación y Acción Cultural (CECA) en 1964. Éste fue el órgano pionero en abrir la educación en los museos a todos los públicos. Posteriormente, se han ido creando otras asociaciones europeas, canadienses o americanas dignas de ser tenidas en cuenta.

• *Territorio conceptual.* Un punto de encuentro tan importante como imprescindible de abordar en el momento presente es el de los modelos conceptuales que se han adoptado en los departamentos de educación de los museos. Siguiendo los argumentos anteriores, no podemos simplificar los modelos que se han prodigado en los últimos tiempos para el comisionado educativo. Hay que valorar el impacto de algunos de ellos, como el Visual Thinking Strategies (VTS), importado de EE. UU. y adaptado de manera homogénea en los museos de España, Argentina o Brasil. Esta estrategia se creó con el objetivo de desarrollar las habilidades visuales a modo de propuestas y actividades concretas para los educadores, y ha sido objeto de campañas organizadas de difusión. En otras ocasiones, la iniciativa ha venido por parte de las fundaciones que han promocionado directamente la creación de modelos y su posterior difusión, como sería el caso del DBAE (Discipline Based Art Education), que promovió la Fundación Getty Center for Arts alrededor de los años ochenta con el objetivo de conseguir una formación integral de las artes. Uno y otro han dispuesto de una difusión organizada,

aunque el alto nivel de implicación de profesionales de todos los estamentos en el DBAE lo hace incomparable con las simples secuencias de estrategias que propone el primero. A pesar de que podemos considerar que algunos modelos, como los citados anteriormente, han tenido y tienen una gran difusión en los museos, es más importante aún remarcar que no existe una reflexión consensuada sobre las funciones, retos y objetivos que los museos deben desempeñar. Esta diversidad, que sería preocupante si

se diera en según qué instituciones, podría ser apropiada si se interpretara adecuadamente en cada uno de los casos y se expresara el resultado de una toma de conciencia. No debemos perder de vista la capacidad mimética de los museos con relación a los distintos contextos

Tabla 1. Resumen de las versiones de la educación artística aplicables al comisariado de educación (Eisner, 2002).

Versión	Objetivos principales	Tipo de contenidos	
DBAE (Educación Artística Basada en las Disciplinas)	<ul style="list-style-type: none"> • Producir arte de calidad • Ver y apreciar el arte • Comprender el contexto cultural del arte • Comprender el valor del arte 	<ul style="list-style-type: none"> • Habilidades, imaginación, sensibilidad, técnica • Cualidades formales y expresivas del arte • Cuestiones de valor del arte: belleza, verdad, función... 	
Cultura visual	<ul style="list-style-type: none"> • Descodificar los mensajes políticos (identidad, género, raza, clase...) mediados por las imágenes en la cultura popular y en las bellas artes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cuestiones de clase, género, raza, cultura... • Interpretación de imágenes • Crítica. 	
Solución creativa de problemas	<ul style="list-style-type: none"> • Resolver problemas prácticos de maneras y formas técnicamente eficaces y estéticamente satisfactorias 	<ul style="list-style-type: none"> • Forma y material / técnica • Función, belleza y forma. • Conceptualización, análisis, problematización, creatividad, divergencia 	
Autoexpresión creativa	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar la experiencia personal, la percepción individual y la respuesta creativa, original y propia. 	<ul style="list-style-type: none"> • Creatividad • Emoción • Expresión • Flexibilidad 	
Preparación para el trabajo	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar actitudes y destrezas necesarias para el futuro profesional de los alumnos en cualquier campo 	<ul style="list-style-type: none"> • Iniciativa y creatividad / planificación • Imaginación • Destreza manual • Trabajo en equipo (algunas artes) • Relacionar y comunicar ideas 	
Desarrollo cognitivo	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar formas de pensamiento complejas y sutiles, más allá de leer, escribir, contar y calcular 	<ul style="list-style-type: none"> • Percepción • Experiencia estética 	<ul style="list-style-type: none"> • Afectivo / cognitivo • Concreto / abstracto • Emocional / racional • Manual / mental • Fantasía / función • Juego / tarea
Mejora académica global	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar las capacidades en las materias consideradas básicas con la ayuda de lo característico del arte 	<ul style="list-style-type: none"> • No se describen en particular, se dan por supuestos 	
Artes integradas	<ul style="list-style-type: none"> • El arte sirve a cualquiera o a todas las otras disciplinas del currículo 	<ul style="list-style-type: none"> • Arte para la Historia • Relaciones entre el conjunto de las artes • Temas interdisciplinarios (metamorfosis, arquitectura, etc.) • Solución de problemas (proyectos) 	

ni tampoco la flexibilidad de sus discursos. Retomando un artículo sobre modelos globales (Juanola y Calbó, 2004), en que ya se advertía de la importancia de adaptar mediaciones basadas en concepciones holísticas, adjuntamos una tabla resumen que sintetiza los modelos de educación artística de las últimas décadas.

- *Territorio de incidencia.* La idea de la separación entre la educación practicada en la escuela y la educación proveniente de los ámbitos familiares o de otros centros sociales, como los museos (conocida como educación no formal), o de actividades extraescolares, no contempla al individuo como miembro de una comunidad. Esta comunidad inmiscuye siempre al individuo en ella, sea desde la escuela o desde las actividades y acciones que realiza fuera de ella. La distinción entre educación formal y no formal desdibuja su sentido de ser con la introducción del concepto (que es también una propuesta educativa) del *Service-learning* o «Aprendizaje Servicio» (ApS). El ApS es una práctica educativa donde los procesos de aprendizaje y/o actividades se dirigen hacia una proyección social con la finalidad de generar cohesión social y democratización cultural. Las principales influencias en la conceptualización del ApS se remontan a John Dewey (en concreto *Democracia y Educación*, 1971), al mismo tiempo que también puede constituir un punto clave para situar los inicios del movimiento de la museología crítica, a pesar de que no sea habitual atribuirle este reconocimiento. En EE.UU. se definió el concepto *Service-learning* ya en los años sesenta, pero no fue hasta la década de los noventa cuando tomó auténtico impulso como práctica educativa (Giles y Eyler, 1994). En el España se trata de una práctica vinculada a principios de innovación educativa, y su implantación como tal se encuentra aún en un estado embrionario.

- *Territorios de mediación.* Criticamos las versiones de la historia oficial sobre todo por ser sesgadas, ya que no mencionan todos los

territorios geográficos y se basan únicamente en unos cuantos; desconsideran un conjunto de contextos fuera de los museos y tienen igualmente una visión reducida de los actores o mediadores. Las mediaciones laterales o marginales también cumplen un papel en la mediación y en la creación de un modelo. No queremos dejar de señalar las iniciativas llevadas a cabo por ciertos sectores de la sociedad que no suelen ser considerados y reivindicamos una parte de su protagonismo. Entre otros, podemos citar: el voluntariado, la comunidad familiar (e intergeneracional), los mediadores y todos los trabajadores de los museos. Damos por entendido que visibilizar estas aportaciones no significa desautorizar a otras ya existentes, y sobra así mismo decir que cada iniciativa cobrará un protagonismo distinto según el momento y las circunstancias concretas. Dicho de otra manera, el valor de tener en cuenta estas aportaciones es más cualitativo que cuantitativo, lo que en definitiva quiere decir que es el valor de no ignorar a algunas personas y situaciones.

Sin la construcción de un cosmos en el que figuren como mínimo los territorios que hemos definido no es posible dar sentido a ningún modelo educativo y ésta es una condición previa que invalida cualquier juicio sobre la oportunidad o sentido de los que están operativos. El debate crítico sobre cómo construimos los premodelos, su cartografía, ha de ser el instrumento que cohesione los territorios que hemos descrito y el dispositivo que garantice definir la identidad junto con la innovación.

Nos gusta comparar este proceso con el del caleidoscopio que, una vez elegidos los componentes, de manera simultánea ofrece distintas composiciones que podremos usar de forma aleatoria según cada circunstancia, del mismo modo que un conjunto de territorios definen una geografía concreta que, a la vez, puede variar según la suerte de las incidencias a las que esté sometida.

11.1.3 La culpa es del *swing* o ¿por qué no hablamos de relaciones pedagógicas también en los museos?

Carla Padró

Universitat de Barcelona (UB)

11.1.3.1 Con un poco de *swing*...

«Un dos, dos tres, cinco, seis, siete (música de salsa cubana. Algo así como "pero mira como vengo vengo, vengo...", soy el dueño de la calle..., soy el dueño de la calle..."). Un, dos tres, cinco, seis, siete, y así sucesivamente. Aprendiendo qué es un dile que no, un matrimonio, un a la cama, un yogurt y así sucesivamente..., soy el dueño de la calle, soy el dueño de la calle... Y yo que no puedo aprender los pasos, sino que tengo que dejarme llevar. Así es la salsa, tienes que dejarte llevar. El chico maneja a la chica como si fuera una carretilla, un camión... y otros modos desagradables y la chica tiene que dejarse llevar. No seas tan independiente, me gritó una vez la profesora, una mujer que todavía no ha cumplido los cuarenta..., las mujeres independientes no saben dejarse llevar..., a la cama, dile que no, matrimonio... Un, dos, tres, cinco, seis, siete...»

Hace ya año y medio que aprendo bailes de salón. Una afición más. Poner el cuerpo en movimiento y, sin querer, por no decir, la mejor oportunidad de mi vida (exagerando) de repensar las relaciones pedagógicas en educación del arte y museos. Poner el cuerpo en movimiento como me dicen que tengo que hacer, a pesar de que a mi pareja le guste mezclar pasos de salsa con pasos de fox, un poco de merengue con un poco de rock, aunque esto esté fuera del contexto de la clase y entonces, soy yo quien le digo que no, y caigo en la densa *performatividad* de este tipo de bailes. Lo cierto es que entendí qué significa *performatividad* desde que empecé a bailar... También, los efectos del diálogo comunicativo, según comenta Elizabeth Ellsworth (2005).

La *performatividad* es «la citación socioculturalmente condicionada de las normas y leyes

acompañantes específicas de cada sexo, que son siempre repetidas para representar uno u otro sexo mediante la estilización del cuerpo» (Butler, citado por Marie Luise Angerer, 2009: 181) y que, cuando la alteras, te das cuenta de cómo has aprendido o lo que has aprendido en repetidas ocasiones, repetidas palabras, repetidos gestos, que buscan un efecto de continuidad, que tranquilizan con el efecto de su espesor, y, por ello, ni lo pones en duda. En muchos museos, la visita sería un ejemplo. Su *performatividad* se mantiene precisamente gracias a «gestos» como los siguientes: «¡Qué tono de voz!»; «Este chico, pero ¡qué bien habla!»; «La tía Julia dice claramente que prefería un guía hombre a un guía mujer, porque se siente más segura»; «Yo dirijo la visita, no me digas qué tengo que hacer»; «En una semana he tenido que repetir la visita veinte veces o a más, según el día». Así pues, no se necesita cambiar al educador, al niño tampoco, ni al adulto, ni a la mujer que cree que el guía es mejor que la educadora. Por otro lado, la práctica del diálogo comunicativo, un diálogo «cara a cara», supuestamente igual, como comenta Ellsworth, además de operar bajo una pretendida neutralidad y transparencia a la hora de representar el mundo, tiene como fin lograr la continuidad y la comprensión total, porque sitúa a sus participantes en una relación de poder donde hay una división entre quien asigna y quien consiente. En muchas visitas o presentaciones sobre departamentos de educación se espera aprender desde un lado (el museo) hacia el otro. A menudo se da por sentado que, en las relaciones pedagógicas, el lugar del sujeto y la diferencia simplemente se acumulan desde un lado, y no son posibles desde el otro. Si lo vemos de otra forma, cuando cambia el lugar de la enunciación hacia el sujeto y la diferencia, la mediación también puede ser una práctica que nunca se completa ni se acaba, que no se resuelve entre mediadora y alumna, sino que altera la realidad de alguna manera y posibilita otras lecturas. Aquí opera el diálogo analítico (Ellsworth, 2005). La *performativi-*



dad de la visita, por ejemplo, se rompe cuando añadimos elementos de sorpresa o desvelamos lo invisible (o inviabile) de sus relaciones, como planteé con Fermín Soria en dos ocasiones (Padró y Soria, 2010).

«Escena: Museu Picasso, Barcelona:

Vigilante: Hola, hola, el inicio de la exposición es por ahí.

C: (Y nosotras que creíamos que nos sacaban para hacer una foto en la entrada).

Entramos. Tenemos que pasar la zona de las “expos” temporales y nos encontramos con el siguiente registro:

F: Un artista.

Una cronología dividida en doce momentos importantes, con fotos del artista y un texto acerca de su vida debajo.

C: (Algunas fotos de mujeres en plan “familiar”).

F: Un texto en tres idiomas situado a la izquierda de la cronología (ambos ocupan como tres paredes, uno y otro de color suave, entre beige y gris). En el texto: “bio” del artista y algunas frases que recogimos:

C: “Años de formación hasta la cima de su carrera, cuando coincidió por un tiempo con Picasso.”

F: “Y si no coincidía, pues igual se lo inventan; por ejemplo, pues tenía una foto de Picasso en el baño.”

F: “Gran viajero – gran hedonista.”

C: “Conoció la fama.”

F, C: (“*Siempre la misma historia*”).

[...]

C: Al ver que nos seguimos resistiendo llega otro vigilante, un hombre de mediana edad, mayor que la vigilante. Husmea y entabla una conversación con la vigilante y, de paso, con Fermín. Yo hago como que estoy apuntando cosas de la “expo”, pero recojo toda la conversación que va subiendo de tono:

Vigilante hombre (Vh): Tienes que decir no y no y no y no, aunque sean siete veces, aunque sean veinte, y al final te hacen caso por cansancio.

Vigilante mujer (Vm): Somos seguras. Es una norma.

Vh: A la cuarta vez ya no les digo “no” y luego los expulso, porque al marchar está cerrado fuera, está cerrado, fuera, y a la cuarta lo empujo, sin violencia, y lo ayudo a salir.

F: [...]

Vh: Sí, pero hay algunas personas a las que se lo digo a las buenas y no lo entienden, sólo entienden a las malas.

La mujer ya no ha hablado más desde que empezó él.»

Este guión no es más que una observación de la visita general al Museu Picasso de Barcelona que realizamos el verano del año pasado, junto con otras observaciones a otros museos de nues-

tra ciudad. La tarde de un día corriente. Fue sólo en el Picasso donde pudimos centrarnos en sus recorridos, sus visitantes. En los otros espacios, como Casa Àsia o el Centre de Cultura Contemporània, simplemente no había visitantes. En el Picasso nos fijamos en el espacio como si fuera una gran escenografía que se distribuía a través de salas, textos, ubicación de obras, movimiento de los cuerpos en el espacio, movimientos de sus conversaciones, de las incisiones de vigilantes y personal de sala, y todos estos pequeños rituales que se esperan cuando la escenografía está fijada y fija un conocimiento que, simbólicamente, se solidifica desde y en la institución. Las observaciones fueron redactadas en forma de guión, añadiendo nuestros roles múltiples y visibilizando la forma en que actuábamos como «parejita». Nos ayudó pensar la observación como una *performance* y parodiar la representación que el museo proyecta de sus visitantes (vaya, de su visitante ideal).

Presentamos el texto dos veces: en las mesas de museos del III Congreso de Educación de las Artes Visuales (Barcelona, septiembre de 2009) y del IV Congreso de Madrid de Arte Infantil y Adolescente (enero de 2010). En Barcelona se generaron reacciones adversas, defensivas y ofensivas. Algunos profesionales de educación en museos nos miraron con recelo diciendo que lo que estábamos haciendo no era educación en el museo y que, vaya, al fin y al cabo era una observación y que esto era muy viejo, que hacer observaciones no es hacer educación. Instalaron la retórica de lo gastado *versus* a la de la innovación y negaron la visibilidad de lo invisible. Al ver estas reacciones, decidimos seguir indagando sobre esta forma de pensar desde la *performance* y realizamos nuestra acción en otros contextos: en una clase y en una reunión de colegas en un videoclub. Cambiaron los comentarios según el contexto. En la clase sirvió para aprender a reconstruir una experiencia a través del arte. En el videoclub se discutió sobre la marca Barcelona, mostrando resistencia a lo que «hacen» los museos de aquí. Después lo presentamos en el Congreso de Madrid donde se recibió con complicidad y curiosidad (más que por lo que era la visita, por

lo que decíamos de ella. Éste fue el cambio. En Barcelona se seguía pensando que una visita no se mueve, un artista menos y un visitante es quien sigue). Y nosotros contentos porque seguimos entendiendo que la *performance* nos sirve como una práctica de resistencia y agencia. Nos confiere un margen de acción dentro de las políticas de representación e identidad y nos ayuda a comprender el contexto donde se producirán ciertas relaciones pedagógicas.

F: (Empezamos a estar cansados).

C: Chica vestida de negro con cinta azul en el pelo está en la esquina de la sala, al lado de un cuadro con mujer-dama, con broche de color azul. La danesa se echa colirio en los ojos.

F: Será que no ve nada.

C: La chica del lazo azul está sentada con las piernas juntas y las manos entre las rodillas.

C: Blanco, blanco con flecha y con indicación "continuación/colección". Asistente nos indica el "orden lógico".

Asistente expande el cuerpo, frenándonos el paso, y extiende uno de sus brazos para indicarnos cuál es el camino correcto.

F: ¿Podemos ir por aquí? (Señalando el lado contrario).

C: Ella, titubeando, dice "sí" (y añade) "yo sólo indico el orden lógico".

F: "Sólo lo hago por incordiar."

(Cruzamos sonrisas y continuamos).»

En los museos también se aprende y se enseña aunque, a menudo, se tenga la sensación de que no se sabe muy bien qué o cuál es el proceso de aprendizaje, cuáles son las conexiones entre la

institución, el afuera y el ahora o sobre cómo hablar y clamar nuestro lugar en el mundo (Hooks, 2003). Para Bell Hooks, la «apertura radical» es una forma de abrir nuevas perspectivas al aprendizaje y a los saberes para explorar diferentes perspectivas y cambiar la forma de pensar. Citando a Judith Simmer-Brown, Bell Hooks cree que una forma de resistirse a una pedagogía autoritaria (donde el aprendizaje se entiende desde la finitud y la fijeza) es empezar a aprender desde la incertidumbre y la ambigüedad, no dando por sólidas algunas teorías o conceptos, sino basarse más en la indagación del proceso y dejarse llevar por lo que no se sabe, sin caer en la falacia del «control» (a veces en silencio) del comisario, el artista, el texto expositivo o la orquestación del recorrido como «los representantes».

Fijémonos en que, en esta concepción, educadoras y visitantes dejan de pensar lo que el museo ha destinado para ellas. Más bien actúan como otras catalizadoras en la presentación pública de la exposición. Educadoras y visitantes se hacen y deshacen mediante el discurso y se posibilita la inclusión de desafíos pedagógicos en el discurso artístico, institucional, museístico, etc.

*Hemos reservado el swing para la pista...
¿Y tú dónde estás?*

II.1.4 Las paradojas de la pedagogía crítica o la resistencia de la realidad

Aida Sánchez de Serdio

Universitat de Barcelona (UB)

Lo que tenemos más cerca es lo que más nos cuesta ver. No sólo porque nos sea familiar (y por lo tanto invisible), sino también porque a menudo aspiramos a transformar nuestras condiciones de vida o trabajo con un salto que nos lleve a una situación idealmente distinta, en que las cosas respondan a nuestras expectativas. No faltan recetas (más o menos obvios, más o menos sofisticados teóricamente) que den alas a este an-

helo de cambio radical. Normalmente se trata de breviaros basados en premisas conceptuales con las que es difícil estar en desacuerdo, y que proceden a proyectarse sobre la realidad en un discurso cuya retórica se basa sobre todo en el «debería ser». La cuestión aquí no es en absoluto criticar los impulsos de cambio, ya sea radical o adaptativo, sino considerar las condiciones de dicho cambio en relación con la materialidad personal y estructural en la que podría tener lugar.

Situándonos en el contexto concreto de la educación en museos (paralelo en muchos aspectos al educativo en general), una de las corrientes que ha tenido cierta relevancia es la pedagogía crítica, si no como modelo dominante, sí al menos como paradigma desde el que pensar una transformación del campo. La pedagogía crítica tiene tendencias diversas, pero, generalmente, podemos relacionarla en sus bases filosóficas con la teoría crítica y con la Escuela de Fráncfort. Estas perspectivas reconocen las instituciones, la cultura y el ámbito de lo simbólico en general como lugar de producción y reproducción de relaciones de poder desiguales. Consecuentemente, se plantea la necesidad de mantener una actitud de sospecha ante los significados y valores sociales dados por supuestos tal como se inscriben, por ejemplo, en la cultura de masas o en las instituciones oficiales de transmisión cultural (escuelas, museos, universidades, etc.).

En consonancia con esta genealogía, la pedagogía crítica, tal como es presentada por los autores clásicos de la corriente anglosajona (Basil Bernstein, Michael Apple, Henry Giroux, Peter McLaren, etc.), muestra algunas tendencias comunes en sus diversas formulaciones. Por ejemplo, parte de una voluntad fundamental de que la pedagogía conduzca a la comprensión y a la crítica de las condiciones de existencia de los sujetos que suponen una opresión material y simbólica en términos de raza, clase, género o de otro tipo. Asimismo, defienden el desarrollo de prácticas pedagógicas que contribuyan a una emancipación de estos sujetos subyugados. Este

tipo de prácticas se basan en la voz del alumnado, que supuestamente es silenciada o alienada, y que debe elevarse en un diálogo democrático y crítico, fomentado por el docente que se encuentra en una posición privilegiada para detectar las opresiones existentes. Finalmente, aspiran a una transformación de la escuela y de la sociedad en general, de manera que sean más democráticas y más justas. Una de las formulaciones típicas de este impulso es la que nos ofrece Giroux cuando afirma defender «una pedagogía que proporcione a los estudiantes y a otros los conocimientos, las destrezas y los hábitos necesarios para leer la historia de manera que les permita reivindicar sus identidades con el fin de construir formas de vida más democráticas y más justas» (Giroux, 1991: 50).

Efectivamente, es difícil estar en desacuerdo con estas premisas. La cuestión es cómo puede suceder esto en contextos concretos, en los que no basta con desear tal cambio, y en relación con sujetos específicos, contradictorios y complejos. ¿El hecho de reivindicar una identidad conduce necesariamente a la construcción de una forma de vida más democrática y justa? ¿Cuál podría ser esa identidad y cómo es posible situarla en términos «reivindicables» cuando estamos insertas en redes variables de poder, y cuando posiblemente seamos a la vez opresoras y oprimidas, agentes y objetos de subyugación? En relación con interrogantes parecidos, Elizabeth Ellsworth (1989) planteó hace ya algunos años los límites de la pedagogía crítica a partir de las contradicciones que emergieron en sus clases cuando quiso abordar la cuestión del racismo dentro del propio grupo-clase. De la reflexión sobre su experiencia, Ellsworth extrae algunos «mitos represores» que subyacen a las premisas emancipadoras de la pedagogía crítica. Por ejemplo, entre ellos identifica el presupuesto racionalista, según el cual es posible que el sujeto reconozca de manera consciente y plena la opresión de que es objeto o que ejerce. Pero el sujeto nunca es cognoscible para sí mismo, y las dimensiones no racionales e inconscientes no



son eliminables de la relación. Del mismo modo, la autoridad del docente como orquestador del proceso emancipador del grupo es incuestionada, al igual que su propia implicación en las redes de subyugación en juego. Es el docente quien puede dotar de voz al *otro* silencioso que es el alumno oprimido, una voz que debe confrontarse con las voces y los textos opresores. Pero, paradójicamente, para algunos individuos y grupos la invitación explícita a este debate abierto es motivo de silenciamiento, puesto que regula y predetermina las modalidades válidas de enunciación para todos, independientemente de su situación y experiencias específicas.

¿Significan estos cuestionamientos que debemos descartar la pedagogía crítica como referencia a la hora de imaginar posibles transformaciones en nuestras prácticas educativas? Ciertamente no; pero el modo de relacionarnos con estas perspectivas debe cambiar si han de ser verdaderamente críticas y no un dogma de fe pedagógica. Más que buscar aplicar unos principios definidos de antemano, se trataría de interrogar sus propues-

tas desde nuestro lugar y circunstancias. De este modo la pedagogía crítica nos invita a reflexionar sobre nuestra propia posición y creencias, lo cual incluye explorar nuestros límites y prejuicios, nuestros condicionantes personales y estructurales, etc., y no sólo los de los demás. Asimismo, implica tener en cuenta la dimensión institucional del cambio, de manera que no podemos conformarnos con «hablar de» contenidos críticos, sino que es necesario revertir reflexivamente dichos temas a la propia organización y articulación relacional del proyecto. Por consiguiente, la pedagogía crítica no consiste sólo en unos conocimientos que se adquieren, sino que implica una transformación de las formas de relacionarnos y de actuar en el contexto educativo, en sus dimensiones personales e institucionales.

Pero, además, se trata de ir más allá de la normatividad, que algunos textos de la pedagogía crítica sugieren, para utilizar su perspectiva como óptica de análisis de lo que realmente acaece (y que con toda probabilidad será distinto de lo que las teorías inducen a pensar que debería suce-

der). Así, puede ocurrir que nuestros alumnos o visitantes no sean proclives a criticar ni a oponerse a la ideología opresora de lo que les parece placentero, o incluso, más sofisticadamente, que sean perfectamente capaces de criticarla, pero no por eso piensen dejar de disfrutarla. ¿Es la crítica algo que debería forzarse? Paradójica resolución, tratándose de un enfoque supuestamente crítico. Pero son precisamente estas contradicciones las que ofrecen una aproximación abierta a estas perspectivas que nos permiten problematizar. En consecuencia, quisiera sugerir que podríamos hallar una posible manifestación de la pedagogía crítica en intervenciones más modestas y limitadas (y, sobre todo, más pobladas de contradicciones y logros parciales). Se trataría de procesos en los que, en lugar de ceder a la tentación de la retórica transformadora radical, se prestase atención a las negociaciones y resistencias que emergen. Proyectos que atiendan a los deseos y limitaciones de los participantes reales, sin transformarlos en actores de alguna representación emancipadora anteriormente escrita. Experiencias, en definitiva, que inicien pequeñas pero deliberadas transformaciones en las estructuras institucionales, siempre precarias pero no por eso menos importantes.¹

II.1.5 Siete claves para plantear, con criterio, el diseño de estrategias didácticas en las salas de los museos de arte

Olaia Fontal
Universidad de Valladolid (UVa)

II.1.5.1 Tener criterio es más importante que conocer una extensa relación de estrategias

Parece inevitable comenzar un capítulo dedicado al comisariado de educación afirmando que no existen estrategias «en vacío», ni «estándares», ni «recetas». En este texto preferimos ofrecer claves que permitan al educador de sala tener criterio para articular el proceso de toma de decisiones

que viene asociado a cualquier diseño de estrategias didácticas en las salas de los museos. Por eso, no ofrecemos estrategias concretas, sino claves para poder diseñarlas. En educación –no sólo en el ámbito museal, sino igualmente en el ámbito formal–, se trata de tener pautas, ideas, actitudes, principios de procedimiento, posibilidades... Criterios, en definitiva, nunca un archivo de soluciones en vacío a «problemas» que no se han planteado aún. Pero incluso un mismo problema educativo admite infinitas respuestas, propuestas y diseños. Todo es más complejo y atractivo en educación, desde el diagnóstico hasta la evaluación; todo depende «de», todo está muy condicionado «por». En este sentido, las estrategias son sencillamente «medios» para alcanzar «fines educativos». Por eso, antes debemos tener claros esos fines.

II.1.5.1.1 Primera clave: Las preguntas inician y guían todo proceso de diseño educativo, no las respuestas

No tiene sentido comenzar a diseñar estrategias didácticas «en vacío», sobre ninguna base, sin antes habernos realizado, como educadores de museo, algunas preguntas fundamentales para pensarnos como mediadores y para dar sentido a nuestra actividad. Así, por ejemplo:

«Para quienes trabajamos en museos de arte es de nuestro interés que el arte sea accesible. Queremos proporcionar a los visitantes del museo experiencias ricas y audaces. Requerimos investigar las experiencias de los visitantes de manera que podamos crear las herramientas necesarias que les permitan realizar sus propias conexiones con los trabajos que están expuestos (...). Queremos ayudar a los visitantes a confiar tanto en sus propias interpretaciones como en las de los demás. ¿Cómo ayudarles para que tomen su tiempo para observar el arte y ponerse en contacto con sus sentimientos?» (Émond, 2006: 2).



Por tanto, no podemos definir estrategias didácticas en sala sin antes pensar y preguntarnos ¿en qué museo estoy?, ¿sobre qué contenidos quiero trabajar? En realidad, ¿qué contiene mi museo más allá de la colección?, ¿con qué públicos trabajo?, ¿cómo son?, ¿qué saben?, ¿qué le aporta mi actividad al desarrollo integral del sujeto que aprende?, ¿cuánto tiempo tengo? Esta actividad, ¿está diseñada con relación a otras?, ¿para qué programamos?, ¿hacia dónde se dirige toda nuestra planificación y acción educativas? En definitiva, ¿para qué educa mi museo? Quizá, ¿para ampliar la cultura de los ciudadanos sobre el arte contemporáneo? O, tal vez, ¿para ayudar a disfrutar del arte contemporáneo?, ¿para formar ciudadanos?, ¿para ayudar a las personas a entenderse?, ¿para formar conciencias críticas?, ¿para configurar comunidades activas? (Bosch, 2000). Las respuestas a cada una de estas preguntas nos aportarán orientaciones educativas que van a marcar desde

la selección de los contenidos que efectúa el museo hasta las estrategias que define, o la formación de los educadores con los que cuenta: no necesito al mismo tipo de mediador si quiero ampliar la cultura de los ciudadanos, o si lo que pretendo es ayudar a las personas a entenderse. Precisamente, esta última posibilidad nos resulta especialmente interesante porque contempla al museo como conformador de identidades.

En una publicación reciente explicábamos cómo los museos, además de albergar elementos patrimoniales de carácter material e inmaterial, pueden concebirse como espacios capaces de conformar identidades y, por tanto, de construir patrimonios. Esto supone entender que los públicos son potenciales «propietarios simbólicos» de esas colecciones y que han de apropiarse de ellas, también simbólicamente, hasta hacerlas formar parte de sus prioridades, gustos, ideas, referentes. Entendemos que cuando un museo *patrimonia-*

liza es capaz de convertir aquello que contiene (y que a ojos de un «no iniciado» se trata simplemente de bienes, ya sean materiales o inmateriales) en elementos patrimoniales; esto pasa, irremediadamente, por una valoración de los mismos. Cuando ese museo haya *patrimonializado* sus bienes, realmente habrá conseguido que haya propietarios simbólicos y legatarios reales del mismo (Fontal, 2007: 48).

11.1.5.1.2 Segunda clave: El diseño didáctico es modular, no lineal

Al igual que otras disciplinas requieren pilares específicos para construir su conocimiento, la didáctica del arte necesita su propia arquitectura. Empleamos este símil para reivindicar y concretar los ejes esencialmente específicos de la educación artística en los museos: las grandes finalidades o los «para qué», los objetivos y contenidos con propiedad educativos o los «qué», las orientaciones y respuestas metodológicas o los «cómo» –donde entraría el diseño de estrategias didácticas–, los contextos de enseñanza-aprendizaje o los «dónde» y, finalmente, la dimensión humana de todo proceso de mediación educativo: en primer lugar, el educando o los «a quiénes», con todo el espectro de diversidad que ello implica (pensemos en las diferentes capacidades y discapacidades que esos públicos pueden presentar, así como sus condiciones y procedencias tan variadas); en segundo lugar, pero al mismo tiempo, el educador o los «quiénes», planteando la figura del educador como un profesional creativo y reflexivo, capaz de efectuar diseños adecuados pero claramente condicionados por sus modos de ser y sentir la educación.

Todos estos interrogantes –«para qué», «qué», «cómo», «dónde», «quiénes» y «a quiénes»– pretenden significar la gran diversidad y complejidad de agentes que, de manera simultánea, operan en el diseño didáctico, configurando un sistema donde cada parte está estrechamente conectada con todas las demás, en una suer-

te de movimiento modular, donde cada mínima intervención en uno de esos interrogantes genera, automáticamente, movimientos en todos y cada uno de los demás. Por tanto, cada decisión en un proceso de diseño requiere tener en cuenta todos estos aspectos al mismo tiempo, entendidos como órganos de un mismo aparato que, juntos, contribuyen a desarrollar de modo conveniente sus funciones específicas. Esto permite superar esas visiones simplistas y lineales del diseño didáctico donde, primero, se definen unas finalidades, en función de éstas se marcan objetivos y, para poderlos alcanzar, se diseña una metodología adecuada a los sujetos que aprenden. Si el proceso de diseño didáctico fuese tan sencillo y mecánico, ciertamente no tendría el amplio desarrollo disciplinar con que cuentan las didácticas específicas. La educación artística es compleja, requiere el conocimiento genealógico, teórico y técnico de muchos ámbitos del conocimiento, precisa de competencias muy variadas en el educador y, sin duda, es un proceso que reclama una investigación constante desde la propia acción y desde los procesos de teorización, diseño y evaluación, tanto de ese pensamiento como de la propia acción en ciclos simultáneos de *pensamiento, acción pensada, reflexión, crítica, pensamiento para la acción...* De un modo gráfico, podríamos resumir este enfoque de la educación artística en los museos como el «pensamiento sobre la acción pensada» (Fontal, 2009a: 86).

11.1.5.1.3 Tercera clave: En los museos se puede enseñar mucho más que obras de arte y más allá de los conceptos

Parece claro que en los museos es preciso enseñar acerca de los contenidos de los mismos. Pero merece la pena reflexionar en torno a qué contiene, por ejemplo, un museo de arte contemporáneo. En función de la respuesta obtendremos una orientación sobre los contenidos de enseñanza-aprendizaje, por lo que es preciso tener cierta amplitud de miras. Es

evidente que los museos de arte se montan alrededor de colecciones y que éstas comprenden obras de arte. Ésa sería una respuesta basada en la dimensión «material» o «tangible» de esos contenidos. Pero es evidente que una colección responde a una serie de criterios –y, con ellos, a valores, por ejemplo, estéticos– de quienes la han efectuado. A la hora de exponerse, las obras se articulan en torno a discursos, con diferentes niveles de significación, que también forman parte, necesariamente, de los contenidos del museo; entramos, así, en contenidos de tipo inmaterial o intangible. Contener determinadas obras de arte es, en realidad, contener arte y, por tanto, una forma cultural; en definitiva, es tener parte del saber humano. Por lo tanto, un museo de arte contemporáneo contiene algunas muestras de arte actual, pero, con ellas, conecta con el arte en su conjunto, del presente pero también de todo lo que nos ha conducido hasta él. Además, las obras en los museos están «expuestas», lo que comprende, de forma intrínseca, las percepciones y respuestas de los públicos. Así pues, eso es un contenido, también, de enseñanza-aprendizaje; entraríamos en la dimensión más humana e, incluso, espiritual de los contenidos de enseñanza-aprendizaje. Y aquí, nuevamente, debemos detenernos, pues esta dimensión humana se sitúa por encima de todas las anteriores, como una fina veladura que las recubre: son personas quienes crean, quienes seleccionan, quienes exponen, quienes perciben y quienes median. Por tanto, los museos contienen personas y, con ellas, experiencias, sentimientos, pensamientos, respuestas y propuestas. Los museos de arte contienen, por consiguiente, mucho más que objetos y educan sobre mucho más que contenidos conceptuales relacionados con determinadas obras de arte.

11.1.5.1.4 Cuarta clave: Todos los formatos son posibles, más allá de los tradicionalmente vinculados a la didáctica

Para ayudar a comprender el significado conceptual de una exposición, podemos usar organizadores previos, ilustraciones explicativas, mapas conceptuales, redes semánticas, líneas de tiempo... Pero también podemos inventar relatos, crear itinerarios, definir

metáforas, ayudarnos de ejemplificaciones, establecer comparaciones, teatralizar una obra de arte, lanzar baterías de preguntas, emplear estrategias de pensamiento visual... En ocasiones, es posible trabajar en grupos y organizar pistas tipográficas y discursivas, utilizar la percepción condicionada... Cuando nos centramos en procesos creativos, podemos entablar propuestas de creación individual o colectiva. También podemos orientar nuestro trabajo hacia estrategias de simulación basadas en la experiencia grupal como las *performances* didácticas, estrategias de *rol-playing*, diálogos, debates... Desde un enfoque más intimista o biográfico –donde pretendemos establecer conexiones entre los sujetos que aprenden (su pasado, su memoria, su identidad) y las obras (sus significados o los artistas que las crearon)–, podemos trabajar «hilos de la memoria», micronarrativas, diarios, bitácoras o *portfolios* (O'Donoghue, 2009: 83). Todo depende de cómo hayamos ido configurando las claves anteriores: qué preguntas nos hemos hecho, sobre qué contenidos hemos decidido trabajar educativamente y qué tipo de diseño –lineal o modular– estamos articulando. Lo que sí es evidente es que no hay límites en los formatos, nada impide que la *performance* o la videocreación sean fórmulas que nos sirvan en determinada circunstancia educativa, ni que el diálogo o el debate sean las estrategias más adecuadas para conseguir hacer reflexionar al público. Incluso la «no acción», el «no formato», la mezcla o el híbrido pueden llegar a ser soluciones adecuadas para la meta del aprendizaje que nos hayamos planteado. Pero siempre hay metas, objetivos, resultados de aprendizaje, búsquedas... Para alcanzarlos, sin duda tenemos criterios.

11.1.5.1.5 Quinta clave: Cada sala es única, concreta, específica y especial

Cuando hablamos de estrategias didácticas «en sala», no podemos olvidar que esa «sala» está situada en una ciudad, región y país concretos, dentro de un determinado museo (con su propio proyecto museológico y museográfico, además de educativo), con ciertas obras de arte in situ, expuestas, y otras tantas en archivo, con una co-

lección y un discurso expositivo propios, trabajando con públicos específicos y en un momento histórico concreto; con tiempos muy específicos para realizar nuestro trabajo (horas, minutos...) y, lo más importante, este trabajo va ser ejecutado por un educador o equipo de educadores característicos.

Todo ello supone contextualizar cada sala, en cada día y cada circunstancia, e implica que el educador, pese a contar con diseños de partida, líneas de actuación o principios de procedimiento, ha de ser capaz de reestructurar, reorganizar, redefinir e, incluso, replantearse por completo desde los propios objetivos hasta los resultados de aprendizaje. Ha de estar preparado, en definitiva, para el cambio, para una mudanza constante, un proceso en eterna construcción (Martínez, 2008).

11.1.5.1.6 Sexta clave: El educador es el factor que más condiciona todo el proceso de diseño

Cada educador o educadora son únicos y, además, poseen la facultad de ir cambiando. Esto supone dejar de concebir al educador, definitivamente, como un simple ejecutor de estrategias didácticas. Hemos de pensarlo en términos formativos, académicos, situacionales, vivenciales, emocionales, identitarios... En todo caso, podemos definir ciertas competencias que pueden ayudar a todo educador a tener criterios de actuación de cara a ser capaz de diseñar estrategias apropiadas: observar en profundidad las actitudes de su público y tomar conciencia de ellas; actuar con respeto, empatía, escucha activa, aceptación de la diferencia... Ser capaz de observar y comprender las relaciones humanas y hacer tomar conciencia de ellas. Además, en muchas ocasiones son importantes ciertas habilidades para transmitir –a través de las estrategias transmisivas que cada educador elija– hechos, emociones, valores, significados... Es interesante que sea capaz, también, de favorecer la creatividad en el público; muchas veces debe

centrarse en concienciar y sensibilizar al público en función de sus puntos de partida. En definitiva, cada educador ha de conocer y comprender el medio sociocultural en el que se halla el museo y sus necesidades, haciendo uso de habilidades investigativas y sociales. Todo ello le permitirá impulsar y motivar a los públicos de referencia del contexto mediante habilidades comunicativas (desde el espectro verbal hasta el emocional), lo que nos remite a una inteligencia que Gardner denominaría «interpersonal» (Gardner, 1999).

11.1.5.1.7 Séptima clave: El diseño, además de efectivo, puede ser creativo. La didáctica de autor frente a la didáctica seriada

Didáctica de autor es un concepto propio que comenzamos a emplear para situar la figura del coordinador de los servicios educativos de un museo –o las de aquellas personas que participan en la programación educativa del mismo– como determinante en la deriva de su orientación educativa. Muchas veces hemos observado cómo el cambio de un coordinador de educación de un museo modifica radicalmente las directrices del mismo (Fontal, 2009a: 87). Este concepto, por tanto, quiere significar todo lo contrario a una didáctica clónica, despersonalizada, deshumanizada, mecanizada..., en definitiva, seriada.

El diseño didáctico es siempre único porque parte de un proceso de creación, proyección, toma de decisiones, remodelación constante desde la acción pensada, que varía constantemente en función de la contextualización pedagógica en la que nos hallemos. Implica observar cada consecuencia de nuestras acciones educativas y, sobre esa reflexión, seguir tomando decisiones para volver a diseñar. Detrás de estos procesos creativos, encontramos nuevamente criterios. Por tanto, estas siete claves que hemos propuesto para plantear el diseño de estrategias didácticas en sala son en realidad siete principios para ir adop-

tando criterios de actuación educativa. No entendemos un educador de museo sin criterio propio, construido por sí mismo, pensado y reflexionado. Para concluir, mostramos un extracto de una conversación entre Danielle Rice y Philip Yenawine (2002), educadores de museo, donde Philip relata un cambio en la concepción de su propia finalidad como educador. Un cambio de criterio, en definitiva, que ejemplifica perfectamente ese proceso de «pensamiento sobre la acción pensada», de mudanza constante:

«There was a time when I thought my responsibility as a museum educator was to carefully consider the art on view (whatever special exhibition or permanent collection) and decide what key elements needed to be made clear for visitors

to be able to “enter” the work. What could I tell them that, if understood, would make art distant in time or culture (or difficult in concept) seem negotiable? Since I have spent most of my career in museums of modern and contemporary art, it was the latter –art that seemed inscrutable because of its abstraction or highly conceptual nature– that has most often been the challenge. What ideas and information could I convey that might make Jackson Pollock or Andres Serrano approachable? But during the late 1980s, I underwent a conversion, if you will. I now think it more appropriate to reverse the equation. Now I often seek to grasp what people already know that I can help them use to begin to decode unfamiliar work. I switch the focus from what objects say to what viewers think. Needless to say, my practice has changed».



II.2 Proyectos

II.2.1 ¿Yo pienso o me piensan?

Charo Garaigorta

ARTIUM (Centro-Museo Vasco de Arte Contemporáneo, Vitoria-Gasteiz)

II.2.1.1 El museo como herramienta educativa. Programas escolares para el alumno y para el profesor

¿Yo pienso o me piensan? ¿Podemos sinceramente responder a esta pregunta? ¿Nos resulta fácil? Este título, en apariencia divertido o banal,

intenta resumir la intención, los deseos, los sueños y los objetivos, a la hora de pensar los programas escolares desde un departamento de educación en un museo de arte contemporáneo, en Vitoria-Gasteiz, «aquí y ahora», ya que no hay que olvidar que cada ciudad es un mundo, con su historia y sus necesidades, tanto en lo escolar como en lo social. Por lo tanto, este vínculo con la comunidad será nuestro punto de partida para comenzar a diseñar todos los proyectos educativos, tanto los escolares como los sociales, y los del público en general. Serán proyectos dialógicos diseñados entre todos nosotros y con los agentes implicados.

En este texto lleno de dudas y preguntas, se plantea la labor que, desde los programas escolares en un museo, podemos hacer para ayudar y complementar la educación reglada, y así poder crear herramientas para garantizar una respuesta al «¿yo pienso o me piensan?». Se hablará del profesor como aliado y, sobre todo, de la creación de estrategias y alianzas de colaboración entre todos los agentes implicados, sin olvidar la propia ciudad, para así garantizar el funcionamiento y la continuidad de las redes que surjan de estas dinámicas.

No olvidaremos aquí al alumno de magisterio, futuro profesor y elemento clave, si queremos hacer algún cambio significativo a largo plazo. ¿Cómo trabajar con el alumno desde su propia formación? ¿Qué podemos ofrecerle desde el museo? ¿Cómo exponerle a nuevos colectivos para idear colaboraciones de interés común, para unir fuerzas? ¿Cómo desarrollar estrategias sencillas para que en el futuro incorpore de forma natural el museo y otras muchas infraestructuras gratuitas que la ciudad y su entorno le ofrecen en la práctica de su docencia? ¿Cómo pensar a largo plazo, con perspectiva de futuro? ¿Cómo diseñar proyectos que ayuden al futuro profesor a potenciar la creatividad, la imaginación y el pensamiento crítico-propio en el alumno? ¿Cómo involucrar también a las familias en esta tarea? ¿Cómo utilizar el museo para ayudarles a introducir en los estudiantes, desde pequeños, nociones de comunidad –de lo público/privado– y de respeto y responsabilidad hacia lo público? En definitiva, ¿cómo soñarnos para el futuro y empezar a trabajar ya desde el presente?

Hoy en día muchos educadores nos estamos cuestionando si verdaderamente se puede enseñar o no. Personalmente no lo sé, aunque lo estoy pensando. Lo que sí sé es que lo importante en este momento, y repito «aquí y ahora», desde un museo –y utilizando el museo como herramienta–, más que empeñarnos en transmitir conocimientos, debemos crear, posibilitar espacios, situaciones, para que el aprendizaje suceda, y lo haga sabiéndose garantizada su continuidad –¿podríamos hablar de «ecología educativa»?–. Por supuesto, esto no se podría con-

seguir sin la ayuda del profesorado, para que juntos creemos espacios y fabriquemos situaciones de aprendizaje abiertas donde poder trabajar, de una forma crítica, temas o aspectos que no se pueden trabajar en el aula y que son esenciales para el desarrollo de todo ser humano.

II.2.1.2 Crítico = consciente = vivo = pensando = sintiendo, con uno mismo y con los demás

El origen de este texto fue una sesión de formación con el equipo de educación en Fundación Telefónica, donde me invitaron para hablar de los programas escolares desde un museo de arte contemporáneo, en concreto el programa ATM (*A Tu Medida*) de ARTIUM, Centro-Museo Vasco de Arte Contemporáneo. Esta experiencia tuvo un formato de taller práctico-teórico donde tuvimos la posibilidad de hablar extensamente sobre muchos estudios de casos, imprescindibles para entender la forma de trabajar, y, sobre todo, de estrategias para alcanzar ese sentimiento de complicidad y conexión con el entorno del participante en la experiencia, para lograr así un doble componente formativo con los programas escolares: el primero, dirigido a los estudiantes; y el segundo, diseñado conjuntamente con los profesores y educadores del museo, para conseguir que estos últimos, poco a poco, vayan tomando el relevo. De este modo se posibilita la continuidad del programa, pudiendo ser incorporado como una mejora en la práctica de su enseñanza. Esta doble inversión es casi una exigencia ética desde el momento en que manejamos «dinero público». Esto implicaría, a corto plazo, una redefinición de la misión de los departamentos de educación. Quizá debamos empezar a pensar cómo va a ser esa «mutación» que debiéramos hacer si se cumplen los deseos de nuestro futuro soñado.

Cuando pensamos en un proyecto educativo escolar, nuestra atención se dirige al estudiante. ¿Qué aprenderá? ¿Estará adecuado el planteamiento a su edad? ¿Y el taller? ¿Qué obras secuen-

ciaremos en nuestros recorridos para ir construyendo el «tema», la «idea», que queremos trabajar? ¿Cómo «comisarar» pequeñas «exposiciones mentales» a partir de nuestra selección personal de los contenidos expuestos en las salas? ¿Cómo conectar el currículo escolar o las inquietudes propias de su edad, de su entorno cercano, de sus vidas, con la experiencia de venir al museo? ¿Cómo dejar las propuestas abiertas para que sirvan de estímulo y continúen trabajando, pensando en ellas, durante mucho tiempo después de nuestra «visita» al museo?

Todas estas observaciones –y muchas más– son muy importantes y esenciales para cualquier planteamiento y resultado óptimo de una actividad en el museo desde lo escolar. Pero ¿qué sucede con el profesor que los acompaña? ¿Qué le ofrecemos? ¿Cómo logramos que se implique? ¿Cómo le facilitamos la posibilidad de continuidad a posteriori de estas actividades? ¿Cómo

toda esta experiencia puede serle útil y, por consiguiente, tener vida «después del museo»? ¿Cómo nuestra *performance* puede resultarle de interés? ¿Cómo facilitarle la creación de «antídotos», para contrarrestar y fabricar unas «defensas» ante la avalancha de información visual que nos invade?

Nos planteamos todas estas preguntas para dar forma a nuestros objetivos, que se podrían resumir en que todo el público participante en nuestros proyectos sienta el museo como propio, no viniendo «de visita», sino a un lugar común, amable, familiar y propio, desde donde se genera, produce y comparte conocimiento.

II.2.1.3 ATM (*A Tu Medida*)

ATM pretende una idea, un formato y una idea de formato aplicable a una forma de trabajar; no tiene una forma determinada, sino que contem-



pla mutaciones para adecuarse a las diferentes situaciones. Comenzó como metodología para un programa escolar, y ahora este formato se aplica a todos los programas de colaboración, sobre todo en nuestra relación con lo social.

En la descripción que desarrollamos a continuación, se proponen al menos cuatro sesiones, las mínimas necesarias para poder llevar a cabo el programa. Esta duración está siempre sujeta a cambios, los cuales dependerán de la dedicación del profesor, las características intrínsecas del grupo, la propuesta y, por último, del presupuesto. Al desarrollarse en cuatro sesiones, como mínimo, facilita el componente formativo tanto del profesorado como de los estudiantes. Las sesiones del programa son las siguientes:

1. Reunión de planificación

La educadora del museo organiza una reunión de una hora de duración en el centro escolar, o en el museo, con todos/as los profesores/as interesados/as en participar en el programa ATM.

En esta reunión se presenta el programa ATM y se establece un diálogo directo con el profesor/a para conocer sus proyectos de trabajo, los temas que va a tratar durante el curso y las características del grupo. Aquí comienza la colaboración profesor-educadora, esencial no sólo para la óptima ejecución del ATM, sino también para alcanzar el componente formativo que mencionaba anteriormente. De esta manera, y teniendo en cuenta las posibilidades de permutación de las obras en las diferentes exposiciones que se organicen en el museo, se establecen las conexiones curriculares y personales ajustadas a las necesidades del grupo. Los contenidos se gestionan entre ambas partes. En esta reunión se determinan las fechas de las tres sesiones de trabajo. Es recomendable que estas sesiones se realicen en un período máximo de un mes para dar eficacia y continuidad al programa.

2. Previsita: Presentación del programa del museo y del tema que se va a tratar

Esta segunda sesión se desarrolla en el centro escolar. Consiste en una introducción del programa del museo, de la metodología y del tema que se va a desarrollar. Tiene una hora de duración.

Por medio de la proyección de diapositivas y otros recursos visuales, y favoreciendo el diálogo y la participación, el educador/a invita a los estudiantes a observar, mirar con atención, pensar críticamente y descubrir las imágenes presentadas, de tal manera que sus observaciones estén basadas en la evidencia que encuentren en las imágenes y la relación con sus mundos. Es muy importante que el profesor esté en el aula durante estas sesiones y que previamente se hayan negociado los roles de cada uno, del profesor y del educador del museo. De esta forma se empieza a compartir y a generar conocimiento entre todos.

3. Visita al museo

La tercera sesión se desarrolla en las salas y en el taller del museo. Tiene dos horas de duración. En los primeros 45 minutos se realiza un recorrido por las salas, donde la secuenciación de las obras visitadas sigue construyendo el tema iniciado el primer día en el aula. La metodología que se lleva a cabo en las salas del museo es la misma que en la clase: basada en el diálogo y en la importancia de escucharse los unos a los otros. La segunda parte, en el taller, consiste en el desarrollo de una actividad que permita tratar el tema y los elementos conceptuales surgidos durante la observación de las obras desde otro punto de vista: plástico, literario, etc. Tanto la elección de las propuestas como de los materiales para llevar a cabo estos talleres están pensados para que puedan ser reproducidos y continuados a posteriori por el profesor en el aula, y de este modo conseguir que tengan un componente formativo.



4. Visita de seguimiento al centro escolar

La educadora se desplaza de nuevo al centro educativo. La duración de esta cuarta sesión es de una hora. Se trata de una visita de seguimiento. Dependiendo del rumbo que hayan tomado las dos visitas anteriores, ésta se decantará más hacia el diálogo, hacia la visualización de más imágenes, quizá para ver algunas de las mismas utilizadas el primer día y descubrir nuevas lecturas, o hacia la realización de alguna actividad. También puede ser utilizada para terminar algún proyecto iniciado en el taller. Como observamos, esta última visita es la consecuencia de las anteriores, no se puede planear: hay que observar y dejarse llevar de una forma orgánica para, de este modo, estudiar entre todos la continuidad lógica del proyecto, que ya ha tomado forma, ahora que todos los miembros del equipo se conocen mejor.

Los temas más importantes e intrínsecos a todo ser humano se están dejando de lado en

la educación; los profesores se ven obligados a impartir unos contenidos, y no tienen lugar, tiempo, ni formación continua suficiente para esta dedicación. Las familias, aliadas en estas tareas, se ven desbordadas actualmente en la mayoría de los casos –hay que recordar que tenemos los horarios de trabajo más absurdos del mundo «civilizado»–; estas largas horas de las jornadas laborales de las familias no hacen sino generar, entre otras muchas desgracias, más fracaso escolar.

Por todo esto, el papel del museo dentro de la educación es cada vez más importante. La educación artística no es algo estrictamente escolar. La escuela está sujeta a unas normativas que nosotros no tenemos, lo cual nos da mayor libertad, y aquí confluyen nuestros intereses con lo escolar, que necesita apoyo para trabajar temas de creatividad, imaginación, comunicación..., habilidades para manejar sentimientos y situaciones que los ayuden a preparar el viaje

de ese «yo niño» a un «yo adulto», viviendo en comunidad.

La educación desde el museo se nos plantea como un reto de gran seriedad, una responsabilidad que asumimos gustosos y comprometidos dada la situación actual en la que se encuentra la enseñanza, debido en buena medida a los inconvenientes de un sistema educativo parcheado y, por supuesto, a los descalabros que en lo social acontecen diariamente. Pero ya no se trata de buscar culpables, es muy tarde para ello, y además hay mucho trabajo por hacer. El museo, como servicio público, se suma a compartir y generar conocimiento. La educación artística, en este momento, no es algo específico de la educación reglada. Los profesores necesitan todo nuestro apoyo, el de las familias y el de las instituciones para acometer una de las labores más difíciles e importantes de nuestra sociedad, que es ni más ni menos que la de preparar al ciudadano del futuro, hecho y derecho, con herramientas mentales y emocionales para entender el mundo que lo rodea.

II.2.2 La educación como práctica estética... y algunas notas sobre el trabajo en el CA2M

Pablo Martínez

CA2M

(Centro de Arte Dos de Mayo, Móstoles-Madrid)

«[...] Es porque el pensamiento está dominado por lo que hay que volver a la experiencia estética y al cuerpo, para reactivar la imaginación.»

Suely Rolnik

II.2.2.1 La enseñanza de las cosas

Durante 1975, Pier Paolo Pasolini escribe una serie de artículos en forma de cartas dirigidas a un joven napolitano figurado, de nombre Gennariello. A lo largo de las entregas que conforman este «pequeño tratado pedagógi-

co», Pasolini reflexiona acerca de aspectos relacionados con la educación y los aprendizajes adquiridos a lo largo de la vida, y describe las distintas «fuentes educativas» que conforman la identidad de la persona. En su clasificación señala la «enseñanza de las cosas», el aprendizaje que se desprende del mundo sensible, como la más significativa de todas.

De acuerdo con ella, nuestra experiencia sensible queda configurada desde el nacimiento por los objetos que nos rodean, al tiempo que nos posiciona y define el modo en que nos relacionamos con el mundo. Además, la impronta que deja ese aprendizaje es muy difícil de borrar o transformar a lo largo de la vida, ya que queda grabado en el niño desde su más tierna infancia: «La educación que a un muchacho le dan los objetos, las cosas, la realidad física –en otras palabras, los fenómenos materiales de su condición social– convierte a ese muchacho al mismo tiempo en lo que es y en lo que será durante toda su vida. Es su carne la que es educada como forma de su espíritu».¹

Las otras fuentes educativas que describe tienen un impacto mucho menor en la configuración de la identidad del niño y no son capaces de transformar esa enseñanza de las cosas. La educación que recibimos de nuestros padres y de la escuela, por ser artificial y estar sujeta a ciertos patrones culturales y sociales, es la más despreciable, y aquello que aprendemos de nuestros semejantes, de nuestros compañeros y amigos, aunque relevante, es inferior a aquella recibida de las cosas.²

Partiendo de estas premisas, compartidas con el autor, nos asaltan algunas preguntas de difícil respuesta: ¿qué clase de educación podemos ofrecer los educadores, es decir, aquellos a quienes se nos ha asignado la labor de educar de esa forma «artificial» que describe Pasolini?, ¿cómo se puede transformar ese «aprendizaje de las cosas» adquirido en la infancia?, ¿qué experiencias transformadoras podemos generar en los educandos?, ¿qué caminos se pueden abrir hacia la emancipación?



II.2.2.2 La educación como práctica estética

El trabajo que tradicionalmente se ha encomendado a los departamentos de educación de los museos ha estado muy próximo a esta labor que Pasolini define como «artificial»: un uso instrumental encaminado a la difusión de las colecciones y la legitimación de los discursos curatoriales. Sin embargo, los espacios museísticos están repletos de imágenes y «cosas» capaces de generar experiencias transformadoras, sobre todo si, como ha apuntado Rancière, los actos estéticos pueden configurar la experiencia e inducir a nuevas formas de subjetividad política.³

La educación necesita ser pensada desde otras posiciones. Nosotros, los educadores, debemos iniciar una deriva que se aleje de esa pedagogía artificial y protectora frente a las experiencias de

extrañamiento y suspensión que el arte puede producir; debemos replantear nuestra práctica desde la refundación de la educación en torno a la estética, entendiendo la pedagogía como un acto estético más que como una enseñanza de la historia de las formas o como una reproducción explicadora de discursos. Una educación generadora de actos estéticos, que son siempre experiencias de suspensión, productoras de extrañamiento y capaces de generar esas nuevas formas de subjetividad política y de agenciamiento.⁴ Si partimos de estas premisas, y entendemos la estética como una actividad humana diferenciada e irreducible, ésta puede presentárenos vinculada de forma directa con un proyecto de emancipación capaz de modificar la experiencia de origen, ya que, quizá, aquel aprendizaje de las cosas del que habla Pasolini solamente pueda ser contestado por otras cosas, por las del arte.

Por otra parte, nuestra práctica educativa, más allá de reforzar un lazo social inexistente o perpetuar ciertos esquemas de dominación, ha de generar esfera pública⁵ a partir de situaciones de disenso. El mundo necesita nombrar los conflictos, y la educación puede servir para ese propósito a través de la creación de espacios en los que renegociar las visibilidades y las identidades, así como cuestionar los marcos de significación habituales. De este modo propiciará nuevos espacios de resistencia y relacionalidad para activar pulsiones conectadas con la experiencia, los saberes y los afectos. Se trata así de construir resignificaciones imaginativas que redefinan a cada instante una educación que suscite nuevos modos de confrontación y relación con el mundo sensible.

Como el Benjamin de *El autor como productor*, no podemos eludir el espacio que ocupamos en la sociedad ni doblegarnos ante los dictados del proceso productivo de actividades al servicio del mercado. Tenemos que cuestionar nuestra posición como educadores dentro de la tradicional división del trabajo cultural —en la que unos producen, otros transmiten y difunden, y otros consumen— a fin de intentar subvertirla, y defender un concepto de educación que se expande y atraviesa toda la práctica cultural contemporánea, en vez de asumir esta labor como el campo específico de la transmisión de conocimiento.

II.2.2.3 La práctica educativa en el CA2M (Centro de Arte Dos de Mayo)

A continuación paso a relatar de forma sucinta alguna de las líneas de trabajo desarrolladas por el CA2M. Todas ellas están concebidas en torno al establecimiento de preguntas y negociaciones con quienes son parte de los procesos educativos más que a la enunciación de resultados o respuestas a conflictos dados. Quizá sea una forma menos afirmativa de desarrollar una práctica, pero sin duda para nosotros concuerda mejor con una investigación de nuevas formas de mediación y construcción de conocimiento. El CA2M está situado

en Móstoles, municipio del área metropolitana de Madrid. Además de albergar la colección de arte contemporáneo de la Comunidad de Madrid, cuenta con un variado programa de exposiciones temporales y actividades públicas en torno a la creación contemporánea. En este contexto, alejado de focos de atracción turística, pensamos que el arte puede convertirse en el marco idóneo para repensar la educación de nuestro tiempo. Como ya hemos expuesto, nuestras líneas de trabajo se dirigen al desarrollo de una investigación educativa que toma la experiencia estética como punto de partida y entiende a cada individuo como un agente capaz de construir sentido. Es éste un proyecto emancipador que, lejos de adoctrinar, busca que los sujetos no se sientan objetos de la educación, sino individuos activos con la misma capacidad que sus semejantes y voluntad de participar en la construcción de sentido.⁶ La búsqueda de nuevos modelos de construcción de conocimiento se desarrolla a través de diferentes propuestas: el trabajo con modelos educativos como la *rizovocalidad*, entendida ésta como un sistema orgánico de construcción y difusión de conocimiento;⁷ el cine experimental y el vídeo, comprendidos como dispositivos pedagógicos capaces de crear otros imaginarios y generar experiencias de contrarrelato alejadas de la industria del entretenimiento —generadora intencional de conocimientos, identidades y relaciones sociales—; o el trabajo con el cuerpo. De Artaud a Rolnik, Deleuze o Guattari, pensamos que es imposible separar el cuerpo del espíritu o los sentidos de la inteligencia, y por ello pretendemos fomentar nuevas prácticas que, desde lo *performativo*, encuentren en lo experiencial una nueva forma educativa y que entiendan el cuerpo como propiciador de experiencias y como una forma de reconocerse y encontrar un lugar en el mundo. Esta línea de trabajo conecta con nuestro deseo de investigar prácticas educativas en relación con las propuestas artísticas que caminan hacia la superación de los valores exclusivamente ópticos del arte, en aras de propiciar otras relaciones y conexiones entre las obras y los discursos.

Así, entendemos las exposiciones como lugares en los que investigar nuevos modos de mediación centrados en la experiencia del espectador y su mirada hacia el arte actual. Estas prácticas huyen de la idea de discurso único y cuestionan la presunción de objetividad de los enunciados expositivos. A través de ellas se navega hacia narrativas que descomponen los discursos hegemónicos, caminando así hacia lecturas personales de la imagen, la historia y los mundos que posibilitan nuevas ficciones que articulan otras formas de ver.

Se trata, por tanto, de redefinir el papel del educador desde la concepción de la experiencia individual de los educandos como fundamental, un papel en el que se haga evidente que el conocimiento surge, se construye y está situado en cada uno de los encuentros que se producen entre el espectador, el educador, el montaje expositivo y la obra, lo que da lugar a una recomposición infinita de significados.

II.2.2.4 El potencial transformador del arte

El arte y la educación estética tienen un potencial transformador, pero no pueden cambiar el mundo por sí mismos. Sin embargo, su influencia en los individuos puede hacer que éstos, tras la experiencia en el museo, arrojen una mirada al mundo diferente, más creativa y, por tanto, transformadora. La transgresión solamente puede darse si la manera de mirar el mundo es creativa, si es posible pensar o imaginar nuevas estructuras que sustituyan a las existentes. Al salir del juego de la ilusión del arte, nuestra experiencia puede salir transformada.

Como recientemente afirmaba Maurizio Lazarato, el paradigma de la representación, basado en la relación sujeto-trabajo, ya no funciona ni en la política ni en el arte. Ahora es necesario reflexionar en torno al paradigma que piensa el mundo en relación con el acontecimiento y la multiplicidad. El arte ya no representa el objeto, sino que crea mundos posibles. Quizá esos otros mundos posibles no sean solamente creados por

el arte, sino también por los sujetos frente a esas manifestaciones, de modo que lo interesante de nuestra práctica es que se vincule con la realidad: que seamos capaces de generar mundos con la mirada. Por esta razón, una de las tareas más apremiantes en el campo de la educación artística pudiera ser vincular las experiencias del museo con la realidad, es decir, entender el arte en relación con la cultura popular, la publicidad y el mundo. Atención: la percepción requiere participación.

II.2.3 Donde hubo un laboratorio. Algunas consideraciones sobre la educación artística en los museos de artes visuales

Montserrat Sampietro

Fundación “la Caixa” (Barcelona)

Hace unos días asistí como observadora, junto con unas compañeras, a una tertulia de personas mayores que conversaban en torno al contexto histórico y social en el que se desarrolló su juventud, las décadas de los años cincuenta y sesenta. Como punto de partida, les habíamos mostrado imágenes de obras creadas durante esos años por Antoni Tàpies, Pablo Palazuelo, Antonio Saura y Equipo Crónica, junto a fragmentos de la película *Surcos* (1951), de José Antonio Nieves Conde, todas ellas integrantes de una exposición que se inauguró en septiembre en CaixaForum Barcelona bajo el título *Humano, demasiado humano*. Estábamos grabando la sesión para incluirla en un proyecto educativo ligado a la muestra, dirigido a personas mayores de sesenta años.

Ajenos a las cámaras, los participantes desgranaban recuerdos personales y apreciaciones sobre aspectos formales, manifestaban desazón ante los interrogantes que les planteaban algunas obras, sobre todo las abstractas, intercambiaban interpretaciones sobre los hechos históricos que marcaron su juventud y hablaban del presente con inquietud y no sin cierto asombro. Uno de los participantes, contemplando *El embalaje* de Equipo Crónica, de 1969, comentó: «Es muy curioso que esta obra sea del mismo año



en que decidí marcharme de España. No podía soportar la opresión que se vivía aquí. Me fui a Múnich, y aquello no tenía nada que ver con España. Estuve treinta años y allí me aficioné a ver exposiciones». Acto seguido, un compañero añadió: «Los que estábamos aquí trabajábamos duramente, y nuestra vida se reducía a eso: a sobrevivir y salir adelante. El arte no formaba parte de nuestras vidas, no había lugar para el arte». A pesar de ello, durante la conversación, con el arte y la memoria se estaba tejiendo un entramado de experiencias que mis compañeras y yo absorbíamos con avidez, conscientes de que poca cosa podíamos aportar nosotras a aquellas personas sino aprender con ellas.

Hablo de esta experiencia porque me parece que ilustra lo que siempre hemos buscado como educadoras. En el contexto actual, marcado por la polémica en torno a la memoria histórica,

protagonizada por la versión actualizada de «las dos Españas», aquella conversación invitaba a la reflexión colectiva en torno a la respuesta individual frente a determinadas circunstancias políticas y económicas, y planteaba cuestiones fundamentales no sólo por lo que respecta a la historia reciente, sino también al sentido que puede tener el arte en nuestras vidas. Diría, simplemente, que siempre hemos trabajado para generar las condiciones que propicien momentos como éste.

II.2.3.1 Dentro y fuera del laboratorio

A pesar de las convicciones que mantenemos desde hace veintitrés años, cuando nacimos como Laboratorio de las Artes, siempre nos hemos sentido parte de las importantes transformaciones que se han producido en el mundo del arte, de los museos y de la educación artística. Veintitrés años de vida

son muchos para un departamento educativo en nuestro país, y ello nos obliga, de algún modo, a aportar un repaso fugaz a estas transformaciones internas y externas, y así dibujar el panorama que divisamos ahora y nuestra ubicación actual.

En las dos últimas décadas hemos asistido al nacimiento de museos, centros, espacios de arte y sus respectivos departamentos, servicios o equipos educativos, pedagógicos o de mediación –terminología tan variada que entendemos como síntoma de las también variadas posturas y actitudes ante la educación y el aprendizaje–. Y no sólo ha aumentado el número de espacios de exhibición y creación artística, sino que el museo se ha redefinido como un lugar para el ocio cuya variada oferta de actividades persigue atraer a un público cada vez más numeroso, pero no tan diverso socialmente como cabía esperar. Al tiempo que el interés central de muchos museos se ha ido desplazando desde el objeto artístico hacia el público, también han surgido entidades que, en formatos muy variados y al margen de las grandes instituciones, proponen maneras alternativas de educación, nuevos vínculos entre arte, espectador y contexto social.

La escuela también ha cambiado, al igual que la concepción que tiene de ella la sociedad. La escuela y, por extensión, la educación, están en boca de todos; se opina en tertulias radiofónicas, programas de televisión o conversaciones en el mercado. Efectivamente, arrastra importantes problemas, como la excesiva dependencia de parámetros cuantitativos, la falta de contenidos significativos para el alumno, el descenso de la motivación del docente, entre muchos otros, junto a la complicada adaptación a un nuevo contexto que exhibe sus poderosas armas de socialización. Por otro lado, podemos afirmar que la escuela no ha asimilado todavía la importancia que ha adquirido la imagen en nuestra cultura ya que la educación artística y visual a menudo se afronta desde posicionamientos expresionistas, en el caso de primaria, o bajo el yugo disciplinar del dibujo técnico o la historia del arte, en secundaria.

Las soluciones a los problemas que afectan a la educación sólo pueden surgir de un pacto social

entre todos los agentes que intervienen en el proceso educativo. Los que trabajamos en la educación no formal debemos potenciar el papel del profesor como catalizador y dinamizador de los diferentes conocimientos más que como instructor, y podemos proporcionar ideas, herramientas y recursos para contribuir a la innovación metodológica de la práctica docente, de manera que ésta sea más consecuente con la realidad de la sociedad actual.

Los cambios internos que hemos vivido en nuestro equipo también han sido importantes, y si tiene alguna utilidad hablar de ello aquí es porque pueden reflejar las circunstancias de otros departamentos educativos. Nacimos en un contexto de efervescencia del mercado del arte, a la par que la Colección de Arte Contemporáneo Fundación “la Caixa”, a la cual hemos estado muy vinculadas durante todo este tiempo. Los primeros talleres se realizaron en torno al arte contemporáneo, aunque las temáticas de las exposiciones comenzaron a ser cada vez más variadas. Si al principio nos dedicamos sólo a la comunidad educativa, de forma paulatina fuimos incorporando otros sectores de público como el familiar, en 1994, o el público general, en 1995, al tiempo que iniciábamos nuevas líneas de trabajo en torno a la música y a la literatura, hoy ampliadas con actividades de debate social.

II.2.3.2 Laboratorio como metáfora

Actualmente desarrollamos un programa permanente de actividades que se llevan a cabo en el marco de los CaixaForum, los centros sociales y culturales de la Fundación “la Caixa” en Barcelona, Madrid, Palma, Tarragona, Lleida y Girona. Otras actividades surgen al margen de las programaciones como respuesta a necesidades educativas concretas o por la firma de acuerdos con otras instituciones, como es el caso del proyecto de colaboración que llevamos a cabo el año pasado con el Museo del Prado. También diseñamos e implementamos proyectos educativos en torno a las exposiciones itinerantes de la Fundación que se realizan por España. Puede observarse, pues, que el crecimiento en volumen de proyectos y



en usuarios ha sido enorme durante estos años. Las fórmulas para conseguirlo sin aumentar el equipo son, seguramente, comunes a muchas instituciones artísticas, y se han implantado a costa de perder, también, en otros campos. Así, por ejemplo, la subcontratación de empresas de servicio para llevar a cabo las actividades con el público y la implantación de criterios de eficiencia tomados de la lógica empresarial, entre otros cambios, han propiciado el desarrollo cuantitativo. Y a pesar del destacado crecimiento de las tareas de gestión, aún hemos podido prestar atención a aquellos proyectos inno-

vadores que, pese a su poca visibilidad, nos ayudan a realizar pequeños saltos cualitativos que después podremos aplicar al resto de propuestas.

A lo largo de los años, nuestra voz se ha ido integrando en los procesos de creación de las exposiciones y hemos aprendido mucho de ello. En determinados momentos hemos adquirido un papel más activo en las decisiones sobre los aspectos que tienen que ver con los visitantes –textos de pared, información complementaria, estudios de público, etc.– y que hasta entonces no habían tenido en cuenta la participación del educador. Además de es-

tas intermitencias, condicionadas por los intereses del momento de nuestra institución, hemos tenido ocasión de realizar proyectos que han marcado un antes y un después en nuestra trayectoria, como *Districto 3* (2002-2004), que buscaba establecer vínculos entre CaixaForum Barcelona y los centros de secundaria del distrito a partir de la práctica creativa.

También ha sido especialmente intensa la colaboración que hemos establecido con nuestra Colección de Arte Contemporáneo. Hemos creado muchos proyectos educativos en torno a las diferentes exposiciones de la colección que se han programado en nuestros centros y fuera de ellos, y con el paso de los años se ha ido definiendo un tipo de colaboración cada vez más estrecha, como en el caso de las dos exposiciones del ciclo *Miradas a la Colección* (2008 y 2009), comisariadas por nosotras en colaboración con la conservadora de la colección. En ellas, una serie de recursos orientados a fomentar la participación invitaban al público a tomar el protagonismo para intervenir de una manera real y visible en la interpretación de las obras. En esta misma línea estamos trabajando con el proyecto que hemos descrito al inicio, dirigido a personas de la tercera edad entendidas como comunidad de aprendizaje, es decir, un colectivo que posee una serie de creencias, costumbres o saberes compartidos, que no sólo espera del museo o del centro de arte recibir información, sino poder participar, aportar su experiencia para, en última instancia, contribuir a cambiar ciertas dinámicas fosilizadas. El sentido de la participación reside en otorgar al público el poder para llevar a cabo, aunque sea muy poco a poco, auténticas transformaciones en el funcionamiento de las instituciones, algo muy difícil que exige modificar las relaciones de poder y establecer negociaciones constantes con todos los agentes implicados en dicho proceso.

A lo largo de estos años hemos intentado mantener unos propósitos fijos a los que hemos podido atenernos y, de este modo, sortear los vaivenes internos y externos. Nunca nos ha interesado formar o instruir, sino acompañar en el aprendizaje, contri-

buir a la formulación de preguntas, crear el entorno adecuado para que se generen experiencias de conocimiento. Hoy mantenemos el mismo propósito. Seguramente, un laboratorio no es la mejor metáfora para afrontar el pragmatismo de estos tiempos obsesionados con la productividad y recelosos ante la posibilidad de que un experimento no funcione, pero prescindir de él conduciría a un progresivo vaciado de contenidos que acabaría despojando de sentido todo lo que se hace. Y en eso estamos, manteniendo vivo el mismo espíritu, aunque las circunstancias internas y externas no siempre sean como esperamos. De hecho, a nosotras también nos corresponde cambiarlas.

II.2.4 Diseño de proyectos educativos para Educación Infantil desde fuera de la escuela

María Jesús Rodríguez
ArteAlcance (Madrid)

En este artículo abordamos el diseño de proyectos educativos ofertados por empresas de gestión cultural a alumnos de Educación Infantil y, en particular, el proyecto *ArteAventuras*, desarrollado por ArteAlcance, para el aprovechamiento de los recursos pedagógicos de los museos de artes visuales. A través de este programa analizamos las características de un proyecto planteado desde fuera del aula, así como la importancia de los elementos que conforman su diseño.

Los proyectos educativos dirigidos a niños de Educación Infantil son cada vez más demandados y necesarios. No obstante, son desestimados a priori por una parte de los docentes y por algunas instituciones museísticas. Los prejuicios de partida que declinan su puesta en marcha, en el caso de los centros escolares, se deben a los siguientes aspectos:

- El **estrés que provoca entre los docentes** la salida del centro educativo, generado por la dificultad que conlleva controlar a un grupo de niños que no cuenta con las rutinas consolidadas.
- El **escepticismo que suscita en los padres de los alumnos** una actividad que juzgan poco prove-



chosa y un gasto prescindible. Este prejuicio parte de familias poco habituadas a visitar museos. Si unimos este hecho al divorcio existente entre público y arte contemporáneo, es normal que no vean la necesidad de realizar esta actividad.

En referencia a las instituciones:

- Encontramos una **escasa oferta por parte de los museos** anclados en el antiguo paradigma, que ven en los niños tan pequeños un público incómodo y poco manejable para el personal de sala.
- Debido a lo anterior, muchas instituciones **carecen de personal cualificado** para el desarrollo de distintas actividades.

A pesar de todo esto, sería injusto hoy en día no reconocer la implementación de proyectos de

esta naturaleza, gracias al impulso ejercido por los departamentos educativos o de difusión y acción cultural emergidos del proceso de modernización de los museos.

Dentro de este panorama, empresas como ArteAlcance, creada en la década de los noventa, contribuyeron en su día de forma entusiasta al animar a los docentes en la explotación de los recursos pedagógicos de los museos y, en muchos casos, hemos cubierto el vacío de propuestas convocadas. Ejemplo de ello fue el convenio firmado en 1999 entre ArteAlcance y el Ministerio de Cultura, gracias a la iniciativa de Pilar Navascués Benlloch, entonces directora del Museo Cerralbo, que permitió desarrollar y ejecutar las actividades, los materiales didácticos y los divulgativos del Museo Cerralbo hasta el verano de 2007, cuando se produjo la paralización de actividades debido a su cierre provisional. Este convenio de colaboración fue de gran importancia por ser el primero de estas características.

II.2.4.1 Aproximación al repertorio de proyectos educativos

Los proyectos educativos ofertados a niños de Educación Infantil desde fuera de la escuela en relación con los museos son variados, desde la maleta pedagógica¹ al cuentacuentos, pasando por la visita dinamizada, el taller dentro del aula o la «visita-taller».

Destacamos la visita-taller por ser una experiencia pedagógica que se desarrolla combinando una visita dinamizada con la ejecución de un taller en el museo o en el aula. Este tipo de proyecto es el más completo, puesto que su diseño ambiciona ser un proceso educativo significativo.

ArteAventuras es un proyecto educativo diseñado bajo el modelo de visita-taller ofertado a los centros de educación infantil, con el fin de ayudar al profesorado en el aprovechamiento de los recursos pedagógicos que ofrecen los museos. Este proyecto cuenta con unos objetivos generales y unos objetivos específicos para cada actividad.

Los **objetivos** conceptuales son los conocimientos que queremos que aprendan o conozcan.

Los procedimentales están destinados a las estrategias de aprendizaje. Y, por último, los actitudinales pretenden modificar actitudes ante problemas y situaciones sociales.

Para conseguir los objetivos, el proyecto cuenta con unos contenidos que, en su mayoría, son afines al currículo de Educación Infantil, sobre todo porque el proyecto se configura como un proceso educativo integrado en la programación del aula.

Encaminada a los objetivos, utilizamos una metodología activa y participativa, basada en propuestas que permitan a los niños actuar, experimentar y construir sus propios aprendizajes.

Para formular metodologías efectivas es necesario conocer el desarrollo de los niños. Averiguar, mediante la charla, los conocimientos previos es fundamental para poder adecuar nuestras estrategias metodológicas a lo que precisan. En todo caso, para que las estrategias sean fructíferas deben atender a dos condiciones:

- Por un lado, que sean significativas, que estén relacionadas con las experiencias previas de los niños y las niñas, con sus intereses, que les gusten y que sean motivadoras. Un ejemplo de ello sería el juego como estrategia de aprendizaje.

- Que se relacionen con sus capacidades cognitivas, motrices y afectivas de relación interpersonal. Es decir, utilizar vocablos apropiados a su nivel cognitivo, adecuar las situaciones al nivel de sus capacidades y destrezas, así como propiciar actividades grupales que favorezcan la integración.

Para llevar a cabo este proyecto, u otros de la misma naturaleza, es primordial que el desarrollo de las actividades esté a cargo de profesionales. Contar con un equipo multidisciplinar enriquece notablemente el programa, y es tan necesario como que el equipo comparta un gran entusiasmo por enseñar y comunicar.

La **dinámica** que establece los tiempos y el orden de las acciones que se van a desarrollar en las actividades diseñadas nos enseña que, cuando trabajamos con niños de 2.º ciclo de Educación Infantil, debemos plantear líneas temporales cortas, puesto que el ni-

vel de atención de los pequeños es muy reducido. El tiempo adecuado para estructurar la actividad no debe superar los 45 minutos de duración en cada fase.

Para una dinámica adecuada, la formación de grupos superior a 25 participantes dificultará el proceso de aprendizaje, la visualización de piezas y el desarrollo de las metodologías. El número ideal de participantes para infantil es de 15 alumnos.

El proyecto se articula en tres fases: una preparación en el aula, una visita dinamizada y un taller de experimentación que dé continuidad a lo apprehendido.

11.2.4.1.1 La preparación en el aula

La sesión preparatoria en el aula llevada a cabo por los educadores es importante en cuanto que funciona como motor de motivación para los niños. Ofrecer un **dosier** a los alumnos, con actividades para realizar antes y después de la experiencia, favorece el éxito del proyecto, pues sirve de estimulación a los mismos para la consecución de los objetivos en este proceso educativo significativo.

Para introducir el contenido de la visita se utilizan diversos materiales de apoyo que van a permitir el desarrollo de juegos. Estos materiales pueden ser láminas, puzles, juegos de parejas... La utilización de las láminas es primordial. ¿Por qué? Porque el reconocimiento de aquello que nos es familiar produce una experiencia placentera que va a facilitar el tipo de aprendizaje que buscamos. Otros sistemas de motivación utilizados en nuestro proyecto es la introducción de cuentos, poesías, canciones o juegos grupales. De todos ellos, el cuento es uno de los más destacados, pues apasiona a los niños y se encuentra entre sus intereses.

11.2.4.1.2 La visita dinamizada

A continuación de la sesión preparatoria en el aula, el educador/a acompaña a los alumnos al museo para realizar una visita dinamizada. El itinerario ha de ser muy dinámico si queremos que los niños mantengan la motivación.



Interactuando con la golondrina (ArteAlcance).



Fila, nuestra rutina (ArteAlcance).

Debido a las características del público infantil, la selección de obras es de vital importancia, y debe responder a cuestiones como ¿cuántas debo seleccionar?, ¿cómo deben responder a los objetivos propuestos? o ¿qué importancia tiene la ubicación de las piezas en el recorrido?

En la visita, se utilizan fichas didácticas como recurso pedagógico motivador. Este material facilita la labor de los educadores, pero dificulta la fluidez de tránsito de otros grupos de visitantes, por lo que cada día se hace más difícil su uso en

ciertos museos. Dada la situación, se aconseja la utilización de elementos que sólo maneje el educador/a, o bien la propuesta de ejercicios psicomotrices o teatralización de escenas.

11.2.4.1.3 El taller de experimentación

Para concluir la experiencia, *ArteAventuras* se completa con la ejecución de un taller plástico que permita el afianzamiento de los conceptos trabajados. Después de entablar un diálogo donde se re-

cuerda aquello que se ha visto, se incide en aquellos conceptos objetivos del taller, y el educador/a propone una actividad manual o plástica.

Los talleres con niños de infantil han de ser adecuados a su nivel y maduración motriz. Por ejemplo, si tienen dos años no podemos realizar un taller donde los niños tengan que cortar con tijeras, pues aún no cuentan con la habilidad necesaria para ello. Si lo que se pretende recortar es poco, o sencillo, se pueden utilizar punzones con almohadillas.

Para que funcionen, estos talleres han de ser variados. El educador/a debe ir encadenando propuestas de actividades de forma sucesiva y dinámica, pues los alumnos suelen cansarse rápidamente en la realización de cualquier trabajo.

Conectar con niños de edades tan tempranas y propiciar aprendizajes significativos es una tarea difícil que precisa de la elaboración de un plan o estrategia específica. Sólo la mediación de profesionales experimentados, capaces de sustraer conceptos a niveles cognitivos ya superados, y hábiles en *performances*, posibilitan el éxito de los proyectos educativos dirigidos a niños de Educación Infantil.

II.2.5 Proyectos educativos con adolescentes (no sobre o para adolescentes)

Txelu Balboa
AMASTÉ (Bilbao)

Una de las principales funciones de la cultura y la creación actual es ayudarnos a interpretar el mundo en el que vivimos y a entendernos a nosotros mismos inmersos en él. Por esto, fomentar la creatividad, la expresión personal y el papel activo como *prouersers*¹ culturales desde la adolescencia (el período en el que quizá más se define nuestra identidad) es uno de los objetivos principales que nos debemos plantear desde una práctica social, política y culturalmente comprometida.

Con esta intención, en AMASTÉ² y CASI TENGO¹⁸³ desarrollamos conjuntamente distintas experiencias de participación, acción sociocultural y educación no formal con adolescentes. Un enfoque



que debería ser común a todas aquellas instituciones y organizaciones que tengan o quieran poner en marcha procesos educativos de cualquier tipo.

Los procesos de educación no formal tienen lugar durante el ocio de los participantes, por lo que han de resultar atractivos y estimulantes, suponiéndoles al mismo tiempo un reto y una oportunidad para desarrollarse. Con este texto queremos hacer un repaso de los diferentes conceptos desde los que planteamos nuestras prácticas con adolescentes, muchas de las cuales están ligadas a centros culturales y museos:

- **Educativo vs formativo.** En el dispositivo «taller», como espacio de encuentro, como un lugar donde la comunicación ocurra de modo multidireccional, donde se hagan patentes las problemáticas latentes (sin evitarlas ni huir de ellas, sino

más bien lo contrario) y se busque solución a los conflictos de forma colectiva según vayan apareciendo, lo importante es el desarrollo personal de quienes participan en él a través de los contenidos temáticos específicos tratados, donde los contenidos formativos específicos cumplan una línea vehicular para conseguir los puntos anteriores.

Se trata de poner en práctica una pedagogía de contacto en un entorno lúdico donde aprendamos los unos de los otros, puesto que todo el mundo sabe algo y puede enseñárselo a los demás. Talleres con un tiempo de calidad que permita desarrollar la convivencia, potenciando las relaciones interpersonales para conseguir la implicación de los participantes en el grupo.

- **Promover el espíritu participativo.** Crear un medio ambiente apto para la toma de posición proactiva y propositiva en el que los participantes no sean simples consumidores o receptores pasivos, sino protagonistas activos de las actividades y decisiones, tanto propias como del grupo.

- **Emancipación y empoderamiento.** La metodología de los talleres no debe pretender dirigir a los participantes hacia determinadas pautas, sino potenciar sus propias capacidades personales, en función de las inquietudes, preocupaciones y dinámicas personales. El objetivo ha de ser proporcionarles un ámbito de actuación en el que puedan aplicar sus conocimientos e intereses, estableciendo relaciones con los ámbitos de los demás. Asimismo, se ha de promover la toma de decisiones y la autonomía.⁴ Estos procesos son muy útiles para que los participantes adquieran seguridad en sí mismos a la hora de formular sus opiniones y defenderlas en público, organizar sus propios tiempos y responsabilizarse de ellos.

- **Desarrollar habilidades relacionales.** Vinculadas con las capacidades de comunicación, las habilidades relacionales también forman parte de nuestros objetivos en la medida en que favorecen la interacción personal, el trabajo en equipo y la posibilidad de generar sinergias dentro del grupo. Las situaciones de convivencia son por

ello básicas para crear sinergias, favorecer la comunicación, enriquecer el campo de experiencia personal de los participantes y, de un modo inconsciente, extrapolar la creatividad al entorno cotidiano como actitud vital. Ligado a este concepto entendemos la importancia de desarrollar un trabajo continuado con un grupo de referencia que disponga de un espacio y un tiempo adecuados para que suceda esta convivencia de la que hablamos.

Este trabajo supone una alta implicación de los educadores con el grupo. El papel de éstos ha de ser el de posibilitadores de la experiencia: mostrándose accesibles, facilitando recursos (tanto materiales como teóricos), haciendo seguimiento del grupo (durante y después de los procesos), resolviendo los problemas y/o conflictos que puedan surgir sin eludirlos u obviarlos, etc.

- **Desarrollar la creatividad aplicada y abstracta.** La promoción de la participación social de los adolescentes es uno de nuestros objetivos fundamentales. La realizamos específicamente a través de la creatividad, entendiendo ésta más allá de una serie de técnicas de representación plástica. El objetivo es que los participantes experimenten la creatividad como una herramienta transversal de actuación, aplicable a todos los ámbitos de la vida: personal, social, profesional, etc.

- **Desarrollar y valorar el espíritu crítico.** Por una parte, desarrollar la capacidad para analizar el entorno, establecer relaciones entre las ideas e interpretarlas con un punto de vista personal. Y, por otra, valorar esta capacidad positivamente como algo constructivo y creativo.

- **En las claves adolescentes.** El objeto de las acciones pedagógicas debe ser dar la palabra a los adolescentes, invitándolos a participar como ciudadanos activos en la definición del mundo en el que viven: su imaginario, sus valores, sus intereses y preocupaciones, etc. Haciendo hincapié para ello en los lenguajes, medios y dinámicas que les son más afines, en la creación de un imaginario propio, y en la identificación, búsqueda y realización de sus propios sueños, proyectos u objetivos.

• **Proceso vs resultado.** Con los talleres no perseguimos la consecución de un resultado relevante concreto, sino la experiencia íntegra que ha permitido llegar hasta él: procesos de ideación y reflexión, relaciones dentro del grupo, opiniones expresadas, modelos de organización, etc. Por la misma razón, las acciones de conocimiento y convivencia tienen una importancia fundamental porque, de manera informal, son un terreno de práctica de las habilidades que se intentan fomentar en los talleres: comunicación, capacidades relacionales, creatividad aplicada a lo cotidiano, etc.

• **Alfabetización mediática.** Los jóvenes son destinatarios de primer orden de las innovaciones tecnológicas, pero no siempre hacen un uso constructivo y consciente de ellas. Las NTIC deben estar presentes de manera transversal en las actividades, animando a los participantes a hacer un uso crítico, creativo y participativo de las mismas (vídeo y fotografía digital, edición *on-line* de *blogs*, comunidades 2.0, etc.).

Esta presencia transversal de las NTIC tiene como objetivo reducir la brecha digital también entre los participantes, ya que no todos poseen el mismo nivel de conocimiento y los mismos hábitos digitales. Se trata de que los participantes conozcan la tecnología y los canales de comunicación actuales (tv, prensa, Web 2.0) de forma crítica y, al mismo tiempo, desinhibir su relación hacia los mismos de manera que cada uno encuentre el que mejor se adapte a sus necesidades.

• **El museo como referente.** Uno de los objetivos de los procesos educativos en museos ha de ser que los jóvenes experimenten y entiendan éstos como un referente. El museo ha de comportarse como el lugar de encuentro que debería ser, como un espacio abierto donde generar conocimiento y donde quienes acudan a él puedan desarrollar sus inquietudes libremente. Se trata de conseguir que los jóvenes se sientan parte del museo y lo sientan como propio, y que como tal puedan actuar en él, desarrollarlo, darle valor, etc.

Tratemos de cambiar el prejuicio estereotipado que los adolescentes puedan tener de un mu-

seo como contenedor cerrado y reglado de una serie de elementos y objetos casi «sagrados», cuyo valor se relaciona indirecta o inconscientemente con lo económico. Teniendo esto en cuenta, las acciones educativas dirigidas a adolescentes no deben estar nunca supeditadas a los contenidos del museo (exposiciones, fondos, acciones...). Éstos serán, en todo caso, un complemento o un vehículo circunstancial a los temas y objetivos específicos de cada acción.

Del mismo modo, entendemos el museo como un agente activo en el entorno donde se encuentra (barrio, ciudad, provincia...). No puede ser una isla que dé la espalda a la realidad que lo rodea, una realidad que a menudo es mucho más rica y variada que lo que sucede «de puertas adentro». Han de aprovecharse las acciones educativas (temática y/o metodológicamente) para establecer relaciones y comunicaciones con el contexto cercano al museo, que desde el museo se reflexione y analice el entorno y su contexto para después actuar también desde él en un contexto real con el que poder interaccionar, transformar o modificar, es decir, establecer un diálogo dentro-fuera con la ciudadanía (museo-jóvenes-entorno).

• **Dar visibilidad al trabajo realizado.** Como último punto es importante destacar un aspecto al que generalmente no se le da la relevancia que tiene a la hora de planificar las acciones de un programa educativo. Pedimos a los jóvenes una implicación en los procesos que activamos, pero también es primordial buscar reconocimiento para sus acciones. Para un adolescente (como para cualquier otra persona) es necesario ver el resultado final de su trabajo, comprobar cómo se va a cerrar el proceso y para qué se ha implicado en él.

Es esencial que los proyectos se desarrollen en lo real, e incluso traspasen el espacio «protegido» que puede representar un museo. Los resultados de las acciones y del trabajo realizado han de hacerse públicos, llegar a la ciudadanía, y de una manera que aporte valor al resultado final y que quienes hayan estado implicados en el proceso se sientan orgullosos de ello.⁵



Noche en el museo (Amasté).

El modo de visibilización final debe estar incluido en la preparación de los procesos como un elemento fundamental más. Una alternativa son los medios de comunicación entendidos como canal y plataforma de trabajo (canales de tv, revistas y publicaciones del museo o del municipio, *blogs* u otros medios digitales...).

A modo de conclusión debemos reafirmarnos en la figura de los educadores como posibilitadores de la experiencia. No debemos olvidar la importancia del proceso, puesto que los jóvenes entenderán tanto el museo como las temáticas trabajadas en función de cómo lo hayan experimentado. La educación

es el vehículo que ayuda a configurar una ciudadanía emancipada, socialmente activa, participativa y comprometida, consciente de sus deseos y empoderada con herramientas que le permitan conseguirlos.

II.2.6 El área de investigación y extensión educativa del Museo Thyssen-Bornemisza

Ana Moreno y Rufino Ferreras
Museo Thyssen-Bornemisza (Madrid)

Desde sus inicios, el Museo Thyssen-Bornemisza, debido al interés en la educación de sus promotores, que tienen unas colecciones formadas y presentadas con una clara intencionalidad didáctica, ha dado una especial importancia al potencial educativo intrínseco.



El Área de Investigación y Extensión Educativa del Museo Thyssen-Bornemisza comenzó su andadura en el año 1998, tras la consolidación del Departamento Didáctico con el que contaba el museo desde su inauguración en 1992. Al adquirir la entidad de área, ésta se articula y organiza en dos departamentos que trabajan conjuntamente: el Departamento de Programa Didáctico, que asume entre otras las labores de gestión y organización del área, y el Departamento de Desarrollo Educativo, centrado en el diseño, ejecución y evaluación de los programas educativos y actividades que desarrolla el área. Ambos departamentos trabajan de forma compartida y coordinada en la mayor parte de los programas y actividades.

Partimos del conocimiento generado en torno a una extensa colección de pintura cedida al Estado español por el barón Hans Heinrich Thyssen-Bornemisza, a la que se sumó con posterioridad parte de la Colección Carmen Thyssen-Bornemisza. Entre ambas colecciones suman más de un millar de obras recogidas en un extenso catálogo de arte occidental, especialmente europeo, pero también americano, que permite mostrar la evolución de la pintura desde el siglo XIII al XX. El interés que mostró la familia Thyssen al configurar sus colecciones hace de nuestro museo una herramienta educativa de primer orden, cuestión que apoya la propia disposición de la colección, cuyo hilo conductor es una línea temporal. A todo ello hay que sumar un amplio programa de ex-

posiciones temporales de carácter internacional para las cuales se crean actividades y recursos de apoyo interpretativo.

En esencia, el Área de Investigación y Extensión Educativa está muy centrada en la investigación sobre educación en museos de artes visuales y en la ejecución práctica de actividades, y sus líneas principales de actuación son el desarrollo de acciones en torno a la educación formal, no formal y social, sin olvidar la importancia dada a su faceta investigadora y al uso y aplicación de herramientas educativas, como la utilización intensiva que se realiza de las tecnologías de la información y la comunicación, cuyo mayor exponente es EducaThyssen.org, el portal en Internet que el área administra.

La complejidad de actuaciones, la diversidad de líneas educativas que se desarrollan, la multiplicidad de públicos a los que nos dirigimos y la gran producción de contenidos que se crean en el área implican un enorme esfuerzo de gestión y organización por parte de sus componentes. A ello hay añadir que debemos asumir competencias como la búsqueda de recursos económicos para nuestro mantenimiento, cuestión que lejos de ser un problema, pese a la carga que podría suponer, es una ventaja competitiva, ya que disponemos de recursos propios para el desarrollo de nuestras labores y una gran independencia a la hora de planear nuevos proyectos educativos.

Respecto a los públicos que participan en nuestras actividades, es importante reseñar que constituyen un colectivo muy heterogéneo. En lo referente a las edades de los participantes, desarrollamos actividades de forma estable desde los tres años hasta la tercera edad, y en lo tocante a sus perfiles, podemos decir que trabajamos con personas con una gran formación, personas con una formación precaria, personas con diversidad de dificultades funcionales o intelectuales, etc. En conclusión, acceden a nuestras actividades de forma presencial varias decenas de miles de personas al año y aprovechan los recursos de apoyo interpretativo que desarrollamos desde el área

cientos de miles de personas, sean estos recursos virtuales, que ofertamos a través de nuestro portal en Internet o materiales, como son las audioguías, las signoguías, las guías didácticas, los paneles interpretativos y otros recursos que ofrecemos para facilitar a los visitantes del museo el acercamiento a nuestras colecciones.

II.2.6.1 Las líneas educativas sobre las que trabajamos

Una primera línea de desarrollo de programas relacionados con la educación formal incluye actividades de apoyo a dicha tipología educativa y también acciones educativas propias. Entre las últimas, realizamos talleres, ciclos de conferencias, asignaturas adscritas a la Universidad de Mayores o simposios, todos ellos dentro de la programación de cursos universitarios, además de cursos de formación del profesorado o cursos de verano para estudiantes universitarios, complementarios de la educación formal. Entre las actividades de apoyo o complementarias a este tipo de educación, se realizan talleres, visitas y actividades para todos los niveles educativos, desde la educación infantil a la universitaria, con una amplia oferta que incluye visitas comentadas (con un contenido académico importante), visitas dinamizadas (que buscan el descubrimiento del arte de una manera activa, lúdica y participativa) o «visitas-taller» (que complementan lo anterior con la experiencia creativa práctica o talleres de experimentación creativa). Del mismo modo, hemos incorporado la posibilidad de realizar estas visitas a los centros educativos de educación especial e integración preferente, con programas exclusivos o la posibilidad de realizar estas actividades en inglés como complemento y apoyo a los centros bilingües.

Las actividades que pueden inscribirse en la tipología de la educación no formal constituyen nuestra segunda línea de desarrollo y son también muy variadas. Se desarrolla un programa –el primero que se puso en marcha en el

museo-, de «visitas-taller» para familias, que se realiza los fines de semana y durante las vacaciones invernales de Navidad. Hay programas para jóvenes, como *¿Y tú qué miras?*, que comprende un conjunto de actividades para chicas y chicos de entre doce y quince años, o *Estudio joven*, destinado a jóvenes de más edad y que se configura como un laboratorio de ideas y experiencias que sirven para alimentar a otros programas. También se efectúan actividades, conciertos comentados y visitas educativas para público adulto durante la tarde, o visitas específicas para la tercera edad. Esta oferta se complementa con una serie de actividades para niños durante el período de vacaciones de verano, y otra serie de programas y actividades que se desarrollan puntualmente, entre las cuales nos gustaría destacar las realizadas durante el año pasado, como *Los cuentos del Camino*, configurada como una actividad en torno al Camino de Santiago, destinada a escolares, donde se interrelacionaban pintura, literatura e ilustración, o la serie de «visitas-taller» que se desarrollaron en colaboración con Nintendo, donde las visitas por las salas del museo se complementaban con talleres que utilizaban sus consolas de videojuegos para crear obras artísticas. La tercera línea de desarrollo es la referida a la educación social. Esta serie de actuaciones es la última que se ha incorporado a nuestro catálogo de propuestas, y constituye una línea en proceso de ampliación y consolidación que consideramos lenta y compleja por la gran variedad de públicos a los que nos dirigimos. Estos programas incluyen los destinados a públicos con diversidad funcional o intelectual, los dirigidos a personas con enfermedad mental y los diseñados para grupos de personas en riesgo de exclusión social. Desde la construcción y remodelación del museo, hemos estado muy preocupados por su accesibilidad, y ya desde el primer momento se eliminan las barreras arquitectónicas y se instala un sistema de señalización accesible, y se encarga al Área

de Investigación y Extensión Educativa la creación de recursos y programas para facilitar el acceso de estas personas al conocimiento que alberga el museo. Para ello se crean dos tipos de programas, los específicos para cada uno de estos perfiles de diversidad y las actuaciones encaminadas a integrar en el resto de actividades a estas personas con otros colectivos.

En cuanto a la diversidad funcional, trabajamos con personas que tienen dificultades motoras y sensoriales. Para el trabajo con personas con dificultades visuales, disponemos de un amplio catálogo de recursos multisensoriales que pueden ser usados en todo tipo de actividades. Y para aquellos que tienen necesidades auditivas hemos creado una colección de signoguías en lengua de signos española y contamos con un intérprete en esta lengua dentro del equipo de educadores. En lo referente a la diversidad intelectual, hemos creado recursos y actividades para un gran número de perfiles, entre ellos paralíticos cerebrales, personas con síndrome de Down, autistas, etc. Las personas con enfermedad mental también tienen un espacio en nuestras actividades, ya que hemos creado una serie de actividades que se diseñan en colaboración con los profesionales sociosanitarios que las tratan. Respecto a las personas en riesgo de exclusión social, trabajamos con reclusos, personas sin hogar, inmigrantes, mujeres maltratadas, etc.

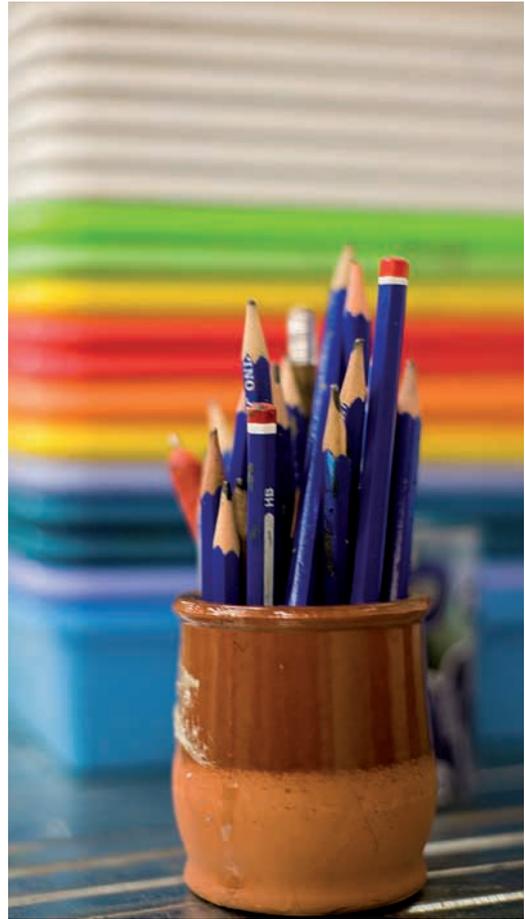
Todo ello se articula en torno a nuestro programa *Red de Públicos*, que tiene como finalidad el que éstos y otros colectivos interactúen e intercambien experiencias entre ellos, favoreciendo así la integración real y efectiva de todas las personas a la actividad del museo. Un ejemplo ilustrativo de este afán por crear espacios de intercambio, huyendo de la creación de programas estancos que no favorezcan la integración, podría ser una de las actividades que desde hace años realizamos en torno al Día Internacional de los Museos, en el que personas de todos los colectivos que participan en nuestras actividades adoptan un cuadro y explican la obra de arte,

unos desde el plano emocional y otros desde un plano más formalista. Tanto este programa como los otros que realizamos para personas con diversidad –de alguno de los tipos de dificultades mencionados–, así como las actividades que realiza nuestro voluntariado con mayores, han recibido diversos premios, como el concedido al Proyecto Cultural del Año por la fundación Bayard, el Premio Infanta Cristina al Mérito Social o la mención honorífica dentro del I Premio Internacional de Educación y Museos, concedido por el programa *Ibermuseos*.

Finalmente, habría que recordar que, debido al tipo de metodologías que aplicamos, concedemos mucha importancia a los procesos que implican acciones de educación informal. La relevancia que damos a la interacción entre los participantes en nuestros programas, al diálogo entre todos éstos y los propios educadores, producen situaciones de aprendizaje informal que, pese a no estar programados dada su propia naturaleza, conforman entornos de aprendizaje significativos y enriquecedores, razón por la cual potenciamos este tipo de aprendizaje en todos nuestros programas, poniendo especial énfasis en las estrategias metodológicas que los facilitan, como los sistemas conectivistas de intercambio de conocimiento o los sistemas caóticos de aprendizaje.

II.2.6.2 Otras acciones del área de investigación y extensión educativa

Una línea de trabajo importante estaría en la función investigadora del área. En ella se inscriben una serie de proyectos de investigación en torno a nuestra actividad. Entre ellos destacarían el que se desarrolla en la actualidad en colaboración con profesores universitarios acerca de la historia de las pedagogías artísticas, los realizados sobre el uso de las tecnologías de la información y la comunicación en los museos o el que se hizo en torno al vocabulario artístico en la lengua de signos española.



Para este año se abre una línea de investigación sobre la educación social y otra de estimulación mental utilizando el arte y las tecnologías. Sin ser un proyecto puramente investigador, aquí se enmarcaría también el Congreso Internacional de Educación y Museos que celebramos hace unos años y sobre el que estamos trabajando para una edición en breve, y otro tipo de seminarios acerca de las metodologías educativas que cumplen la doble función de instrumento de formación de nuestro equipo y de espacio de reflexión sobre las últimas propuestas que se están realizando en torno a la educación y los museos.

Entendido más como una herramienta que como una línea de desarrollo del área, estaría el conjunto de actuaciones que realizamos en torno a las tecnologías. Para nosotros es un instrumento educativo más, pero el esfuerzo llevado a cabo y la trascendencia que tiene una herramienta de este tipo para distribuir nuestro conocimiento entre personas con dificultades de acceso al museo hacen que se nos convierta en algo estratégico. Antes de hablar de EducaThyssen.org, quisiéramos reseñar otro tipo de actuaciones en las que hemos recurrido a las tecnologías, porque tenemos cada vez más programas y actividades que incorporan el uso de tecnologías para su realización, como ocurre con el ejemplo que se citaba más arriba de los talleres en los que se utilizan consolas de videojuegos portátiles. El uso de dispositivos de audio para las audioguías es algo habitual en muchos museos; nosotros los incorporamos hace varios años y en estos momentos estamos trabajando en una reconceptualización de estas herramientas, haciéndolas más escalables en el contenido que ofertan y mucho más participativas.

Aunque no es tan habitual el uso de dispositivos multimedia portátiles, nosotros utilizamos las PDA (*Personal Digital Assistants*) como soporte técnico de las guías para personas con sordera y hemos introducido consolas en talleres. En estos momentos trabajamos en un proyecto de uso de dispositivos móviles como herramientas de apoyo interpretativo. Del mismo modo, estamos investigando sobre el uso de estos dispositivos con fines educativos y de entrenamiento mental en públicos con diversidad funcional e intelectual, y hace tan sólo unas semanas hemos repartido, por los espacios del museo, varias pantallas táctiles que ofrecen información del mismo, de las colecciones y de sus obras de una manera amena y funcional.

11.2.6.3 El museo e Internet

EducaThyssen.org es el proyecto más ambicioso del área en el que se utiliza Internet. Es un portal con información y recursos educativos sobre

el museo, un laboratorio en el que experimentar sobre nuevas maneras de transmitir el conocimiento y una plataforma de la que depende, y a la que da soporte, una serie de proyectos que usan las estructuras denominadas «redes sociales». Es una web independiente, pero interrelacionada con la web institucional del museo, que depende exclusivamente del área y que se articula en una serie de canales: *EducaThyssen Informa* comunica acerca de las actividades y de los proyectos, al tiempo que sirve de histórico de la actividad del área; *Espacio Abierto* recoge los programas de colaboración con otras instituciones; *Recursos Educativos* es un gran repositorio de los recursos educativos en torno al museo; *Accesibilidad* informa de nuestras actuaciones en este campo y ofrece materiales para personas con diversidad –respecto a los tipos de dificultades anteriormente mencionados–; *Canal EducaThyssen* es el repositorio audiovisual del área y configura nuestro canal de televisión a la carta; *Investigación* recoge los proyectos de investigación; y *Canal Joven* da cuenta de las actividades y de la producción en los talleres de los programas para jóvenes.

En los últimos años hemos hecho un esfuerzo en el desarrollo de aplicaciones interactivas, juegos educativos y, especialmente, en la creación de una línea de vídeos educativos e informativos, uno de nuestros productos estrella en las redes sociales, ya que todos ellos están publicados en nuestro canal profesional dentro de YouTube y de nuestra plataforma en iTunes-u, y es el primer museo español en contar con una plataforma en este espacio educativo de Apple, junto a prestigiosas universidades y museos de todo el mundo. En esta línea, hemos publicado en redes sociales como Flickr una gran cantidad de imágenes de nuestras actividades.

Reforzando nuestra presencia en eso que ha venido en ser denominado Web 2.0, y ya en el terreno de las redes sociales más tradicionales, mantenemos un perfil en Twitter y otro de carácter informativo en Facebook. En esta misma plataforma disponemos de dos páginas asociadas a

programas en concreto, uno a *Red de Públicos* y otro a *Estudio Joven*, que nos permiten hacer partícipes del proceso a los integrantes de los programas y a las personas que no pueden acceder a los mismos por diversas razones, y que se han mostrado como espacios muy interesantes para la dinamización de los grupos participantes y para fomentar su aportación y participación. Todos estos proyectos han sido muy bien acogidos, especialmente en el ámbito Iberoamericano, con miles de visitantes diarios y cientos de suscripciones a las redes.

EducaThyssen es un proyecto vivo en el que no dejan de actualizarse e incorporarse nuevos contenidos. Este año, por ejemplo, empezamos a incorporar un sistema de reservas *on-line* de la mayor parte de nuestras actividades con el fin de facilitar el acceso de los participantes a las mismas, pero especialmente para optimizar los recursos de los que dispone el área y poder aplicarlos a nuevos proyectos.

II.2.6.4 La idea de un museo abierto

Una de las ideas rectoras del área es el concepto de «museo abierto». Conscientes como somos de que nos debemos a la sociedad, que hace que nosotros tengamos sentido como institución, y de que sería imposible la realización y la asistencia a un espectro tan variado de la sociedad, definimos nuestro museo como un museo abierto a la colaboración. De este modo, buscamos socios para el desarrollo de programas y proyectos para los que necesitamos recursos, sean estos económicos, de asistencia, de asesoramiento, etc.

En esta línea hemos llegado a acuerdos y firmado convenios para la creación de múltiples recursos educativos y el desarrollo de varios programas. Antes hemos mencionado el acuerdo suscrito con la empresa Nintendo para el uso de sus consolas como herramienta educativa, o el programa *Los cuentos del Camino*, realizado gracias a una subvención europea en la que colaboramos museos y editoriales infantiles de

Portugal, Francia y España, lo que nos permitió, al margen de la actividad, incorporar a nuestro repertorio de recursos educativos tres nuevas guías didácticas sobre el museo y su traducción al portugués, francés, inglés y gallego.

Entre otros proyectos de colaboración para la realización de recursos educativos, destacamos el convenio con la entidad Pelikan para la creación de un material multiformato, y que admite múltiples usos por parte de públicos de diversos perfiles, que es *El misterio de las miradas en el Thyssen*, por el que se nos concedió, en Barcelona, el premio Innova al material educativo más innovador; o el convenio con INATUR para crear una colección de guías de campo del museo que pusieran en relación el entorno natural con su representación en las obras del mismo. Como ejemplo de convenios de colaboración para la realización de proyectos o programas destacaríamos el vigente con la Orquesta y Coro Nacionales de España y el Auditorio Nacional para la creación de conciertos comentados y audiciones en las salas del museo, buscando las conexiones entre la música y la pintura; todo ello se materializará en un curso de formación del profesorado.

En esta línea, y de manera estable, participamos en proyectos comunes de investigación con diversas universidades españolas. Una de las labores que desarrollamos dentro del área es la de difundir y comunicar no solamente nuestra actividad, sino los procesos y fundamentos de nuestro trabajo. Por esa razón, consideramos que el asesoramiento a otras instituciones y la formación externa de profesionales o futuros profesionales de la educación en los museos, otro tipo de profesionales relacionados con los museos o, por extensión, cualquier profesional implicado en procesos educativos es parte fundamental de nuestro trabajo.

II.2.6.5 Nuestra filosofía educativa

Siempre preocupados por la calidad de lo educativo, una filosofía o ideología educativa está presente en todas nuestras actuaciones. Esta

filosofía puede articularse a partir de una serie de ideas rectoras que están detrás de todos los programas y actividades que desarrollamos en el museo y que buscan que nuestros servicios tengan la mayor calidad posible. A continuación se exponen algunas de ellas:

1. **Excelencia educativa.** Buscamos en nuestra labor aportar algo enriquecedor a la sociedad que nos sustenta y, por lo tanto, a los individuos que la componen, a través de la creación artística, sin olvidar en ningún momento nuestra misión de transmisores y distribuidores de conocimiento, y teniendo en cuenta el contexto educativo no formal que es un museo y las posibilidades que se abren para explorar diversas líneas educativas, entre ellas el soporte a la educación formal, las actuaciones en la línea de la educación social o las referidas a la no formal. Todas ellas bajo los más rigurosos estándares de calidad y con el objetivo de ser una plataforma desde la cual explorar nuevas maneras de educar que sirvan de referencia a otros.

2. **Compromiso social.** Creemos que cualquier persona debe tener acceso al conocimiento que alberga el museo. También creemos que cualquier individuo, sea cual sea su formación previa y sus circunstancias personales, tiene algo que aportarnos a través de sus conocimientos, vivencias o sensaciones. Por esa razón, uno de los esfuerzos principales del área es el de crear instrumentos suficientes para facilitar el acceso al conocimiento del arte de todos, siempre desde una perspectiva integradora real y no segregadora, esto es, priorizando las actuaciones en las que la diversidad esté presente y no la peculiaridad de un colectivo.

3. **Innovación y experimentación.** La libertad que nos ofrece un ecosistema educativo como es un museo para explorar nuevas maneras de educar nos obliga a experimentar e innovar. Estas cuestiones son las que nos permiten avanzar y diferenciarnos, al tiempo que podemos ser soporte y referencia para que otros contextos educativos incorporen nuevas herramientas en su quehacer.

4. **Motivación.** Debemos facilitar el que toda persona vea nuestro museo y, por tanto,

el arte como algo propio y de lo que puede participar, no algo ajeno y de cuyo conocimiento solamente pueden participar los iniciados. En esta línea, hacemos un gran esfuerzo en atraer nuevos públicos, personas que tradicionalmente no han tenido acceso al mundo del arte o han tenido experiencias anteriores que no les fueron gratificantes.

5. **Trabajo en equipo.** La educación en torno al arte no puede ser concebida como un hecho artístico, esto es, no puede ser fruto de la inspiración de uno, sino del trabajo y la aportación de muchos, de un equipo diverso en actitudes y conocimientos que aporten al departamento diferentes puntos de vista. Es decir, la manera de trabajar y la toma de decisiones es colectiva en la línea de lo que Surowiecki denominó «sabiduría de las multitudes», formando parte de todo ello el equipo de educadores, pero también las personas que participan en nuestros programas o las personas dedicadas a su educación.

6. **Flexibilidad metodológica.** No creemos en las metodologías de manera dogmática, es decir, creemos que cada metodología educativa o los paradigmas educacionales de los que parten tienen sus pros y contras, y que cada una tiene una aplicación más óptima en función de la tipología de la actividad o los públicos a los que está destinada. Por lo tanto, nuestra metodología es flexible y heterogénea, e incorpora elementos de, entre otras: metodologías basadas en el constructivismo, pedagogía crítica, conectivismo educativo, sistemas deterministas tradicionales, elementos de la pedagogía del caos, etc.

7. **Rigor en la evaluación.** Entendemos la evaluación desde distintas ópticas, no solamente como una herramienta para valorar la eficacia educativa de nuestras actuaciones. Es especialmente un instrumento privilegiado para explorar nuevas líneas de desarrollo, nuevas actividades y programas en los que trabajar.

8. **Adaptabilidad.** Somos conscientes de la diversidad de los públicos, de sus circunstancias y de las distintas situaciones, por esa razón no trabajamos con guiones educativos rígidos, sino que ba-

samos nuestra acción educativa en un argumento troncal y adaptamos los contenidos y el discurso durante el proceso. Ello viene dado por la importancia que tiene el diálogo en nuestras actividades como instrumento de intercambio de conocimiento del educador al educando, pero también a la inversa o entre los participantes de los programas.

9. **Transversalidad.** Entendemos que los contenidos principales de nuestro museo están relacionados con la Historia, la Historia del Arte y la Educación Plástica y Visual. Pero también somos conscientes de la riqueza de la obra de arte como espejo del mundo y, por tanto, de que cualquier conocimiento puede transmitirse con el apoyo de la imagen que la obra de arte proyecta. Por esta razón, otras disciplinas, desde la biología a la literatura, de la educación cívica a la social, por poner algunos ejemplos, tienen un papel importante en nuestros programas.

10. **Formación continua de nuestros educadores.** Para nosotros es muy importante que las personas que componen el equipo tengan una proyección profesional, para ello apoyamos su formación diseñando cursos y seminarios, al tiempo que los animamos a seguir formándose y acudir a foros, como congresos y encuentros entre educadores. Todo visto como una manera más de mejorar y ampliar la calidad de nuestros servicios.

11. **Creatividad.** Todas nuestras acciones deben tener un componente creativo importante, no sólo en la concepción y desarrollo de nuestros programas, actividades y recursos, sino también en la ejecución misma de todos ellos. Con ello queremos fomentar el desarrollo de una mirada creativa y crítica en los participantes, y una mejor comprensión de los procesos creativos que están detrás de la obra de arte.

II.2.6.6 El equipo humano

El equipo humano con el que contamos es bastante amplio, seis educadores y dos coordinadores, pero lo interesante es que está configurado por un grupo de profesionales con dis-

tintas formaciones y experiencia laboral. En el equipo se integran historiadores, pedagogos, educadores sociales, artistas, especialistas en el uso de tecnologías, editores, gestores culturales, etc. Esta diversidad nos permite una gran flexibilidad a la hora de realizar nuestra labor, aun así, cuando el proyecto lo requiere, incorporamos puntualmente profesionales de otras disciplinas o con otras habilidades complementarias. Estos colaboradores externos varían en procedencia y número.

Además, contamos con un equipo de voluntariado cuyo número es bastante reducido con el fin de optimizar su coordinación y gestión. Ellos se encargan del desarrollo de algunas actividades y puntualmente dan apoyo en algunos eventos y actos. También contamos con personas que realizan períodos de prácticas y estancias en el museo; los primeros con una clara finalidad formativa, ya que normalmente proceden de cursos de posgrado, y los segundos con el objetivo de intercambiar conocimientos y experiencias, especialmente con profesionales de otros museos e instituciones. Estas personas son de diversa procedencia, no solamente españoles, también de México, Portugal, Brasil, Colombia, Venezuela, Francia, EE.UU., Italia, etc.

II.2.6.7 Y en el futuro...

Hasta aquí hemos expuesto, de manera somera, nuestra labor y los fundamentos que están tras ella. Pero el Área de Investigación y Extensión Educativa del Museo Thyssen-Bornemisza es algo vivo, orgánico, que siempre está inmerso en un proceso de evolución. En este momento estamos trabajando en la consolidación de programas y en su dotación de recursos complementarios, y también estamos preparando nuevos proyectos.

Muchos de estos proyectos están relacionados con nuestras líneas de acción en lo referente a la educación social, incorporando nuevos colectivos y dotándonos de las suficientes herramientas para

que el museo también se convierta en un recurso sociosanitario. Asimismo, estamos explorando nuevas maneras de incorporar las tecnologías como herramienta en nuestros programas, y estamos reforzando nuestro trabajo con jóvenes que acuden al museo sin la mediación de la escuela, es decir, en su tiempo de ocio y de una manera activa, participativa, para que lo sientan como algo propio.

II.2.7 Accesibilidad universal en el museo

Mar Morón

Universitat Autònoma de Barcelona (UAB)

Cuando hablamos de colectivos especiales nos estamos refiriendo a aquellas personas que necesitan de unos apoyos específicos para un correcto desarrollo a nivel cognitivo, personal y social, así como una adecuada calidad de vida. La atención hacia estas personas ha ido variando a lo largo de la historia: desde un modelo benéfico-asistencial (desde los años cuarenta a los sesenta) a un modelo educativo (en la actualidad), a través de una etapa rehabilitadora terapéutica (década de los sesenta). A mediados del siglo XX, las personas con alguna discapacidad eran acogidas en instituciones con objetivos únicamente de caridad, donde la formación era casi inexistente y se favorecía la segregación; eran consideradas como una amenaza social. En la década de los sesenta la formación de estas personas evolucionó hacia una atención rehabilitadora-terapéutica que se caracterizó por la creación de centros de educación especial, un modelo clínico basado exclusivamente en optimizar las limitaciones. Estas personas continuaban separadas de su comunidad y con grandes restricciones para acceder a ambientes normalizados. A partir de los años setenta se produce un gran cambio apoyado por una nueva legislación integradora: la etapa educativa. Esta nueva visión y organización de la atención hacia estas personas con necesidad de apoyos específicos conlleva que



los profesionales dejen de fijarse en el déficit para hacerlo en las posibilidades de la persona, así como en los recursos y apoyos que necesita para progresar. En 1982 se publica la Ley de Integración Social del Minusválido (LISMI), donde se potencia la integración de todos los ciudadanos en la comunidad. Actualmente, se busca una buena calidad de vida para todos y con todos: lograr espacios únicos, abiertos a la diversidad, potenciadores de experiencias positivas para el desarrollo como personas de todos los miembros de la sociedad.

Como nos explica Alexandre Jollien: «Un joven suizo con parálisis cerebral que, debido a su hándicap, estaba destinado a liar puros en un taller ocupacional para personas discapacitadas. Ahora, después de un largo periplo, estudia filosofía en la universidad» (Jollien, 2002: 9); como lo describe Ruedi Imbach, profesor de filosofía de la Université de Fribourg, Suiza, en el prefacio del libro *Elogio de la debilidad*: «La diferencia trastorna, desconcierta al hombre en su búsqueda por la perfección. Por otra parte, el miedo lo achica...» (Jollien, 2002: 82-83), las diferencias nos asustan,



Esquema 1. Colectivos con necesidad de apoyos específicos.

nos dan miedo, nos paralizan y no nos dejan progresar; nos detienen en el conocimiento de estas personas, de sus capacidades y particularidades. Es necesario «abrir las puertas» a su participación en todas las instituciones sociales y culturales, ofrecerles experiencias nuevas que desarrollen su dimensión humana. Alexandre reconoce cómo los filósofos lo han ayudado a progresar y a descubrir en el corazón de la debilidad la grandeza del hombre.

La OMS (Bradley, 1995; OMS, 1997, en Schallock, 1999) define la discapacidad como resultado de la interacción entre las limitaciones de ésta y las variables ambientales que influyen en su desarrollo: el entorno, las situaciones sociales y los apoyos. La discapacidad no está fijada, es fluida, continua y cambiante, dependiendo de las limitaciones funcionales de la persona y de los apoyos disponibles en el entorno personal. Intervenir o proveer de servicios y apoyos que se centren en la conducta adaptativa de la persona es una forma de reducir las limitaciones funcionales y, por tanto, la discapacidad de la persona. En este sentido, a la hora de elegir los apoyos que se necesitan se han de tener en cuenta cuatro dimensiones:

- Funcionamiento intelectual y habilidades cognitivas.
- Consideraciones psicológicas/emocionales.
- Consideraciones físicas/de salud/etiológicas.
- Consideraciones ambientales.

Considerando los museos como lugares de formación y trasmisión de la cultura, se hace ne-

cesario dotarlos de recursos para que estas personas puedan acceder a ellos:

«Los museos son espacios de interacción y de relación con una fuerte identidad cultural que pueden contribuir al desarrollo de sentimientos de pertenencia, respeto, tolerancia, dignidad y solidaridad social. Son lugares donde ejercitar la mente, expresar ideas y emociones, donde desarrollar la creatividad y la imaginación. Son también entornos de aprendizaje que dan la oportunidad de acceder a la educación y a la cultura; lugares de inspiración y de diversión; espacios que permiten el desarrollo de la autonomía personal, la autoestima y la confianza, y que invitan a comunicarnos, relacionarnos y participar» (Teresa González. Cap del Departament d'Educació del MNAC. Tríptico de la exposició *Ments Creatives*, 4-9 diciembre 2007).

Hablar de museos accesibles, de arte accesible o de accesibilidad universal no sólo significa que solucionemos los problemas de acceso físico a los diferentes espacios del museo, sino también aquellas dificultades que obstaculizan e impiden el acceso a la cultura. De esta manera, deberemos dotar a estos espacios de intercambio de conocimiento e interacción social, de los apoyos específicos necesarios para que todos los integrantes de la sociedad puedan acceder al arte y a la cultura. Eisner nos dice al respecto:

«La educación en los museos es un intento de utilizar las obras de arte para dar forma a la experiencia humana y así dar forma a la manera de sentir y de pensar de las personas. La satisfacción estética es uno de los resultados de ese esfuerzo. Hablar de pensar y sentir no es, tal vez, lo más apropiado, ya que al incluir la conjunción “y” separamos el sentir del pensar. La capacidad de sentir lo que expresa una obra, de participar en el viaje emocional que eso conlleva, es producto de cómo pensamos sobre lo que vemos. Por otro lado, lo que vemos es un producto de lo que hemos aprendido a buscar. El hecho de ver no es sólo una simple actividad cotidiana; ver es un logro del ser humano. [...] Ver es un logro, mientras que mirar es una tarea; es precisamente “viendo” como modificamos la experiencia y, una vez hemos modificado dicha experiencia, conformamos la mente humana» (Eisner, 2009: 13).

A la hora de convertir el museo en un espacio accesible para estos colectivos deberá realizarse un análisis de estas individualidades, así como de la especificidad de sus necesidades y apoyos, para asegurar su máxima participación en las actividades que el museo organice. Los diferentes profesionales del museo se han de comprometer a fomentar una actitud de escucha hacia estas personas, ofreciéndoles seguridad y confianza desde una exploración de sus posibilidades, con la colaboración de los especialistas en educación especial de los diferentes centros participantes.

El arte, por la variedad de contenidos y significados que presenta y por las diversas maneras de cómo está representado, nos ofrece numerosas alternativas de análisis y creación: podemos investigar sobre el contexto histórico y social del artista o del momento representado, explorar la obra desde un punto de vista formal, estudiar los materiales utilizados, las técnicas, etc. Así pues, a partir de las obras de arte podemos crear situaciones de enseñanza-aprendizaje, como el generar un tiempo y un espacio para la creación artística, ofreciendo la posibilidad de que estas

personas puedan potenciar una serie de competencias cognitivas (la inteligencia, la percepción, la imaginación, la creatividad, la intuición, la memoria y el pensamiento analítico, simbólico, asociativo, consecucional, creativo, simbólico, divergente, convergente), personales (autoconfianza, autoconocimiento y autoconciencia, autoestima y autoimagen positiva, autonomía personal, autorregulación/autocontrol/autodisciplina, capacidades motoras, motricidad fina y gruesa, concentración, educar en el esfuerzo, establecer y conseguir objetivos, éxito/percepción de control y eficacia, experiencia estética, expresión de sentimientos y emociones, flexibilidad, iniciativa/toma de decisiones, optimismo y entusiasmo, y recompensa intrínseca) y sociales (capacidad de liderazgo/autodefensa, comunicación, conocimiento de los otros, conocimiento organizacional, empatía, resolución de conflictos, trabajo cooperativo y valores éticos y morales), todas ellas necesarias para un desarrollo integral y armónico de la persona.

«La educación en los museos, por ejemplo, es un intento de utilizar las obras de arte para dar forma a la experiencia humana y así conformar la manera de sentir y de pensar de las personas» (Eisner, 2009: 13).

Se pueden destacar varias maneras de asegurar la participación de estos colectivos en el espacio museístico:

- Realizar proyectos nuevos destinados a unos usuarios con unas características específicas, adecuados a sus intereses, a sus expectativas y a sus necesidades.
- Adaptar las actividades ya existentes a las características de estos colectivos, averiguar los apoyos necesarios con la colaboración de los profesionales de cada centro.
- Participar en talleres «inclusivos», para todo tipo de público, donde también se verificarán las necesidades reales de todas las personas del gru-



po ofreciendo los recursos personales y/o materiales precisos.

Estas experiencias artísticas hacen posible que las personas con necesidad de apoyos específicos puedan desarrollar su capacidad creadora que les permita descubrir, investigar, experimentar, disfrutar, apasionarse, construir y superarse, es decir, sumergirse en un proceso de creación individual a partir del contacto con las obras de arte.

Estas fotografías pertenecen al proyecto *Retrats*:¹ a partir de diversos retratos de las colecciones del MNAC, y pasando por un proceso de análisis, reflexión, creación e interacción, construimos representaciones audiovisuales de nuestra propia identidad. Estas imágenes describen el proceso y los resultados. (Este proyecto, enmarcado en el programa *Museu Espai Comú d'Integració*, se realizó en el Museu Nacional d'Art de Catalunya durante la primavera de 2009.)

Los museos redescubiertos como espacios de observación, reflexión, interacción, creación y comunicación se convierten así en exponentes de un gran cambio a nivel social, se transforman en agentes culturales y sociales con un gran propósito: eliminar el estigma social que todavía recae hacia estas personas, destacar sus capacidades y la trascendencia de un compartir en una sociedad heterogénea. Esta accesibilidad universal no sólo es importante para las personas con discapacidad, sino también para toda la sociedad que valora la diversidad como una característica enriquecedora para todos sus componentes.

«[...] La necesidad de defender el derecho de todo ser humano desde su nacimiento, a la igualdad, la dignidad y el reconocimiento de sus capacidades» (Freire, 2008: 26).



II.2.8 La construcción dialógica como sistema para trabajar con colectivos especiales: dos casos de estudio en la Panera

Helena Ayuso y Roser Sanjuan
Centre d'Art la Panera (Lleida)

El Centre d'Art la Panera, situado en la ciudad de Lleida, se inauguró a finales del año 2003. Nace como una plataforma de producción, difusión, formación y exhibición de las artes visuales de nuestro país y pretende ser un instrumento que establezca puentes entre la creación visual y la creación producida en otros ámbitos culturales.

Su programa expositivo comprende proyectos individuales de gran envergadura y exposiciones temáticas que tratan de importantes cuestiones del momento y que suponen una toma de posición por parte del centro ante las controversias que generan; así, por ejemplo, se han realizado producciones como *El don de la vida*, una exposición que abordaba el tema del cuerpo envejecido.

En este contexto, y utilizando la exposición como herramienta para el conocimiento,¹ el Servicio Educativo de la Panera ha creado programas dirigidos a todos los públicos, dándoles la posibilidad de acercarse a la creación contemporánea como fuente de aprendizaje.

El objetivo de nuestra propuesta educativa es que, ante esta gran diversidad que nos envuelve –diferentes culturas, edades, géneros, capacidades, facilidades, dificultades...–, la solución no sea la exclusión, sino todo lo contrario. La diversidad tiene que unirnos, identificándonos a todos en una sola comunidad más rica en experiencias, convivencias y nuevos aprendizajes. Creemos que el arte contemporáneo es una herramienta válida para la inclusión social y educativa que se caracteriza por una amplia transversalidad conceptual y una multidisciplinariedad de técnicas artísticas, que permiten desarrollar múltiples miradas a nuestra sociedad. De este modo, el Centre d'Art la Panera se convierte en un recurso comunitario que crea nuevas estrategias en red para facilitar esta inclusión social y educativa.

11.2.8.1 La Casa Dalmases y el Mercat de Santa Teresa como proyectos de construcción conjunta

Nuestros principales destinatarios de colectivos especiales son, en el ámbito de la educación formal, las escuelas de educación especial y, en el ámbito no formal, todas aquellas entidades de la ciudad de Lleida y provincia que atienden a personas con discapacidades físicas, intelectuales o enfermedades mentales.

Nuestra línea de trabajo se basa en la construcción conjunta de proyectos con los educadores y técnicos del ámbito específico que se está trabajando, en este caso el sociosanitario. La metodología que seguimos está estructurada en tres tiempos: antes, durante y después de la visita.

Antes de la visita al centro de arte se preparan reuniones con todos los técnicos, con el objetivo de conocer la exposición y sus conceptos, así como las capacidades que tiene el grupo que realizará la actividad. En estos encuentros se explica si se ha hecho alguna preparación previa y se pautan los objetivos del proyecto. Durante la visita, nuestra estrategia es utilizar el diálogo y la comunicación con el grupo. Esta comunicación puede ser verbal, pero no nos basamos sólo en la palabra y la mirada del espectador, sino que intentamos que la multisensorialidad fluya de manera plena. Finalmente, después de la visita, una vez que el grupo regresa al centro, puede o no hacer algún tipo de actividad posterior, que se expondrá en las Jornadas de Puertas Abiertas que la Panera organiza cada año. Estas jornadas son el momento en el que se da visibilidad a todas las producciones artísticas y los trabajos que se han generado con motivo de las exposiciones y actividades que se han realizado en la Panera. Para finalizar, se lleva a cabo una valoración con los técnicos y con los visitantes con la intención de mejorar nuestra práctica educativa.

De esta manera, esta línea de trabajo y metodología incorpora los siguientes objetivos: estimular las capacidades físicas, intelectuales,

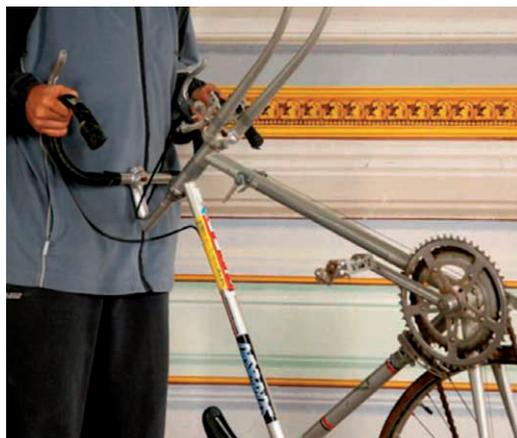
afectivas y sociales de los visitantes; potenciar el desarrollo de la autonomía personal, la confianza y la autoestima a través del conocimiento artístico; transmitir recursos, a través del arte contemporáneo, para que el visitante pueda analizar y ser crítico con la realidad que lo rodea; relacionar el arte contemporáneo con otras disciplinas artísticas como la literatura, el cine, la música, la poesía...

La coordinación con los técnicos sociosanitarios para crear proyectos antes, durante y después de la visita a la Panera se complementan, desde 2008, con una programación de talleres realizados por artistas y dirigidos a personas con discapacidad intelectual y enfermedad mental. Hasta el momento se han realizado dos: *Taller Casa Dalmases*, Cervera (2008) y *Taller Mercat de Santa Teresa*, Lleida (2009).

Estos dos talleres, diseñados y dirigidos por Isabel Banal y Jordi Canudas² (artistas visuales y profesores de la Escuela Massana de Barcelona), se basaron en prácticas artísticas conceptuales que ayudaron a descubrir a sus participantes nuevos lenguajes y modos de expresión. Ambos partieron de una transformación simbólica de espacios en desuso durante un largo período, de los que fueron extrayendo su historia y funciones, buscando puntos de conexión entre esta información y las vivencias personales de los participantes. La metodología de trabajo fue alternándose en ambos talleres, con fases de trabajo colectivo e individual, que aportaron a la vez un medio de expresión personal y cohesión de grupo.

Los resultados de los talleres se abrieron al público bajo un formato expositivo. En el caso del *Taller Casa Dalmases*, los visitantes contaron con las explicaciones de los participantes del taller, que ejercieron voluntariamente de guías de la exposición. En el del *Taller Mercat de Santa Teresa*, los visitantes, además de ver la exposición, pudieron comprar los productos realizados por las entidades.

El *Taller Casa Dalmases* duró una semana (cinco sesiones de cinco horas cada una) y contó con la participación de un grupo de catorce personas



con discapacidad intelectual procedentes de la Asociación Alba-Centre Ocupacional l'Espígol Cervera (trece personas) y Sant Joan de Déu, Almacelles (una persona), los cuales formaban un grupo heterogéneo con niveles cognitivos muy diferentes.

El espacio donde se desarrolló este taller fue un antiguo palacio del siglo XVIII llamado Casa Dalmases-Massot. La primera fase del taller sirvió para familiarizarse con el nuevo espacio y descubrir las diferentes estancias de la planta noble (salón de baile, sala de billar, alcobas, despacho, almacén de una tienda y capilla). Entre una gran cantidad de objetos de diferentes épocas acumulados en la casa, los participantes escogieron el que les pareció más sugerente para narrar una experiencia personal (David escogió el esqueleto de una bici porque él y su padre suelen montar en bici todos los domingos; Pilar prefirió una máquina de escribir porque había asistido a un curso de mecanografía...). Con el resto de objetos se crearon cuatro grandes instalaciones a modo de alfombras que iban creciendo y decreciendo a partir del tamaño de los objetos seleccionados.

El *Taller Mercat de Santa Teresa* supuso aprovechar las ventajas de una experiencia previa para incorporar nuevos retos. El grupo de participantes estaba integrado por doce personas, procedentes de tres entidades que no se conocían previamente:

Associació l'Espígol de Tàrrrega, Centre Assistencial Sant Joan de Déu de Almacelles y Fundació Aspros de Lleida, todas ellas vinculadas con el programa de educación especial de la Panera.

Al realizarse en un espacio totalmente desprovisto de objetos, se propuso visitar un mercado en activo, donde se interactuó con todos sus empleados. El trabajo individual consistió en escoger uno de los oficios presentes en este mercado, fotografiar a sus trabajadores, productos e instrumentos, y pedir prestado un objeto, comentando las razones de su elección. El trabajo colectivo permitió crear una gran instalación que consistía en una escalera de colores con fruta de Lleida, clasificada según su tamaño y color.

Para el Centre d'Art la Panera, algunas de las claves del éxito de estos dos talleres recae en que los artistas que los diseñaron y realizaron fueran personas comunicativas y flexibles, que pudieron realizar un trabajo en equipo con los técnicos sociosanitarios durante todo el proceso del proyecto (diseño, realización, evaluación), facilitando las adaptaciones necesarias para que la práctica de los mismos fuera la apropiada.

Según sus evaluaciones, los técnicos de las entidades de atención a personas con discapacidad destacaron que los participantes de los talleres experimentaron una mejora en sus habilidades



El interior del antiguo palacio del siglo XVIII donde se desarrolló el *Taller Casa Dalmases*. Cada participante escogió uno de los objetos acumulados en su interior para narrar una experiencia personal. Los objetos restantes se mostraron a modo de exposición.



La escalera de colores con fruta de Lleida, clasificada según su tamaño y color, mostró el resultado final del *Taller Mercat de Santa Teresa*.

sociales, aumentaron su autoestima y estimularon su memoria e imaginación a través de los objetos elegidos, su iniciativa personal y su autonomía.

Para concluir, consideramos estos dos talleres como un buen ejemplo de práctica artística inclusiva, ya que habrían podido tener como participantes a otros colectivos, como estudiantes, niños o ancianos, entre otros.³

II.2.8.2 Grupo de investigación

Ya en 2007 la Panera organizó unas Primeras Jornadas sobre Arte Contemporáneo y Educación Especial,⁴ con el objetivo de promover la investigación sobre las prácticas realizadas con colectivos con discapacidad intelectual en los diferentes museos y centros de arte contemporáneos del Estado español.

A partir de estas Jornadas, la Panera impulsó la creación del proyecto *Red de intercambios entre programas de educación especial de centros de arte*

contemporáneo de la Euroregión Pirineus-Mediterránea,⁵ desarrollado durante el curso 2008-2009 gracias a la concesión de una subvención de la Generalitat de Catalunya, en el que participaron el Centre d'Art la Panera, el CDAN (Centro de Arte y Naturaleza) de Huesca, Es Baluard Museu d'Art Modern i Contemporani de Palma y el Centre Régional d'Art Contemporain Languedoc-Roussillon de Sète, Francia.

Uno de los objetivos básicos de este proyecto fue que **los educadores artísticos consiguiran una formación específica** que les permitiera abandonar las prácticas basadas en la intuición, motivadas por la falta de formación específica en este ámbito.

Por este motivo, una primera fase del proyecto se basó en la investigación de las experiencias realizadas en el ámbito español y francés. A continuación se buscó el asesoramiento de profesionales del mundo sanitario, que impartieron formación en diferentes seminarios internos y **aporta-**

ron un espacio para el diálogo e intercambio de experiencias, una nueva mirada multidisciplinar y la confirmación de la necesidad de trabajar en red entre entidades de carácter cultural y socio-sanitarias.

Los resultados de la investigación de este proyecto se hicieron públicos en el II Seminario de Arte Contemporáneo y Educación Especial, realizado en junio de 2009. Estos resultados estarán disponibles en una publicación a finales de 2010.

El grupo de trabajo establecido a partir de este proyecto (CDAN, Es Baluard y la Panera) continuó en activo gracias a la concesión de una segunda subvención (para un proyecto denominado *Arte en el Hospital*) durante el transcurso de 2009-2010, un grupo que esperamos consolidar e incluso ampliar con otros miembros procedentes de distintos museos y centros de arte contemporáneo del Estado español.

II.2.9 ¿Dónde empieza la educación de adultos?

Andrea de Pascual

Círculo de Bellas Artes (Madrid)

«Yo soy yo, tú eres tú, y la cosa va mal.»

Comité Invisible

En los últimos años, la investigación en educación de personas adultas está cobrando gran fuerza en el panorama internacional, ha pasado a ser sinónimo de igualdad, justicia y diálogo en la sociedad actual. De hecho, puede decirse, sin reserva, que la educación contemporánea ha acabado por convertirse en una cuestión de educación de adultos.

En España, en 1985, se llevó a cabo una reforma de la educación de este colectivo. Se buscaba un nuevo marco conceptual y un currículo adaptado a las diferentes situaciones del mismo. Dentro de los principios redactados en esta reforma se formuló el objetivo de crear una educación para adultos orientada a mejorar sus condiciones de vida. La idea principal debía ser el ayudar a que,



en su contexto, las personas lograsen esta mejora. Pero este principio se ha convertido en la práctica, casi de forma general, en la creación de una oferta educativa utilitarista y academicista. Y es en este mismo punto donde continúan encontrándose la mayoría de los museos e instituciones culturales actuales de España.

Imaginemos la situación de un adulto cuando se acerca a un museo y no tiene formación ninguna, o no ha tenido, hasta el momento, interés en el arte en general o en un tipo de arte en concreto. Intentará buscar canales de apoyo y acompañamiento, de guía o de ayuda en su encuentro con expresiones artísticas que le resultan completamente ajenas a su mundo. Para ello, se acercará al punto de información, preguntando qué le pueden ofrecer. La audioguía será la respuesta más común o, incluso me atrevería a decir, la única. Se podría poner de ejemplo cualquier museo del país y, si no me creen, hagan

la prueba. Sabemos que la audioguía es un elemento de educación positivista donde el conocimiento ya está dado, elaborado y terminado. Por lo tanto, el adulto sólo tendrá que descubrir, conocer y aceptar dicho conocimiento.

La segunda opción que nos darán será la de participar en actividades puntuales, como las **visitas guiadas**. En la mayoría de ellas, a pesar de basarse una vez más en el descubrimiento, también se introducen elementos como el disfrute al aprender o la capacidad de crear una experiencia gratificante en el adulto. Sigue existiendo la figura del que sabe y del que no sabe, es decir, el conocimiento es el mismo, pero el aprendizaje se entiende como un camino de construcción en el que, a partir de vivencias, se van incorporando nuevas informaciones. El IVAM, por ejemplo, ofrece este tipo de visitas con una historiadora del arte. También tenemos el caso del Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía que llega a ofrecer, incluso, en los «itinerarios de la Colección», la posibilidad de descargarse a través de su página web una serie de «materiales que permiten al visitante realizar de forma autónoma un recorrido a través de un conjunto de obras seleccionadas de la colección sobre una temática concreta».

Otro elemento muy común, que hemos heredado hace unos años del mundo anglosajón como mecanismo de apoyo al visitante adulto, es el constituido por las **salas de interpretación**. En ocasiones, vienen a ser simples espacios con libros de consulta atados a una cadena o, como en el caso del Guggenheim de Bilbao, son salas muy elaboradas en las que existen elementos paralelos a la exposición, como fotos, vídeos, mobiliario o maquetas, que ayudan a crear una construcción del conocimiento, basado en relacionar y contrastar diferentes informaciones.

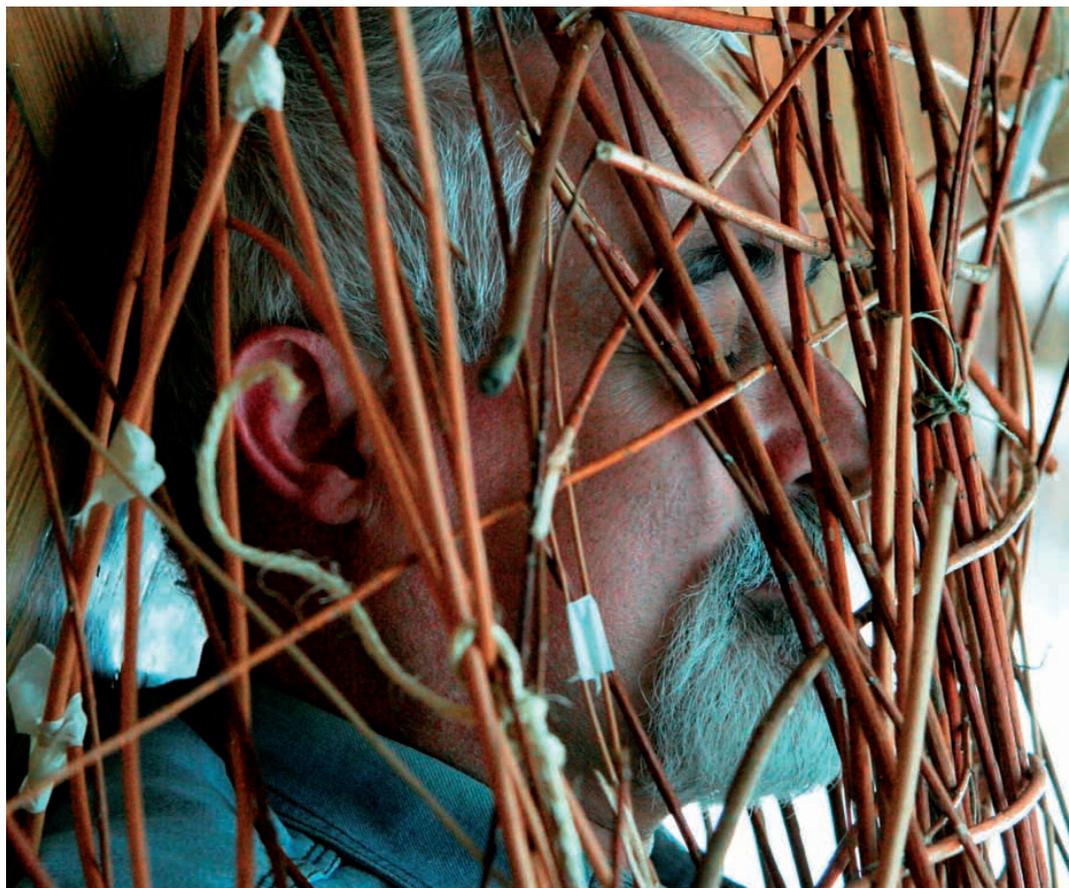
Si nos interesamos por los programas educativos, entendidos como el desarrollo de actividades a lo largo de un tiempo, veremos que la oferta se reduce a **colectivos específicos**: formación del profesorado, como los cursos temáticos que ofrece el MACBA, o talleres para creadores, como

los *Talleres de Arte Actual* y el curso anual sobre Arquitectura Contemporánea del Círculo de Bellas Artes; todos ellos pensados para personas con conocimientos previos. La mayoría de estos programas se limitan a enseñar Historia del Arte o técnicas artísticas.

Por otro lado, están los programas para visitantes con necesidades especiales, como el denominado *Red de Públicos*, del Museo Thyssen-Bornemisza, o para colectivos en situación de riesgo de exclusión social, como el proyecto *A Troya*, realizado en el Centro Penitenciario Madrid VI e impulsado por el Círculo de Bellas Artes de Madrid. Estos últimos suelen ser programas educativos adaptados y con herramientas específicas para el desarrollo de los mismos.

Concluyendo: una vez analizado el panorama, podríamos decir que los museos y las instituciones culturales que, en teoría, deberían ser espacios de reflexión, recreación, disfrute y fomento de la creatividad, son, sin embargo, lugares donde el adulto suele encontrarse con adoctrinamiento, jerarquía, inferioridad y sumisión.

Las instituciones culturales deberían replantearse sus posiciones educativas con respecto a su más amplio público que está esencialmente constituido por adultos. La creatividad, la imaginación, la visión propia y la perspectiva tendrían que encontrar cabida en un nuevo enfoque. Hoy en día se dan pequeñas iniciativas, como la del MUSAC en *Mirar para hablar*, donde se propone «el análisis de las obras desde las opiniones del visitante». Pero creemos que los museos no deberían reducir este planteamiento a acciones y programas puntuales. Los espacios y el tiempo para la reflexión van disminuyendo en el día a día del adulto. Y son las instituciones culturales las que deben ofrecer este espacio, tan necesario en las actuales y complicadas circunstancias mediáticas, para desarrollar un aprendizaje real y satisfactoriamente vivido e interiorizado a lo largo de su existencia. El museo tiene la obligación de convertirse en un espacio de reflexión para el ciudadano.



II.2.9.1 El museo del ciudadano

Retomemos la situación del adulto que llega a un museo y que utiliza la audioguía o una visita guiada para «entender» la exposición que allí se está exhibiendo. Además de recibir un aprendizaje que proporciona «más de lo mismo», al consolidar una visión simplista de la obra de arte, el demandante sólo podrá satisfacer su necesidad de apoyo recurriendo a alguno de aquellos medios en cada ocasión que tenga un encuentro con el arte, es decir, tomará una actitud pasiva cada vez que se acerque a un museo.

Si los museos, a través de sus objetos e instalaciones, nos pueden contar quiénes somos, de dónde venimos e, incluso, adónde tendríamos la posibilidad de ir, podrían también llegar a convertirse en un antídoto contra la pasividad. Así, su función, en una sociedad tan incierta como la nuestra, sería más importante que nunca. Sabemos que la expresión artística es un lenguaje sin fronteras, sin acentos, sin idiomas, y que sus múltiples formas de manifestación se adaptan a las capacidades de todos. Por ello el arte debería ser considerado como una nueva forma de lenguaje que vaya más allá del puro y duro contenido aca-

démico que los conservadores ofrecen. Además, los museos pueden brindar «experiencias críticas», que es algo que el adulto no obtendrá tan fácilmente si se encuentra solo, incluso aunque esté acompañado de elementos culturales.

Son los DEAC de los museos los que deberían actuar y proponer esta nueva orientación, donde las sociedades actuales tengan cabida, donde los adultos puedan cuestionarse, imaginarse, descubrir, reflexionar, verse reflejados. En definitiva, construir el aprendizaje de una forma crítica. Y, para ello, deberían convertirse en la columna vertebral del centro. Con unos buenos equipos humanos y técnicos, los DEAC deberían ser capaces de crear una nueva forma de entender el museo, teniendo la capacidad de coordinar y apoyar al resto de los departamentos, sin olvidar, por supuesto, las funciones específicas de cada uno de ellos.

Con este cambio de planteamiento del lugar físico que es el museo, se abriría la posibilidad de crear un espacio para el adulto como ciudadano. Sería un museo entendido como contenedor de la memoria, de los puntos de vista, de la diversidad del pensamiento. Por eso es por lo que el museo puede y debe adherirse a todos los aspectos de la vida social. Tiene unas claves inigualables para ofrecer una mejor comprensión de la sociedad y proporcionar mayor capacidad para hacer su evaluación. El corazón del rol educativo de los museos está, precisamente, en su misión de servicio al público, en su disponibilidad para todos los ciudadanos.

En definitiva, los DEAC deberían empezar a tener en cuenta al ciudadano adulto como un importantísimo participante en la actividad del centro. Éstos deben dar cabida a otras formas de aprendizaje que los constituyan de modo fundamental, las cuales se enfoquen hacia la adquisición de otro tipo de destrezas y que vayan más allá de los meros contenidos historicistas y/o técnicos. El ciudadano debe sentir que forma parte de la institución, y no que el museo es un ente externo a su sociedad y a él mismo.

Deberíamos empezar a construir el «museo del ciudadano». Pero el *museo del ciudadano* no sólo significa un cambio del paradigma educativo, sino que también tiene que englobar una ruptura con la construcción física en sí, es decir, entender que la institución cultural es un sistema de conocimiento, no meramente un edificio. Un museo que esté basado en la educación de adultos tendrá el deber de expandir sus propias posibilidades y mezclarse con la sociedad, ir más allá de sus muros y de los espacios convencionales de la educación y la alta cultura. Si los museos continúan cerrándose en sí mismos y los adultos permanecen sin formar parte de ellos, la cosa seguirá yendo mal.

II.2.10 El museo como centro de investigación

Noelia Antúnez y Judit García
MUPAI (Madrid)

Dentro de la extensa tipología de museos y centros expositivos que aparecen en la presente publicación, quizá el museo que esté dotado de una peculiaridad más específica sea el Museo Pedagógico de Arte Infantil, más conocido como MUPAI (Belver, 1995). Este pequeño museo nace en 1981, cuando sus fundadores deciden crear y desarrollar un espacio en la universidad (concretamente



en la Facultad de Bellas Artes de la UCM) para almacenar, catalogar y poder investigar el principal material que formaba parte de su docencia: los dibujos de niños y adolescentes con los que trabajaban formando a los futuros profesores. De la misma manera que en los departamentos dependientes de otras disciplinas existían laboratorios donde se llevaban a cabo investigaciones y experimentos en relación con las correspondientes áreas de estudio, el MUPAI nace como un laboratorio dedicado a explorar ideas, estrategias y metodologías relacionadas con la educación artística más innovadora.

A partir de ese momento, el trabajo de los diferentes profesionales que han formado parte del MUPAI (profesores universitarios, estudiantes, becarios) ha ido creciendo y se ha consolidado como un **centro expositivo y de investigación internacional, pionero en su desarrollo, que tiene como objetivo el diseño y evaluación de nuevas metodologías para la educación artística en relación con las producciones culturales visuales de niños y adolescentes.**

11.2.10.1 Líneas

En nuestro centro trabajamos con **dos tipos de programas: uno vinculado a lo expositivo y otro investigador.** Dentro del programa expositivo desarrollamos actividades destinadas tanto a escolares durante el curso lectivo como a niños y adolescentes durante la temporada no lectiva, en concreto dos campamentos urbanos de arte contemporáneo: *Vacaciones de colores* y *Vacaciones de cine* (www.ucm.es/info/mupai). El programa investigador gira en torno a tres líneas prioritarias (Esquema 1): *Arte y museos*, *Arte y educación secundaria* y *Arte y salud*.

La línea dedicada a *Arte y Museos* comienza su andadura en 2004, cuando el MUPAI es solicitado para el desarrollo de actividades educativas en diferentes centros de arte ubicados en Madrid capital. Ante esta oportunidad, además de implementar las actividades solicitadas, se ponen en marcha varios

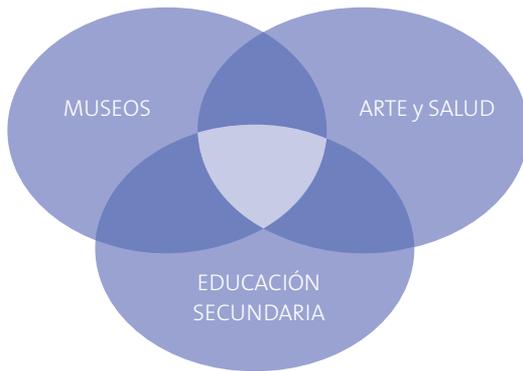
proyectos financiados cuyo principal objetivo ha sido averiguar qué diferencias presenta la educación artística en museos de artes visuales con respecto a otros contextos. Algunos de estos proyectos han estado vinculados a exposiciones de artistas como Nam June Paik, Chema Madoz u Olafur Eliasson.

La línea dedicada a *Arte y educación secundaria* se efectúa en la propia fundación del museo para reflexionar e innovar sobre las problemáticas específicas con las que se encuentran uno de los colectivos docentes más olvidados del panorama educativo: el profesorado de la ESO. Son muchas las actividades que realizamos en colaboración con este colectivo (tesis doctorales, jornadas, publicaciones específicas), algunas de las cuales se han visibilizado mediante el primer proyecto financiado dedicado a esta línea, el *Proyecto QUESO* (acrónimo de «¿Qué es ESO?: Evaluación e implementación del arte contemporáneo como recurso didáctico en la CAM»), realizado en 2009, cuyo objetivo era verificar el uso del arte contemporáneo como contenido por parte del profesorado del área de dibujo de la ESO en la Comunidad Autónoma de Madrid.

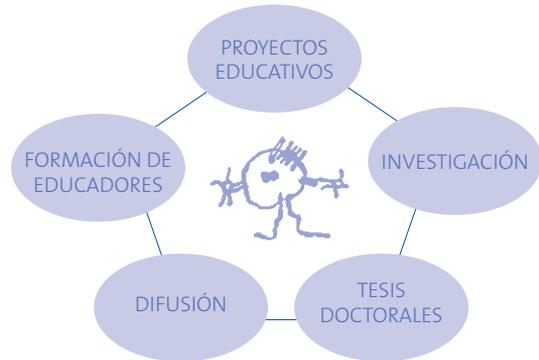
La tercera línea, *Arte y salud*, tiene como principal objetivo el desarrollo de actividades artísticas en espacios relacionados con lo sanitario (especialmente hospitales, pero también centros de día y otros contextos similares), lo cual imprime un acento innovador al incorporar el arte contemporáneo y procesos de análisis del mismo en lugares donde la educación artística se ha desarrollado de forma muy precaria en la mayoría de los casos. Esta línea dispone de varios proyectos financiados, tanto nacionales como regionales (en concreto, dos proyectos I+D cuya realización se efectúa desde 2004 hasta 2011).

11.2.10.2 Nodos

Dentro de los dos programas –el expositivo y el innovador– y en todas las líneas, el MUPAI intenta desarrollar cinco nodos de trabajo (véase también esquema 2):



Esquema 1. Las tres líneas prioritarias del programa de investigación del MUPAI.



Esquema 2. Los nodos de trabajo que afectan a todas las líneas de investigación del MUPAI.

- **Diseño de proyectos artístico-educativos que modifiquen la realidad social de contextos que lo necesitan:** nuestros proyectos intentan reflexionar sobre problemas de la vida real de manera que tanto el museo como la universidad sean capaces de transformar el quehacer cotidiano, el día a día de los tres contextos donde trabajamos.

- **Investigación en nuevas metodologías en educación artística:** tenemos el firme objetivo de innovar, de incentivar la búsqueda de vías de trabajo que replensen, cuestionen y modifiquen la práctica.

- **Formación de educadores:** consideramos como centro neurálgico de todas nuestras actividades la figura de la educadora, de tal manera que nuestra preocupación por su formación adquiere una posición central en todos los proyectos.

- **Tesis doctorales:** en la actualidad se están desarrollando alrededor de treinta proyectos de tesis doctorales en relación con las tres líneas de investigación prioritarias desde donde intentamos vertebrar el corpus teórico de nuestra área de estudio.

- **Difusión:** otro de los nodos consiste en generar debates y propiciar espacios de encuentro sobre los temas que nos ocupan, de manera que la realización de jornadas, seminarios, congresos, así

como la edición de publicaciones (entre las cuales destaca la revista *Arte, Individuo y Sociedad*) son tareas que venimos ampliando.

11.2.10.3 Posicionamiento político/ educativo

Tanto para el programa expositivo como para el investigador, uno de los objetivos del MUPAI ha consistido en el desarrollo de una metodología de trabajo propia que se adapte a las características de los tres contextos en los que trabajamos: el método MUPAI (Acaso, 2007). Esta metodología tiene como objetivo servir de guía a todos aquellos que quieran utilizar el arte contemporáneo como una herramienta para reflexionar de manera crítica sobre el mundo en el que vivimos. ¿Por qué es necesario que se incorpore el arte contemporáneo en talleres de educación artística? Porque trata temas con los que convivimos día a día, porque requiere de un espectador activo que participe para que su significado se complete, porque invita a ese espectador/participante a hacerse preguntas, porque hace pensar, porque desarrolla la creatividad y porque, en definitiva, potencia la creación de conocimiento.

11.2.10.4 Hacia modelos de trabajo posibles entre la universidad y los centros de arte

El MUPAI es un centro expositivo que se transforma en un centro de investigación y, a la vez, es un centro de investigación que se transforma en un centro expositivo.

Su peculiaridad le otorga una flexibilidad y un modo de trabajo específico donde la colección es sólo una parte de lo que cuenta, y donde es difícil determinar dónde empieza la universidad y donde termina el museo. Desde esta hibridación surge la riqueza del conocimiento que generamos y que deseamos compartir con el mundo que nos rodea.

11.2.11 Cuando el museo sale del museo

Noemí Ávila y Clara Megías
MUPAI (Madrid)

11.2.11.1 ¿Por qué el museo debe salir del museo?

Lo que se presenta en este apartado es un proyecto donde las posibilidades de la educación artística han salido de las paredes del museo y han pasado a invadir otros espacios de uso público, identificados en primera instancia para otra función: los hospitales y centros sanitarios.

Por todos es sabido que el sentido de la enfermedad y su visualización en la sociedad varía culturalmente. A través del proyecto *curArte* se ha inaugurado un cambio de concepción del espacio y del tiempo de hospitalización del niño y del adolescente, ya iniciado hace varias décadas en otros países como por ejemplo en Gran Bretaña o EE. UU., que nos está llevando a participar en la transformación de los propios hospitales, tanto en su estructura física como en su dinámica temporal, incorporando el arte y la educación artística como componentes integrales para la mejora psicosocial y de la calidad de vida de estos pacientes.



«El modelo tradicional de diseño y gestión de los espacios hospitalarios ha estado centrado en las funciones de diagnóstico y tratamiento que deben cumplirse dentro de estos espacios. Las demás funciones, en la práctica, se trataban como secundarias o auxiliares, de manera que su consideración a la hora de gestionar el espacio era muy escasa, a veces nula. Sin embargo, la salud entendida como bienestar físico, psicológico y social es algo más que la definición oficial de un concepto. Ha de considerarse como un esquema que oriente la gestión de los diversos aspectos del sistema sanitario. Así, las concepciones contemporáneas de los hospitales plantean que éstos han de entenderse como espacios de salud integral, centrados en la calidad de vida de los pacientes, en sus diversas dimensiones, y en la atención de sus necesidades, no sólo cuidados físicos, sino también atenciones psicológicas y sociales» (Ullán y Belver, 2008: 25).

El hospital es también un espacio público, concebido para un objetivo muy concreto, la salud. Pero también podríamos entender el hospital en su dimensión temporal, y deberíamos reflexionar sobre los tiempos de enfermedad y tratamiento, donde los pacientes deben perma-



El proyecto curArte del MUPAI.



El Proyecto curArte del MUPAI.

necer en estos espacios que no les ofrecen alternativas para poder separarse de su situación de enfermedad. La hospitalización genera una restricción de nuestros contextos de actuación y de relación habituales, mermando nuestras posibilidades de experiencia. A través del arte y de la educación artística podemos potenciar experiencias positivas dentro de este contexto restringido.

Es en este ámbito donde el museo puede salir de su lugar legítimo y jugar a invadir otros espacios públicos: escuela, ciudad, etc. A través del *proyecto curArte*, el museo sale de su entorno cotidiano y entra en el hospital, convirtiendo este espacio de salud en un apéndice contemporáneo para la creación y la educación artística.

11.2.11.2 ¿Cómo convertir el hospital en un museo?

Como ya se ha explicado, una de las funciones fundamentales de la universidad y de sus investigaciones es producir cambios y mejoras sociales. Partiendo de esta concepción, desde el año 2003, la Universidad Complutense de Madrid y la Uni-

versidad de Salamanca, en concreto el Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica de la Universidad Complutense de Madrid, el GIMUPAI (Grupo de Investigación del Museo Pedagógico de Arte Infantil) y el Departamento de Psicología Social de la Universidad de Salamanca vienen desarrollando, a través de lo que se conoce como *proyecto curArte*, una serie de investigaciones en torno a las posibilidades de mejora de la calidad de vida de niños y adolescentes hospitalizados (www.ucm.es/info/curarte).

Cambiar la concepción de un espacio y una institución pública como la del hospital no es sencillo, atendiendo ante todo al servicio fundamental que presta: la salud. Sólo introduciendo valores de mejora y bienestar que puedan ser reconocidos socialmente es posible transformar la realidad de una institución. Por ello, el *proyecto curArte* inicia una serie de dinámicas y actuaciones que permiten ir abriendo campo a la mejora de estos espacios de salud. Para hacer posible esta transformación, el *proyecto curArte* trabaja en las siguientes líneas:

1. Talleres de arte y creación para niños y adolescentes hospitalizados.

2. Arte para la humanización de espacios hospitalarios.

En cuanto a la primera línea de intervención, hay que considerar que en los hospitales españoles existe una especial sensibilización hacia estos pacientes. Aunque bien es cierto que mientras los tiempos de diagnóstico y tratamiento están muy controlados, las dinámicas de gestión de los otros tiempos de hospitalización no están apenas estructuradas ni ordenadas.

«A través de entrevistas llevadas a cabo con el personal sanitario, fundamentalmente con los responsables de enfermería pediátrica de los hospitales, pudimos constatar que las actividades cotidianas de los niños mientras están hospitalizados se organizan, en gran medida, en torno a los cuatro bloques siguientes: actividades que tienen que ver con el diagnóstico y/o el tratamiento del problema de salud que ha originado la hospitalización, actividades de alimentación e higiene, actividades educativas, y actividades sociales, de juego y distracción» (Ullán y Belver, 2004: 67).

La pregunta es: ¿dónde se sitúa el proyecto *curArte*? La respuesta está a caballo entre actividades sociales y actividades educativas, yendo más allá del mero entretenimiento.

Así pues, nuestro primer objetivo es poner a disposición de estos niños y adolescentes una serie de materiales y actividades creativas y artísticas especialmente diseñados para adaptarse a las limitaciones que, tanto la enfermedad como las condiciones de diagnóstico y/o tratamiento de la misma en el marco hospitalario, puedan suponer para ellos.

En este ámbito se han realizado más de 800 talleres de creación contemporánea en diferentes unidades (Psiquiatría, Diálisis, Oncología, etc.) con muy variadas temáticas, procesos y metodologías: *talleres de artista* (a través de un programa de visitas de artistas plásticos al hospital), *talleres de*

cine y animación, *talleres de fotografía digital*, *talleres de técnicas de estampación no tóxicas*, etc.

Nos gustaría destacar el trabajo que venimos realizando en la Unidad de Psiquiatría de Adolescentes del Hospital Gregorio Marañón de Madrid, una de las primeras unidades con las que empezamos a trabajar, donde grupos de chicos y chicas de entre 12 y 18 años están participando, una vez por semana, en estos talleres:

«[...] te puede abrir el cerebro a cosas que son importantes, el buen cine, la buena música, la buena fotografía. Lo más positivo. Cuando salga de aquí quiero ir a ver cine de autor. Eso antes me parecía una mierda, inclusive no sé si lo conocía, pero ahora quiero verlo» (Pascale y Ávila, 2007: 237).

«A mí me cuesta aprender, pero lo han logrado [...] ellas nos explicaron que los grafitis no son para marcar terreno como hacen los vándalos, sino que son un signo que puede significar algo importante. El taller me ayudó a aprender una cosa nueva y ejercitar la mente» (Pascale y Ávila, 2007: 237).

Las evaluaciones de estos adolescentes, así como las del personal sanitario, están reflejando que la transformación del hospital en un museo o en un espacio en el que la salud está adquiriendo una dimensión integral sea una realidad.

En cuanto a la segunda línea de intervención, *Arte para la humanización de espacios hospitalarios*, es importante indicar que el hospital, como institución, ha sido un importante contenedor de arte a lo largo de la historia. El arte creado y concebido en los hospitales estaba íntimamente relacionado con lo religioso y con lo trascendental del ser humano. Actualmente, en países como Gran Bretaña y EE. UU., a la vanguardia en el ámbito de arte y salud, el hospital comienza a concebirse como un centro cultural. La vinculación del arte y los artistas con los hospitales es un tema (Maretti, 1999) con una considerable representación

en la historia de las grandes instituciones hospitalarias e íntimamente ligado al papel del arte en la generación y reproducción de representaciones y significados sociales (Ullán, 1995). Que el arte puede desempeñar una función importante en la mejora de los entornos hospitalarios (Roselli, 1999) se refleja en la relevancia de las experiencias contemporáneas de colaboración en este ámbito. En EE. UU. destacan las iniciativas de la Foundation for Hospital Art y el programa *Arts in Medicine*. La Foundation for Hospital Art ha desarrollado proyectos en numerosos hospitales, basándose en la idea de involucrar a pacientes, artistas y voluntarios en la creación y transformación de los entornos hospitalarios en otros más creativos a nivel visual como una forma de ayudar a los pacientes a superar el estrés que implica su paso por el hospital (Ullán y Manzanera, 2009: 125).

El proyecto *curArte* ha iniciado y evaluado varias acciones en esta línea: Planta de hospitaliza-

ción pediátrica y Servicio de Urgencias Pediátricas del Hospital Universitario de Salamanca o el Consultorio de Pediatría de Cabrerizos (Salamanca) de atención primaria. Estas propuestas están vinculadas, en concreto, a un análisis de los llamados *mediadores simbólicos*, entendidos como recursos visuales que favorecen los procesos de humanización de espacios públicos.

Por otro lado, como ya se ha comentado al comienzo de este texto, la concepción contemporánea del hospital nos está permitiendo introducir en él dinámicas y prácticas artísticas muy próximas al trabajo que se realiza en museos y centros de arte. A través de programas de artistas residentes, exposiciones y creaciones específicas para contextos hospitalarios (como los programas de arte que se están iniciando en la biblioteca de pacientes del Hospital 12 de Octubre de Madrid), el proyecto *curArte* está contribuyendo a la transformación social de un espacio público, el hospital.

II.3 Arte, tecnología y museos

II.3.1 Nuevos modos de educación en museos: exploración del entorno próximo a través de la creatividad y del arte

Mónica Bello

LABoral Centro de Arte (Gijón)

La actualidad del arte contemporáneo está sujeta a cambios y transformaciones a escala planetaria bajo la influencia de las tecnologías de la información y la comunicación. Para diseñar modos de interpretación y divulgación es necesario tener en cuenta este contexto interdisciplinar, en conexión con los grandes debates en tecnología, ciencias, comunicación y humanidades.

Los museos se sitúan en este escenario como espacios de convivencia social, de interacción y de aprendizaje. El arte contemporáneo, debido al impacto tecnológico y al imparable avance de la ciencia, se sitúa en un espacio permeable, de conocimiento transversal, interactivo con respecto a su entorno. El usuario es clave para articular el proceso crítico que tiene lugar en la creación, ya que contribuye a validar los discursos presentes en los espacios expositivos y toma parte activa de las experiencias propuestas. Los programas educativos de los museos tienen la importante labor de ofrecer al visitante las claves del arte y al artista los recursos para formular su compromiso con el contexto social en el que habitan.

Los programas educativos, públicos, didácticos o de acción social se configuran en este contexto, al tener en cuenta las alianzas entre disciplinas y al establecer un compromiso con procesos de pensamiento críticos respecto a la realidad circundante. Aseguran, además, un contacto continuo de la institución con los visitantes, adaptando sus programas a las demandas de éstos, aplicando las novedades oportunas en formatos adecuados y haciendo los ajustes necesarios en los modos de participación y en las



distintas formas de encuentro entre el creador y el usuario.

El arte y la cultura se suman, en conjunto, al reto de transmitir bidireccionalidad a las propuestas, y son completamente conscientes de su rol y de la trama de *interactuantes*, así como de los matices entre la escala local y la global. El visitante se convierte en usuario que participa conscientemente de los procesos que se exhiben en las salas de exposición y del área de influencia del museo en su totalidad, en el entorno inmediato, social, político y medioambiental.

Los programadores de centros de arte, de creación y de cultura trabajamos, pues, en la elaboración de lenguajes y en el trazado de dinámicas que posibiliten medios precisos de interpretación y participación, en correspondencia con la evolución de la sociedad y del individuo. Tenemos hoy en día el interesante reto de proponer nuevas estructuras y formatos de participación, exami-

nando el perfil de los usuarios y explorando herramientas atractivas, acordes con los hábitos contemporáneos, que permitan abordar mejor los contenidos y programas singulares que ofrecen los museos en la actualidad.

El amplio panorama de experimentación que se muestra para los educadores y programadores de museos está protagonizado por dos tipos de usuarios. Por un lado, los visitantes y participantes, que disfrutan en distintos grados de los programas —ya sean éstos expositivos, divulgativos o de formación—. Por otra parte, los creadores, a quienes se dirigen los itinerarios de formación especializada, ávidos por aproximarse a los nuevos lenguajes y discursos, o a las herramientas y recursos que contribuyan a su capacitación como profesionales y que los doten de medios para su práctica artística. Con ambos se debe establecer una relación estrecha y un diálogo continuado, a lo largo de un período determinado que permita discernir conjuntamente los intereses que en éstos suscitan las propuestas del museo y, a la inversa, lo que puedan aportar ellos como colaboradores y contribuidores a los procesos creativos. Para ambos objetivos, los factores determinantes son el tiempo y la especialización. Me gustaría comentar tres experiencias que representan la relación entre el arte, la tecnología y los museos.

La primera es el proyecto *Animo*, del colectivo barcelonés Utani, que permite un acercamiento a la creación audiovisual en tiempo real, mostrándose como una alternativa estimulante y divertida a las herramientas educativas convencionales. *Animo* toma prestados artefactos de creación de imagen en movimiento del siglo pasado, incorporando atributos actuales que permiten disfrutar de una herramienta lúdica y didáctica, más allá de la fascinación por la propia tecnología. Este tipo de proyectos abogan por métodos de enseñanza que promuevan la pasión por aprender y el placer de enseñar, estimulando habilidades de participación e interacción en grupo. Inciden, además, en el compromiso con los acontecimientos contem-

poráneos y generan soluciones tecnológicas que estimulan la imaginación a través del arte y la educación.

La segunda experiencia es el sistema de reacción en cadena, creado por el grupo OK Go en su vídeo *This Too Shall Pass*, distribuido masivamente por la red, que ilustra que el tiempo lo es todo para hacer efectivo un diálogo creativo. Durante casi cuatro minutos, capturados en un único plano, una máquina de Goldberg, diseñada por el grupo de ingenieros Syyn Labs, realiza complejas acciones que conducen a una serie de eventos simples que, uno tras otro, llevan a la conclusión esperada. Ninguno de los pasos oculta una mecánica interna que no se pueda comprender a simple vista materializándose en un proceso abierto, comprensible a cualquiera, en el que prima la simplicidad. Sin embargo, se ha contado con un equipo de cincuenta colaboradores que, junto con los artistas, han diseñado y construido el mecanismo, guiándose por el método de ensayo y error, durante un intenso período de cuatro meses. La elaboración basada en la experimentación, el intercambio permanente entre el equipo y el desarrollo en capas de los proyectos permiten mostrar lo complejo del modo más simple, cercano y familiar. La mención de este proyecto no es casual, ya que también hace referencia a contextos generados para un usuario específico con soluciones precisas, no extrapolables a otros sujetos. Se gestan, durante períodos dilatados de tiempo, espacios de intercambio creativo e interdisciplinar, con distintos agentes de perfiles diversos —un grupo de músicos y un grupo de artistas e ingenieros—, y lo que se persigue es una relación estrecha entre exploración, intercambio de conocimiento y producción. Este tipo de ejercicios de creatividad y originalidad sirven para reflexionar acerca de los modos en que los museos y centros de arte y cultura pueden mostrar la revolución creativa que desde hace unos años está teniendo lugar en el seno de nuestra sociedad.

Los diseñadores británicos Demitrios Kargotis y Dash Macdonald han trabajado en el ámbito educativo de un modo táctico, trasladando un grupo de niños y niñas al ámbito de lo político para compartir con ellos la experiencia de formarse como líderes mundiales. Dirigidos por la instructora Ysabel Clare, los escolares de primaria de la Jubilee Primary School (en Hackney, Londres) participaron en 2008 en un taller de cuatro días que consistía en aprender una serie de ejercicios de retórica, lenguaje corporal y proyección vocal, todas ellas «armas vitales» utilizadas por los líderes mundiales en el arte de la persuasión y el control de masas. De este modo, el taller sirvió de vehículo para poner de relieve el artificio existente tras la figura del político, retando al mito del orador dotado de unos habilidades innatas por medio de situar a este grupo en los primeros años de su educación en el mismo lugar que el político al inicio de su carrera. Además, estos niños y niñas fueron los mediadores a través de los cuales el público podía ganar una visión amplia de los mecanismos de control de la política actual, al mismo tiempo que ellos mismos ganaban conciencia de cómo la palabra hablada puede marcar nuestras vidas.

Estos proyectos son sólo algunos de los muchos que se están generando y produciendo en la actualidad en ese extenso ámbito que denominamos arte-ciencia-tecnología-sociedad, y al que, en consecuencia, queremos añadirle el término «educación». A través de los programas educativos, los museos y centros de arte pueden asumir el rol de ofrecerse como plataformas de exploración, de intercambio y de aprendizaje. Los acontecimientos complejos que envuelven al individuo en la actualidad precisan de mecanismos efectivos para su análisis. Artistas, científicos e ingenieros, y el conjunto de creadores en toda su diversidad, pueden tomar el museo como espacio de intercambio entre el arte y la sociedad, de intercambio y de conocimiento.

II.3.2 Del aprendizaje en la recepción al aprendizaje en la coproducción

Marcos García

Medialab-Prado (Madrid)

«Lo que importa [...] es el carácter de modelo de la producción, que es capaz, en primer lugar, de guiar a otros productores a producir y, en segundo lugar, de poner a su disposición un modelo mejorado. Y este aparato será tanto mejor cuantos más consumidores sea capaz de transformar en productores, esto es, cuantos más lectores o espectadores sea capaz de transformar en colaboradores.»

Walter Benjamin, *El autor como productor* (1934)

Los museos nacen como espacios para la difusión pública del conocimiento, para la investigación y para la producción de conocimiento. Por tanto, quizá resulte redundante hablar de pedagogía aplicada a museos, como lo sería hablar de pedagogía aplicada a la escuela o a la universidad. Resulta llamativo que museos y centros de arte cuenten con «programas educativos» concebidos muchas veces como un apéndice o un añadido posterior al proyecto curatorial. ¿Acaso no es ya el museo en sí un programa educativo? Quizá sea preferible hablar de pedagogía *en* el museo, ya que la educación es algo intrínseco a su propia naturaleza como institución. Pero ¿qué tipo de pedagogía? Y esta pregunta nos lleva a la más general: ¿qué tipo de museo?

Imaginemos un modelo de institución cultural en el que los procesos de aprendizaje dejan de darse exclusivamente en la recepción de los bienes culturales para tener lugar, sobre todo, en los intercambios de conocimientos que ocurren en los procesos de producción colectiva. Esto supondría una transformación estructural de instituciones culturales, como el museo o el centro cultural, en cuanto al papel otorgado a sus públicos: éstas dejan de ser meros proveedores de contenidos, pasando a ser plataformas de encuentro para la experimentación y la producción. ¿Cómo hacer de las instituciones culturales espacios públicos no sólo para la recepción, sino también para la producción?



II.3.2.1 Internet como laboratorio de producción colectiva

Es quizá en Internet y en la cultura digital donde están teniendo lugar procesos que nos pueden servir de inspiración para dotarnos de instituciones culturales en las que los usuarios sean, además de espectadores, potenciales colaboradores en los procesos de producción y de investigación.

La propia Internet, las comunidades desarrolladas en torno al *software* libre o el proyecto Wikipedia son tres buenos ejemplos de las nuevas formas de *procomún* en el ámbito de lo digital, ya que constituyen nuevos bienes comunes, bienes que son de todos y de nadie, y que son producidos y gestionados por comunidades de usuarios permeables a la participación de cualquiera; comunidades de usuarios que se dotan a sí mismas de unas normas y unos protocolos para el uso y la gestión de esos bienes, que son a su vez los que los definen a sí mismos como usuarios de ese contexto. Es lo que el antropólogo Chris Kelty ha denominado «públicos recursivos» en su libro *Two Bits. The Cultural Significance of Free Software*,¹ una noción que nos gustaría hacer nuestra a la hora de pensar en nuevos modelos de institución cultural:

«Un público recursivo es un público que está interesado en el mantenimiento material y práctico y en la modificación de los aspectos técnicos, jurídicos, prácticos y conceptuales de su propia existencia como público. Es un colectivo independiente de otras formas de poder constituidas y es capaz de hablar a formas de poder existentes a través de la producción de alternativas reales».

II.3.2.2 Licencias libres y cultura libre

La aparición de los públicos recursivos ha sido posible gracias a que ellos mismos han sabido crear las condiciones legales que los definen como tales, como ocurre, por ejemplo, con las comunidades de desarrollo de *software* libre en relación a la General Public License (GPL).² Esta licencia, aplicada al código informático, garantiza a sus usuarios el disfrute de una serie de libertades fundamentales como son el acceso al código fuente, la posibilidad de estudiarlo y modificarlo, y el permiso para copiar y distribuir las obras derivadas. Este tipo de innovación legal se ha ido extendiendo en la actualidad a otros ámbitos de la producción cultural a través, por ejemplo, de los diferentes tipos de licencias Creative Commons,³ y puede ser una de las claves para diseñar nuevos modelos de institución cultural en las que los usuarios tienen los mecanismos para participar de distintas maneras en el diseño, la gestión y las prácticas de dichas instituciones. O, dicho de otro modo, en las que los usuarios, a través de los diferentes modos de uso, acaban definiendo el propio funcionamiento y los modos de gestión de la institución en todos sus niveles.

II.3.2.3 Granularidad en la participación

Para referirse a los distintos modos de uso, el arquitecto e impulsor de la plataforma *Pachube*,⁴ Usman Haque, habla de «granularidad en la participación»:

«Diferentes personas tienen diferentes intereses y conocimientos, quieren participar en mayor o

menor medida, desean tener un impacto mayor o menor en la entidad que se está construyendo. Todos tendrán algún punto en el que quieran involucrarse, por lo que es vital que exista una variedad disponible de puntos de entrada al sistema».⁵

La granularidad es la cualidad que permite muchos modos diferentes de tomar parte, de forma que, en relación a los públicos y a las instituciones culturales y educativas, uno no es «creador» o «espectador», «profesor» o «alumno», «experto» o «aficionado», sino que existe un gradiente que nos permite situarnos por él según el contexto o el tema del que se trate. Un buen ejemplo de esto es la Wikipedia: el sistema se sustenta en colaboraciones de muchos tipos y niveles, de forma que tan importante es el trabajo de los editores que inician o editan artículos completos, como aquellos que corrigen erratas o mejoran la puntuación, o los usuarios lectores, que son la mayoría en el sistema. Éste funciona porque está hecho de tal forma que permite todos estos modos de participación, de manera que no echa para atrás a un usuario que no sea un erudito, no plantea unas condiciones únicas para estar dentro o fuera del sistema.

II.3.2.4 Productores, expertos, profesionales vs. espectadores, principiantes, aficionados

Sin embargo, el modelo vigente de institución cultural produce una división muy clara entre los creadores y el público. Los creadores son reconocidos expertos que generan contenidos «de calidad» por los que reciben una retribución y, por tanto, son profesionales de la producción cultural. El papel del público en todo el ciclo de producción queda reducido a su implicación en la recepción o el consumo.

Este modelo altamente profesionalizado (aunque muchas veces en la precariedad), que incluye como profesionales de la cultura a artistas, comisarios, conservadores, galeristas, críticos, dise-

ñadores y montadores, suele excluir las formas de producción cultural ligadas a lo cotidiano, a la cultura *amateur* o a lo artesanal.

Es en Internet, una vez más, donde se hace evidente el potencial de la producción cultural no profesional. En primer lugar, llama la atención la gran cantidad de material que se genera. No sorprende que la mayor parte de todo lo que se hace público sea de escaso interés, lo cual no impide que la pequeña proporción de maravillas sea, en términos absolutos, de gran envergadura. Se hacen públicos borradores de trabajo, proyectos y prototipos. El reto será ofrecer un contexto presencial en el que se puedan hacer públicas las distintas partes del proceso y los resultados.

II.3.2.5 Aprender haciendo

Ahora me gustaría exponer la manera en la que desde Medialab-Prado⁶ tratamos de dar respuesta al contexto y a los objetivos planteados arriba: ofrecer una plataforma en la que los procesos de experimentación, producción e investigación sean permeables a la participación de cualquiera, ya sea presentando un proyecto o participando como colaborador en el desarrollo de la propuesta de otros.

Una de las maneras de cumplir este objetivo son los talleres de producción de proyectos en los que primero se abre una convocatoria de ideas y, una vez que algunas propuestas son seleccionadas, se abre una nueva convocatoria para que todos aquellos que quieran tomar parte en el desarrollo de esas ideas puedan hacerlo como colaboradores.

Durante los talleres de producción, la sala de trabajo está abierta al público y es fundamental la labor de los mediadores culturales, que dan la bienvenida a los visitantes y los introducen en los diferentes proyectos que se están construyendo, de tal manera que, en algunos casos, los visitantes acaban involucrándose en alguno de los grupos de trabajo.

En estos talleres de producción, se crea un contexto de aprendizaje sensorial, un espacio de so-



cialización basado en el compartir conocimientos en torno a proyectos concretos, un espacio abierto y flexible en el que los participantes proponen actividades, conciertos, fiestas que no estaban en el programa y que ayudan a que de allí surjan nuevos proyectos que van más allá de la actividad del laboratorio. Es en esos casos en los que Medialab-Prado cumple con su función social como espacio de experimentación y de aprendizaje.

II.3.3 Aulas contemporáneas. Arte y cultura visual en los centros escolares

Clara Boj

Transversalia.net (Valencia)

Si acudimos al imaginario más común sobre educación y arte contemporáneo, podemos evocar

fácilmente, incluso tratando de evitarlo, imágenes de niños rodeados de pintura, atareados en terminar a toda prisa un mural o cualquier otra creación manual inspirada en el trabajo de algún artista. Estas imágenes mentales no sólo responden a experiencias en las que hayamos participado, sino que, en la mayoría de los casos, proceden de actividades plasmadas y difundidas con insistencia en archivos fotográficos que constituyen el álbum global de la educación artística y en los que, con frecuencia, es difícil discernir entre grupos, métodos y contextos.

Sin ánimo de cuestionar el valor educativo de estas propuestas, es necesario bucear en ese archivo fotográfico para recuperar otras aproximaciones a la educación a través del arte que surgen desde lugares no siempre vinculados a

la escuela o los museos, y que plantean otras perspectivas para la educación en el arte y la cultura visual. Encontraremos imágenes de niños y adultos que dialogan, adolescentes que pasean por la ciudad y toman fotografías, miran revistas y catálogos de arte, realizan *performances* en el patio de la escuela, etc., y, sobre todo, no imitan lo que hacen los artistas, sino que lo confrontan con su propia realidad en busca de vínculos significativos a través de los que apropiarse o rechazar, por qué no, los discursos del arte.

La escuela, entendiendo ésta en su sentido más amplio como la estructura en la que tiene lugar la llamada educación formal en cualquiera de sus niveles, no lo tiene fácil para incorporar estas prácticas en sus dinámicas. Podríamos enumerar una larga lista de impedimentos que dificultan la penetración de las prácticas artísticas contemporáneas y sus discursos en el aula, pero todos los impedimentos se concretan de una u otra forma en el currículo escolar, documento-guía en el que se explicitan los objetivos y contenidos de las enseñanzas, y que se organiza de manera compartimentada y lineal. Esta guía incorpora escasas zonas de contacto con el arte contemporáneo, e incluso en aquellas que se formulan desde la proximidad, como son Educación Plástica y Visual o Historia del Arte, se enuncian principalmente desde el aprendizaje de la gramática visual y sus reglas, relegando a un segundo plano las cuestiones relacionadas con la pragmática y el contexto, y dejando de lado los valores extraformales que participan, sin lugar a dudas, del acto de comunicación que se establece con las obras y que forman parte del conocimiento compartido entre estudiantes y artistas.

Sin pasar por alto que podemos encontrar frecuentes excepciones entre el profesorado que realiza lecturas y adaptaciones flexibles del currículo que transforman, a pequeña escala, estas situaciones en nuevos contextos para la educación artística, el principal canal a través del cual los es-

tudiantes entran en contacto con el arte contemporáneo es el de las visitas en grupo a los espacios del arte, ampliamente legitimadas desde la organización escolar que promueve, con mayor o menor acierto, al menos una visita al año.

Estas rupturas de la cotidianidad educativa, bien a través de un *tour* comentado por las exposiciones, bien mediante la realización de un taller o ambas cosas, son una experiencia verdaderamente significativa para los estudiantes en función de la exposición visitada, del momento elegido y, fundamentalmente, del posicionamiento que tanto profesores como educadores del museo establezcan en relación a los alumnos, a las obras y al propio centro de arte. Sin embargo, incluso en los casos más positivos, en el conjunto de la vida educativa del alumno y en relación a la gestión global del tiempo académico, no representan sino una experiencia anecdótica que indudablemente necesita ser ampliada y conectada con otros aspectos y facetas de la vida escolar, familiar y social de los estudiantes.

Partiendo del valor positivo que tienen, sin lugar a dudas, las relaciones escuela-museo en cuanto a vehículos de comunicación entre los estudiantes y el arte contemporáneo, hemos de reconocer que adolecen todavía de muchas carencias y establecen un ritmo, en cuanto a la articulación de discursos y la utilización de los recursos, estrechamente ligado, en la gran mayoría de los casos, a la programación expositiva. Esta dependencia del espacio del museo y del tiempo expositivo favorece la utilización educativa de obras, artistas y discursos desde el momento de la inauguración hasta la clausura de la exposición, ocasión en la cual los recursos generados se vuelven obsoletos y son sustituidos por otros, relacionados o no, integrados a su vez en este ciclo temporal de consumo cultural. Los vínculos de la escuela con el museo se supeditan así a cuestiones geográficas (en la mayoría de las ocasiones, sólo podemos visitar los centros cercanos) y a cuestiones temporales (trabajaremos sobre las obras presentes en la exposición, ignorando otras igual

o más interesantes en relación con los temas que queremos explorar).

Una de las posibles vías para superar estas limitaciones es la creación de recursos (que surjan desde el museo, la escuela u otros lugares) que traspasen las fronteras del museo y que puedan ser utilizados en las aulas, independientemente de la visita al centro de arte o la correspondencia con una exposición concreta. Si algunas voces comparan al profesor o al maestro con un DJ (*disc-jockey*) que mezcla los temas y anima a su público a participar en bailes más o menos acelerados, intensos o livianos, propiciando experiencias de aprendizaje participativas, podemos también aventurarnos a considerar al profesor como un comisario que selecciona, organiza y compone distintas exposiciones por las que él y sus alumnos pueden transitar en cualquier momento y en relación a cualquier situación o contexto.

Desde esta postura surge el proyecto *Transversalia.net*, una web de recursos educativos para la educación a través del arte que ofrece materiales, recorridos y propuestas para conectar las obras artísticas contemporáneas con el contexto de los estudiantes mediante los lugares del currículo que más fácilmente lo posibilitan: los ejes transversales. En este proyecto, las obras de arte se desvinculan de una exposición o museo concreto y se entienden en relación a situaciones, problemáticas o discursos de los que participan los estudiantes.

Si bien el formato que configura estos recursos no es en sí un elemento definitorio de su posicionamiento educativo, de alguna manera

sí que determina su difusión, distribución y, por tanto, su utilización efectiva. Internet, como canal de comunicación, y todas las herramientas audiovisuales surgidas en él son, actualmente, el lugar más propicio para articular recursos que vinculen escuela y museo y que propicien el aprendizaje a través del arte –sin pretender sustituir la visita a los centros de arte ni despreciar su valor educativo intrínseco–, se mezclen con otras disciplinas y hagan partícipe al arte contemporáneo de otros discursos, y a los estudiantes, partícipes del arte.

Al igual que el museo o la propia escuela, Internet no es en sí mismo y por sí solo un espacio educativo, y su valor depende de los objetivos que persigue y las metodologías a las que sirve. Sin embargo, a priori y en el tema que nos ocupa, nos libera de las barreras temporales y espaciales del museo y nos permite acceder a reproducciones de las obras de arte o, incluso, a las propias obras en cualquier momento y en cualquier lugar.

No podemos negar que la contemplación en directo de las obras de arte en el contexto del museo propicia experiencias que no en todos los casos pueden ser sustituidas por una reproducción. Sin embargo, el arte contemporáneo no siempre nos habla a través de gramáticas tangibles y sensoriales que se expresan únicamente mediante un diálogo directo y presencial con las obras, sobre todo cuando éstas son vehículo de ideas y miradas críticas sobre la realidad, la cual sí es cercana y perceptible sensorial y/o racionalmente desde las aulas.

II.4 Desde otros lugares

II.4.1 Educación hoy en los museos de ciencias: una mirada al futuro

Alejandro Fernández de las Peña
CosmoCaixa (Madrid)

Estamos en la segunda década del siglo XXI, y un formato como el de los museos que nacieron en el siglo XVIII y que se conceptualizaron a lo largo del siglo XIX llega con una gran vitalidad. El año 2009 fue espléndido para la mayoría de los museos de España y, en especial, para los museos de la Comunidad de Madrid. Es cierto que la competencia, tanto directa como indirecta, es cada vez mayor, pero los museos se reinventan y tienen una capacidad de atracción bastante fuerte.

Uno de los indicadores que se ha «instalado» en la gestión de los museos es el número de visitantes. Los museos «luchan» por hacer crecer sus objetivos. El Prado recibe casi tres millones de visitantes al año, CaixaForum Madrid cerca del millón doscientos mil, las cuevas de Altamira (su réplica) cerca de los doscientos cincuenta mil visitantes al año... Es una carrera que creo que puede llevar la gestión de los centros a una *shock* que nos va a hacer cuestionarnos estos años de trabajo. Por ejemplo, una noticia relacionada con la exposición Internacional de Shanghai 2010 decía: «El pabellón de la ciudad de Madrid no está cumpliendo los objetivos de visitantes» (se estimaron unos 7.500 visitantes diarios y el promedio fue de 2.000).

II.4.1.1 El segmento escolar en los museos de ciencias

Siguiendo con este indicador, aparece un modo de poder mantener los objetivos: el segmento escolar. Por las mañanas de los días laborables, los adultos suelen estar trabajando; por ello los museos, además de su vocación divulgativa y educativa, miran hacia el colectivo escolar para cumplir sus objetivos de visitantes.

De aquí se deriva el concepto de «servicio educativo». Para tener una visión escolar es necesario tener en el centro un departamento, área o servicio que desarrolle programas específicos, tales como:

- Educación Infantil. Este segmento de alumnado, de tres a seis años de edad, es cada vez más importante. Realizan una visita de las denominadas cortas al museo, pero sus reacciones de curiosidad, de espontaneidad, de despertar, etc., son de las más agradecidas. Es un segmento en crecimiento que muchos centros todavía no han explotado ni valorado.

- Primaria. La base más importante. Visitantes con edades comprendidas entre los seis y doce años. Es una de las visitas más significativas. Pueden preparar antes la visita, realizan varias salidas al año, son bastante independientes, recuerdan bien lo visto y aprendido... Son los que mayor capacidad de aprendizaje tienen y los profesores consideran importante cada salida, sin la «presión» del currículo. ¡Una visita para disfrutar! No hay museo que no se dirija a ellos.

- Secundaria. Constituye un público al cual dirigirse pensando en los contenidos curriculares. Si la actividad, el taller o el contenido que se ofrece no está íntimamente ligado a la parte del currículo que el alumnado está trabajando o estudiando, el profesor no va a responder. Se trata de una salida de la que se espera un resultado muy «útil». También debemos destacar que si no es de este modo, la mayoría de este público no viene por sí mismo (durante 2009, una encuesta a jóvenes de la Comunidad de Madrid indicaba que sólo el 7% de ellos visitaban algún museo o centro de arte en su tiempo libre).

¿A quiénes nos dirigimos en este segmento educativo? A los profesores. Ellos son los verdaderos «prescriptores», los que deciden la visita, los que motivan a los estudiantes, los que preparan el contenido... La figura representativa del profesorado es la pieza más importante y, por ello, debe ver el museo como un «centro de recursos». Cualquier esfuerzo e inversión en contenidos y servicios, en este sentido, siempre será bien recibido.



II.4.1.2 La tecnología al servicio de los museos de ciencias

Todo cambia y la educación también está cambiando. Conceptos como el de «educación expandida» pueden ser de gran utilidad para el posicionamiento educativo de los museos. Para entrar de lleno en este concepto, la tecnología ayuda: recordemos que se ha pasado de un concepto antiguo de «nuevas tecnologías» al de «Tecnologías de la Información y la Comunicación» (TIC) y más tarde al ya admitido de «Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento» (TAC).

Se espera que los museos estén «abiertos» las 24 horas y 7 días a la semana. Los visitantes

ya no son sólo personas físicas, sino también «virtuales». El Museo de la Ciencia de San Francisco (EE. UU.) tiene unos 500.000 visitantes «físicos» y más de ¡28 millones! de visitantes «virtuales». No se debe «abandonar» la tecnología que acompaña a todos los jóvenes escolares que visitan el centro. Algunas de estas tecnologías accesibles son:

- **Bluetooth.** Sistemas que deben colocarse en las entradas de los centros donde el visitante puede descargarse información sencilla y básica del museo, como planos y lugares de interés. También puede utilizarse como reclamo de promociones comerciales en lugares de gran concurrencia.

- **NFC** (Near Field Communication). Una tecnología de «proximidad» para poder descargarse información cerca de una vitrina o de una obra.

- **Infografías.** Hace años que son utilizadas y se siguen desarrollando de un modo mayoritario: infografías en los lugares de acceso a la información, en la página web, etc. A través de ellas se consigue explicar un concepto importante de una forma sencilla.

- **Realidad aumentada.** Una de las tecnologías más impactantes, básica en la futura o ya actual web al cuadrado (el siguiente paso de la Web 2.0). Esta nueva forma de comunicar, en «formato 3D», tanto en una pantalla como en interacción con el móvil y la web será muy común en breve.

- **Visitas virtuales.** Un «commodity» de la divulgación en museos. Muchos visitantes preparan su visita realizando primero una visita virtual a través de la web del centro antes de ir físicamente.

- **Audioguías.** Tanto en *podcast* como en las formas tradicionales, las audioguías en móviles están cada vez más presentes. También hay que pensar en audioguías por segmentos de edad (el Museo del Prado, por ejemplo, tiene unas audioguías infantiles muy adecuadas).

- **3D.** En el año 2009, el cine en 3D triunfó, sobre todo para el público infantil. A los más pequeños les gusta el cine, particularmente el cine en 3D. Cuando este público vaya a nuestros centros, esperará encontrar este *espacio 3D* disponible.

Recapitulación

¿Qué buscan los educadores o profesores cuando llevan a sus alumnos a nuestros centros? A continuación exponemos las principales respuestas:

- **Complementariedad:** un apoyo a su labor docente, con contenidos complementarios a lo que están enseñando a sus alumnos.

- **Idoneidad:** que el apoyo que se le brinde esté adaptado a la edad y al curso de su alumnado.

- **Impacto:** algo que sorprenda a sus alumnos y que no puedan hacer en el centro escolar.

- **Experiencia:** un hecho experiencial que sólo se pueda realizar en el museo.

- **Comodidad:** no se busca algo complicado que, con la excitación de la salida, sus alumnos no puedan realizar.

- **Precio:** en los centros, las salidas están programadas y es necesario dosificar el «esfuerzo económico».

Por todo ello, el futuro de la educación en los museos, en los centros de arte o en los de divulgación es básico y primordial.

II.4.2 Didáctica de las telecomunicaciones

Nacho Jarne

Comunicación y Pedagogía (Barcelona)

Si nos fijamos en la historia de la cultura y de los avances tecnológicos y los relacionamos con la educación, enseguida veremos que casi ninguno de los grandes inventos surgieron con una finalidad educativa, y menos aún con propósitos instructivos. A pesar de ello, la inmensa mayoría de las aportaciones tecnológicas son utilizadas hoy como recursos apropiados para la educación, tanto en su vertiente reglada como en la no reglada. Entendemos, en definitiva, que tienen incuestionables posibilidades formativas.

Las nuevas tecnologías, en su acepción más amplia, tienen un potencial educativo y formativo innato que, desde hace unos años, está siendo estudiado y desarrollado en profundidad. En los últimos tiempos, las diversas reformas educativas contemplan la posibilidad de integrar los medios tecnológicos como estrategia educativa para potenciar los aprendizajes. Recientemente, se están empezando a implementar pizarras electrónicas u ordenadores portátiles dentro de las aulas. Pero todos estos cambios están planteando, al mismo tiempo, una serie de interrogantes a los que se intenta dar respuesta: ¿cómo se puede hacer?, ¿cuál es el enfoque más adecuado?, ¿por dónde comenzamos?



II.4.2.1 La presencia de la tecnología multimedia en el universo educativo

La educación, en su constante e imprescindible afán por actualizarse, ha de adoptar necesariamente los nuevos lenguajes y desarrollos tecnológicos que acontecen en la realidad. Sin embargo, no basta únicamente con que estén presentes; no es suficiente limitarnos a aceptar y demostrar su presencia en los ámbitos educativos. La tecnología hay que saber utilizarla, hay que adecuarla convenientemente a los procesos de aprendizaje, de forma que no dé la impresión, como sucede con algunos profesionales reacios a adoptar en sus clases los avances de las telecomunicaciones, que es un simple añadido, un elemento complementario al que no hay que prestar excesiva atención. Las telecomunicaciones han de estar integradas en la educación como una estrategia más, como un elemento de

gran calado en la sociedad que puede resultar de suma utilidad en los desarrollos formativos: como algo irrenunciable y necesario en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Al hablar de las nuevas tecnologías desde una perspectiva didáctica hemos de hacer una distinción entre su concepción como recurso informativo o como recurso formativo. Hoy en día somos muchos los que utilizamos Internet, por poner un ejemplo, como medio para conocer las noticias que acontecen en el mundo. Este acceso a la información que nos proporcionan las tecnologías no implica necesariamente que éstas formen y, mucho menos, que aporten aprendizajes significativos a los usuarios que las consumen y utilizan con asiduidad. Para que la vertiente informativa de las nuevas tecnologías devenga en formativa (y, por tanto, en aprendizajes), es necesario que aparezca un criterio de intencionalidad como catalizador de todo ello. Sin intención es difícil que exista formación, ya que será ésta la que encauzará los aprendizajes y permitirá que sean significativos. La intencionalidad hay que buscarla desde tres puntos de vista: en función de los contenidos, en función de las características de los sujetos y en función de la utilización didáctica. Por otro lado, el desarrollo de los medios didácticos ha posibilitado el surgimiento de otras formas de enseñanza: educación a distancia, a través de medios audiovisuales, por Internet o mediante programas informáticos que facilitan la educación permanente y la educación no formal. Este último sistema es el que se utiliza en muchas instituciones, como el museo de las telecomunicaciones, y su metodología hay que conocerla y aplicarla.

II.4.2.2 Tecnologías en la divulgación del conocimiento

El concepto de tecnología viene íntimamente ligado con el concepto de cultura, pues ambos pueden definirse como toda aquella produc-

ción de origen humano. Con ello, puedo afirmar que los primeros restos tecnológicos aparecieron hace 20.000 años en forma de iconos pictóricos en cuevas. Empero, no fue hasta el año 1946 cuando aparece la primera referencia a la tecnología educativa mediante cursos diseñados para especialistas militares, apoyados en instrumentos audiovisuales, impartidos durante la Segunda Guerra Mundial. A partir de ahí el concepto ha venido evolucionando hasta nuestros días.

La presencia de las nuevas tecnologías en el universo educativo se ha de entender desde tres puntos de vista: los medios, la información y las telecomunicaciones. La unión de la información digital con los medios ha enriquecido la propia esencia de la información y ha conllevado el surgimiento de la llamada información multimedia, en la cual el texto puede ir acompañado de imágenes, sonido y vídeo. Su novedad y probada utilidad la han convertido ya en una poderosa herramienta para el aprendizaje y el autoestudio, como lo demuestran todos los programas multimedia que se utilizan en los distintos ámbitos del aprendizaje.

El segundo campo que condiciona esta nueva concepción es el de las telecomunicaciones, el intercambio de información que de manera rápida y segura permiten las redes de ordenadores y la posibilidad de trabajar en línea. El desarrollo vertiginoso que ha tenido Internet no hubiera sido posible sin el desarrollo de las comunicaciones.

A continuación enumeramos los principales medios tecnológicos y sus posibilidades dentro de la educación:

- **Multimedia.** Dentro de las Nuevas Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (NTIC), la multimedia tiene un lugar destacado como nuevo paradigma de representación de la información caracterizada por la interactividad y el hipertexto, o hipermedia, como forma de «navegación» o acceso a la información. El hipertexto ofrece grandes ventajas:

- Facilidad para seleccionar y acceder a la información deseada.
- Libertad para moverse (navegar) sobre la información.
- Lectura (consulta) del documento adaptada al usuario.
- Permite enlazar textos con imágenes, sonido o vídeo.
- Permite explotar las posibilidades de interacción hombre-máquina.
- Facilidad de actualización.

La comunicación multimedia combina las diferentes formas de representar la información –gráficos, sonidos, vídeos– en un solo producto. Se convierte en multimedia interactiva cuando se le permite al usuario el control sobre la información que ve y el orden en que la ve. La interactividad es el elemento que hace poderoso el uso de la multimedia: la posibilidad de interactuar por medio de un ordenador con una persona o grupo y, desde luego, la posibilidad de que el usuario pueda transitar de un nivel de conocimiento a otro de manera sencilla y controlada.

- **Tutoriales.** Es el tipo más extendido. Intenta enseñar una materia y, a la vez, controlar su aprendizaje. En los tutoriales, el contenido se presenta a los estudiantes combinando imágenes, sonidos y vídeos, controlando el nivel de conocimientos alcanzado a través de preguntas, ejercicios, etc. Es un material complejo, ya que no basta con exponer correctamente los contenidos, sino que se necesita establecer un diálogo claro con el estudiante, un sistema de ayuda bien definido, que permita al mismo saber qué hacer en cualquier momento.

- **Simuladores.** Son programas que intentan dar una representación lo más realista posible de un dominio complejo. Este tipo de *software* trata de explicar un fenómeno mediante una representación controlada del mismo en el ordenador con apariencia lo más cercana posible al fenómeno real. Los programas de simulación, como su nombre indica, reproducen de forma simplificada y a través de un modelo



una situación o fenómeno, permitiendo al usuario explorar y actuar sobre dichos eventos.

- **Juegos.** Este tipo de *software* se basa en la fórmula de «aprender jugando». Se trata de juegos informáticos que pueden haber sido diseñados para conseguir una determinada meta instructiva o divulgativa.

- **Entornos libres.** Son programas que ponen a disposición del alumno una serie de herramientas para que las use libremente. Se basan en la fórmula de «aprende para ti mismo», de forma que es el alumno el que decide en cada momento qué es lo que quiere hacer y cómo. Dentro de este tipo de *software* educativo existen distintos «grados de libertad», dependiendo de cuán activo sea el programa que controla el entorno frente a la actuación del alumno.

- **Videos.** Entendemos por audiovisual educativo todo material basado en imágenes y sonido que pueda tener un cierto grado de utilidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Dentro del audiovisual educativo encontramos tanto los videos didácticos, que han sido creados con esa intencionalidad, como aquellos que, pese a tener una orientación comercial, se pueden aplicar a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Éste sería el caso de una película corriente.

II.4.3 Nuevas tecnologías, nuevos públicos, nuevos desafíos

Alejandrina D'Elia, Cecilia Pitrola y Josefina Pasman
Fundación Telefónica Argentina

La educación en los museos, centros culturales y espacios de exposiciones, el rol de los educadores y de los programas educativos como nexo entre las obras de arte y el público, pero también entre las escuelas, los docentes y el arte en los museos, fueron tema de debate y reflexión en Argentina en los últimos años. Una serie de jornadas y encuentros propiciaron la ocasión para compartir e intercambiar experiencias entre museos e instituciones tanto locales como internacionales.¹ El panorama que ofreció ese intercambio expuso la necesidad de crear propuestas innovadoras, alternativas a los modelos tradicionales, con el fin de revitalizar el vínculo entre el arte y la educación.

Considerando la oferta de museos, centros culturales y espacios de exposiciones a nivel nacional, el Espacio Fundación Telefónica (EFT) se distingue por ser el único espacio cultural dedicado exclusivamente a la producción, la investigación y la difusión de proyectos de arte y nuevas tecnologías. El EFT cuenta con un programa de exposiciones que desarrolla tres muestras al año, un programa de extensión cultural, una mediateca, un programa de proyección de ciclos

de videoarte y un programa educativo de arte y tecnología. Todas estas actividades son libres y gratuitas.

Desde hace algunos años, la incorporación de las denominadas nuevas tecnologías al proceso de producción artística está generando múltiples transformaciones que modifican no sólo los modos de producción, sino también los modos de exhibición, circulación y recepción de la obra de arte. Estas producciones suponen un acercamiento entre arte, ciencia y tecnología que traza nuevas relaciones entre artistas, científicos y tecnólogos, y nos enfrentan a nuevas problemáticas. Por un lado, nos encontramos frente a un perfil de artista diferente, que precisa del dominio de ciertos dispositivos tecnológicos o, en su defecto, del trabajo en equipos interdisciplinarios con profesionales provenientes de esas áreas; por otro lado, estas obras demandan ciertas transformaciones de los tradicionales espacios de exhibición, y suponen también una modificación en la relación entre la obra y el público, en la que el educador cumple un rol fundamental como facilitador de este nuevo tipo de vínculo.

La oferta del Programa Educativo de Arte y Tecnología consta de visitas guiadas para escuelas de todos los niveles, visitas guiadas para adultos, un taller de fotografía y un taller de videoarte para grupos escolares. Asimismo, para cada exposición se desarrolla una visita virtual, que se encuentra disponible *on-line* en la página web del EFT. Se trata de un vídeo que recorre la exposición, mostrando planos generales, detalles de las obras y fragmentos del montaje, acompañados por un breve comentario acerca del concepto general de la exposición, así como de cada una de las obras. Este material se complementa con una serie de entrevistas a los artistas, el curador y/o personas vinculadas al desarrollo de la muestra, y resulta de gran utilidad para docentes, estudiantes y demás visitantes interesados en estudiar los contenidos de la exposición.

El objetivo primordial del área de educación en los museos y espacios de arte es, precisamente, facilitar, enriquecer y potenciar la relación entre las obras y el público; en otras palabras, crear las condiciones a través de las cuales la experiencia esté-

tica sea posible. Es por eso que la figura del educador, así como un adecuado trabajo de curaduría, resultan claves en los espacios que exponen arte y tecnología, ya que la mayor parte del público, general y escolar, no cuenta con experiencias previas ni información referida a la existencia de obras con estas características. De otro modo, la posibilidad de que la interactividad efectivamente se produzca y el público logre experimentar aquello que la obra propone, quedaría –sin la presencia de un refuerzo desde el área educativa– librada al azar y a la capacidad de adaptación frente a lo desconocido, a la predisposición a la experimentación y a las competencias tecnológicas de cada espectador, entre otros factores.

Una visita guiada que sea en sí misma interactiva propicia la adopción de una actitud más activa y participativa del visitante frente a la obra. Las obras ya no están expuestas simplemente para ser contempladas: hay que activarlas, construirlas, armarlas. Por eso nos proponemos pensar la visita no tanto como una «exposición» del educador, sino como una invitación a participar, a «trabajar» y a experimentar a través de la acción, del juego y del diálogo.

No sólo nos enfrentamos a un nuevo tipo de obras, nos enfrentamos también a un nuevo tipo de público. Los niños y los adolescentes que nos visitan son *nativos digitales*,² poseen un vínculo totalmente naturalizado con las tecnologías, y un lenguaje que involucra nuevas puntuaciones y nuevas sintaxis, nuevas semánticas y pragmáticas, y, fundamentalmente, una vida en red.

Además de las consabidas desigualdades históricas que condicionan el acceso de los más pobres y marginados –social, económica y culturalmente– a la tecnología, se ha inaugurado una nueva clase de alteridad que se expresa de manera generacional. El acceso al mundo virtual depende de ciertas habilidades y *recursos simbólicos* que van mucho más allá de la capacidad de leer y escribir, o de la escolaridad de los usuarios. Los *nativos digitales* tienen características que los distinguen, como es el descubrimiento inductivo: les gusta encontrar las cosas, descubrirlas por sí

mismos. Su sentido no proviene de las dos dimensiones del papel, sino de las múltiples entradas y salidas que habilita el hipertexto.

La tecnología informática vino de la mano de un cambio epistemológico. En palabras de Margarita Schultz: «Se trata de un modo de conocimiento ligado a características específicas de esa tecnología. [...] Pero conocimiento quiere decir aquí, asimismo: manera de pensar, de actuar, de interactuar. [...] La concepción del tiempo, la vivencia del espacio, la percepción de la causalidad, son modalidades del ser que se han visto modificadas en sus bases mismas a raíz de las transformaciones incorporadas por las tecnologías de la información y la comunicación...».³ Sería un error ignorar este fenómeno y suponer que el único modo de conocer y el único lenguaje de la enseñanza es el que monopolizamos por milenios los *inmigrantes digitales*.

A través de la televisión, de Internet, de YouTube, o de los *photoblogs*, los jóvenes ven, buscan, bajan y suben vídeos, utilizan los teléfonos móviles para crear sus propios vídeos y fotografías. Sin embargo, en líneas generales, no conocen el videoarte, o nunca han visto fotografías de artistas contemporáneos, tampoco instalaciones interactivas, robóticas, etc., por lo que el Programa Educativo de Arte y Tecnología tiene el objetivo de mostrarles, de un modo vivencial, el potencial creativo y estético que ofrecen estas tecnologías.

Las actividades educativas que planteamos desde el EFT para las escuelas buscan ser una experiencia disparadora que funcione como un estímulo tanto para el estudiante como para el profesor, un impulso que anime a este último a innovar, a darle luego una continuidad al trabajo creativo en el aula. El arte realizado con nuevas tecnologías va abriéndose paso muy lentamente en los programas escolares, en parte por la necesidad de capacitación docente y de renovación de los recursos tecnológicos de las escuelas que demandan estas nuevas disciplinas. Es por eso que ofrecemos a los docentes un material didáctico que pueda servirles de apoyo para desarrollar actividades en la escuela que se vinculen con la experiencia vivida en la visita al EFT.

La oferta educativa responde a los objetivos de acercar estas disciplinas del arte contemporáneo –que muchas veces resultan completamente desconocidas– al público, y de aproximar, en este caso a los escolares, también a las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) y a los nuevos medios que ellos conocen y utilizan cotidianamente, pero desde otra perspectiva, dándoles un uso creativo y artístico.

La propuesta de hacer talleres para escuelas tiene como meta, en este sentido, acercar a los estudiantes al arte y a la tecnología desde el lugar de la producción, del hacer. Porque, a través de la experiencia práctica de utilizar estos medios con un fin artístico, experimental y del contacto directo con el medio, se despierta un interés y una comprensión más profunda de sus posibilidades. Los talleres de videoarte y fotografía artística buscan poner a los alumnos en el lugar de artistas tecnológicos y acompañarlos en el proceso de creación de sus propias obras, haciendo foco en la producción y aprovechando el interés genuino por lo que ya conocen, y lo que les interesa, para conectarlo con el arte contemporáneo. Se trata de sembrar en ellos la idea de que el arte puede realizarse con infinidad de materiales, soportes y medios, y que, por ejemplo, el vídeo o la fotografía, con los que conviven habitualmente, son medios que tienen su potencial artístico y que pueden ser un canal expresivo para sus intereses y preocupaciones.

El arte contemporáneo se encuentra en un proceso de transformación permanente, incorporando nuevas propuestas estéticas, nuevas tecnologías y nuevas maneras de pensar la relación entre el artista, la obra y el público. Las obras cambian, el público cambia, y esos cambios nos hacen repensar nuestro trabajo como educadores.

El arte vinculado a las nuevas tecnologías es un área aún bastante inexplorada desde el punto de vista educativo, por lo que no buscamos fijar soluciones o fórmulas para aplicar, sino abrir interrogantes y contribuir a la reflexión en torno a la metodología de trabajo y las estrategias de intervención de los educadores en museos y espacios de arte.

Nuestra situación presente ya está trazada por líneas de futuro. A diferencia de lo que sucede con el arte, cuyo acervo aumenta sin que las obras contemporáneas reemplacen a las obras del pasado, una de las características de las nuevas TIC es su renovación constante, la velocidad con que sus productos se superan y se reemplazan a sí mismos día a día, lo que obliga a sus usuarios a una actualización permanente para no caer en la obsolescencia tecnológica. Algo de ese espíritu de cambio y transformación permanente deberíamos adoptar nosotros, los educadores, al dirigirnos a este nuevo público de *nativos digitales*.

Así como los artistas que incursionan en este campo primero deben dominar las nuevas tecnologías para luego darles un uso innovador, los educadores nos enfrentamos a un doble desafío: el de aprender cosas nuevas y el de enseñar las cosas de un modo nuevo.

II.4.4 Ciclo de Trabajo Proactivo (CTP): una metodología educativa para vincular el arte y la pedagogía en Chile

Claudia Villaseca y Carolina López
Fundación Telefónica Chile

II.4.4.1 Programa *Arte y Tecnología*

El programa *Arte y Tecnología* de Fundación Telefónica Chile desarrolla proyectos culturales vinculados a las artes visuales que incluyen exposiciones y actividades abiertas a la comunidad, cuyo sentido es acercar las expresiones artísticas a diversos colectivos, centrándose en el rescate del Patrimonio Nacional y en la presentación de muestras internacionales de excelencia.

Consciente de la inherente función pedagógica de los espacios museales (o de exhibiciones), el proyecto ha reunido a un equipo educativo que diseña estrategias de mediación con las audiencias, planificando y realizando actividades dirigidas a profesores de escuela, alumnos de educación



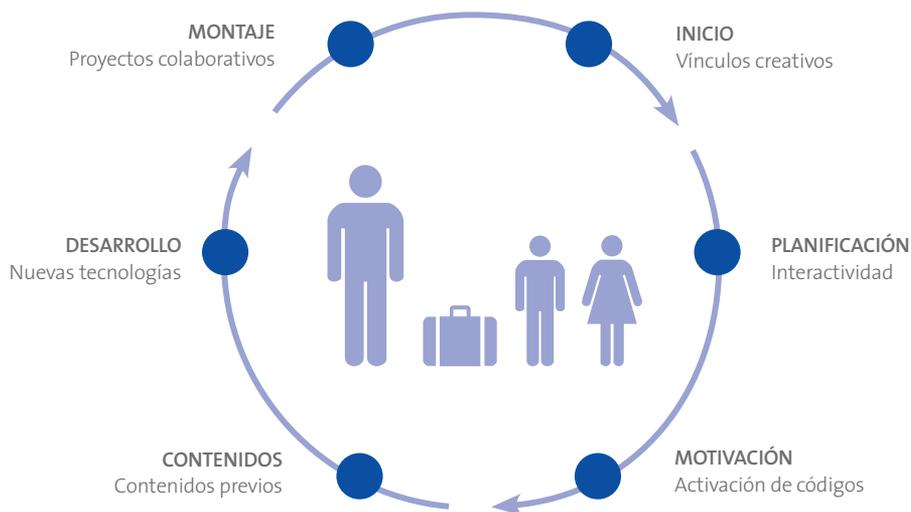
preescolar, básica y media, universitarios, artistas, expertos y público no especializado.

En años recientes, a través del programa de exposiciones, se han seleccionado proyectos de arte contemporáneo y propuestas artísticas que utilizan medios digitales y tecnológicos. No obstante lo anterior, el criterio para la selección de proyectos de exposición prioriza el interés que las propuestas artísticas puedan tener de cara al programa *Educación a través del Arte*,¹ cuyo sentido es aportar contenidos significativos a la educación formal en Chile.

II.4.4.2 El diagnóstico de la calidad de la educación en Chile

En Chile, diversos indicadores, tanto gubernamentales como de la sociedad civil, denuncian bajos índices en la calidad de la educación pública (sistema municipalizado y privado subvencionado) y una enorme brecha entre los resultados de los estudiantes pertenecientes a los estratos sociales bajos y medios respecto a los pertenecientes a los sectores altos de la sociedad. Esta percepción es compartida de manera transversal y está ampliamente demostrada a través de mediciones nacionales e internacionales aplicadas en los últimos años.

Este documento no pretende abordar la dificultad de este complejo diagnóstico, por lo que se



Modelo. Ciclo de Trabajo Proactivo.

sugieren algunas fuentes² donde se encontrarán informes que avalan esta afirmación.

II.4.4.3 Modelo pedagógico Ciclo de Trabajo Proactivo (CTP)

Este modelo³ busca en primera instancia instalar una forma de trabajo basada en el proceso creativo, cruzando los conceptos museográficos, educativos, didácticos y productivos del programa.

Propone un paralelo activo e innovador entre el proceso creativo de la muestra, el proceso creativo pedagógico y didáctico de los educadores, y el proceso creativo activo del aprendizaje de los estudiantes. El modelo ha sido diseñado basándose en la metodología del proyecto y diversas corrientes educativas, así como respetando los contenidos exigidos por la Reforma Educacional chilena. Es una herramienta metodológica flexible y moldeable hacia diferentes niveles y necesidades de aprendizaje, tanto presencial como virtual.

El modelo es interactivo, por lo que estimula una manera actual de visualizar, comprender y producir aprendizajes desde espacios informales hacia espacios educativos formales, y viceversa, utilizando las artes visuales y la tecnología como una suerte de bisagra que mueve, comunica y relaciona conocimientos.

Así, el modelo pedagógico Ciclo de Trabajo Proactivo es una constante invitación al guía de sala y al docente en el aula a usar vínculos creativos con sus alumnos, integrando la interactividad en el espacio museográfico y en la sala de clases, estimulando una persistente activación de códigos y lenguajes actuales, mediante la utilización sistemática de un repositorio de recursos didácticos para la generación de proyectos colaborativos que se van a desarrollar gracias al uso activo de las TIC.

Este ciclo se alimenta de procesos creativos de alumnos y docentes, sistematizados por secuencias didácticas, que integran diversos códigos, canales y medios, alfabetizando y activando múltiples inteligencias y modos de aprender.

II.4.4.4 Programa *Educación a través del Arte*

Si bien existen actividades abiertas a toda la comunidad, ante el complejo panorama de la calidad de la educación escolar, el Área de Arte y Tecnología de Fundación Telefónica Chile, con el propósito de contribuir a mejorarla, ha focalizado un alto porcentaje de su trabajo educativo en los profesores, entendiéndolo que ellos constituyen un puente fundamental para llegar a niños y jóvenes. Así se implementa en las exposiciones, a partir de 2006, el programa *Educación a través del Arte*.⁴

Este programa se realiza desde la siguiente premisa: en toda manifestación artística (clásica, moderna y contemporánea) subyacen procesos de creación poderosos que incorporan métodos de investigación, experimentación y solución de problemas, posibles de desvelar en el análisis reflexivo y el diálogo. Este concepto se sitúa en la base del modelo pedagógico CTP, sobre el cual se articulan los contenidos y actividades que desarrolla el programa.

En el programa se asume que, bajo un prisma educativo constructivo y holístico, las manifestaciones artísticas que se presentan en espacios de exposición son proyectos vivos y accesibles con los que es posible cruzar estrategias de transversalidad para el currículo educativo.

A partir de una experiencia en el espacio informal de educación, organizado bajo el modelo pedagógico CTP, estas «obras-proyectos» artísticos sirven como referente o punto de partida para que docentes y alumnos visualicen las materias obligatorias en la escuela como proyectos transversales. Desde esta perspectiva, en la escuela activan una sinergia creativa, un cuestionamiento y replanteamiento concretos, tangibles y aplicables en una nueva manera de entregar-recibir contenidos, activar conocimientos previos y potenciar procesos dinámicos de aprendizaje para cualquier área de conocimiento.

El trasfondo de esta mirada entraña que el proceso de enseñanza-aprendizaje es un desarrollo creativo, como lo es el proceso implicado en la

actividad de un artista al construir su obra. Más en profundidad, la apuesta de este programa educativo supone la posibilidad de que las áreas artísticas sean entendidas en la escuela como asignaturas puente desde las cuales articular un trabajo interdisciplinario, creativo, que genere aprendizajes significativos en cualquier ámbito mediante la afectividad involucrada en la experiencia estética.

Desde el punto de vista del educando, llegar al conocimiento desde el proceso creativo subyacente en una obra de arte permite el trabajo secuencial, por capas, integrador de las múltiples inteligencias desde las cuales aprehendemos la realidad de la diversidad de individuos. En consecuencia, el propósito del modelo pedagógico CTP es que el educador tome conciencia de cómo se articula un proceso creativo en un artista para luego mirar su propio proceso y visibilizar las capas y múltiples conexiones involucradas. Desde ahí, un educador puede ver al alumno y acompañarlo en el proceso creativo individual del aprendizaje.

El **objetivo** del programa es apoyar a los docentes del sistema escolar de todo el país con una propuesta para enseñar contenidos mínimos obligatorios (CMO, según la denominación de la Reforma Educacional chilena implementada en los años noventa), utilizando recursos didácticos basados en los contenidos de las exposiciones de arte presentadas en la Sala de Arte Fundación Telefónica.

La **estrategia** que hemos seleccionado es vincular los procesos y contenidos de las exposiciones con la malla curricular por nivel, desde educación preescolar hasta 4.º medio. Para esto, un equipo docente interdisciplinario estudia el proceso creativo subyacente al trabajo artístico que se expone y cada una de las piezas que componen la exposición. Luego, cruza esos datos con los programas de la institución y, a partir de ese ejercicio, planifica visitas interactivas diferenciadas por nivel y talleres que formarán parte de la visita, así como genera recursos pedagógicos multimedia.

Los materiales pedagógicos proponen actividades para las clases de Artes Visuales y Educación Tecnológica (con orientaciones pedagógicas para

enseñar los contenidos mínimos obligatorios de esas asignaturas, según cada nivel), que además sugieren a los profesores provocar el interés de otras asignaturas, para las que también se propone el uso de los contenidos de la exposición bajo el concepto de la realización de un trabajo interdisciplinario que vincule diversas áreas de la escuela.

Nuestra **metodología de trabajo** consiste en que todos los contenidos y recursos son aplicados con los escolares que visitan la Sala de Arte. Éstos son entregados a los docentes en una ficha pedagógica digital multimedia y son publicados íntegramente en el sitio web de Fundación Telefónica Chile, por lo que pueden ser utilizados directamente en el aula, gracias al uso de las TIC, o desde cualquier ciudad y en cualquier momento, independientemente de la vigencia de las exposiciones. El sitio web contiene un amplio repositorio de recursos didácticos organizados en un «buscador de contenidos».

El programa se focaliza en contribuir a la activación de un desarrollo creativo en el aula, por lo que realiza actualizaciones didácticas periódicas a través de laboratorios y talleres teórico-prácticos en los que los profesores experimentan una inmersión en el modelo pedagógico del CTP.

De hecho, la propuesta del programa educativo se dirige a profesores de todas las asignaturas, subrayando el rol del educador artístico en las escuelas como un agente dinamizador para la implementación de una metodología de proyectos, estrategia que el programa privilegia en las propuestas de planificación de clases, materiales didácticos y actividades diseñadas.

El **rol del equipo educativo** del programa *Educación a través del Arte* es desarrollar, articular y aplicar una didáctica renovada en el programa de visitas interactivas, talleres experienciales, talleres docentes y desarrollo de contenidos. El propósito es convertir al visitante en un personaje activo, participativo y crítico en su percepción y reflexión respecto a cada muestra.

Frente a las audiencias, el guía es un agente facilitador/activador de construcciones compar-

tidas para nuevos aprendizajes que involucran procesos de motivación, comprensión, reflexión, debate y producción proactiva.

El equipo trabaja y «juega» con metodologías mixtas de proyecto, secuencias y capas de profundización, contribuyendo al desarrollo de una temprana y despierta ejercitación en la cultura visual (alfabetización visual), inserta constantemente durante la secuencia de trabajo del modelo pedagógico. Se invita al visitante a participar como protagonista de su propio aprendizaje, desde lo que trae y lo que es, experimentando las obras en relación a su propio contexto e identidad para un proceso de «aprendizaje desde el arte». Para esto se cuenta con un equipo multidisciplinario⁵ cuyo trabajo está focalizado en una búsqueda integral de herramientas, métodos y canales que permitan transformar estas instancias expositivas en oportunidades de construcción compartida de conocimiento.

II.4.5 Arte para aprender

Lucía García de Polavieja y Cecilia Pardo
Fundación Telefónica Perú

La enseñanza de la historia del arte es fundamental en un país como Perú. Por su riqueza y diversidad, el patrimonio cultural peruano ofrece grandes posibilidades de desarrollo educativo, económico y social. No sólo es la base de la industria turística, es también una fuente inagotable para la reflexión histórica y para la comprensión del presente. El acceso al arte y la cultura es, además,



un factor decisivo en el fortalecimiento del ejercicio de la ciudadanía. En Perú, sin embargo, existe muy poca información pública sobre la historia del arte local. Se trata de una disciplina relegada tanto en el ámbito escolar como en el universitario, y prácticamente no existen contenidos desarrollados sistemáticamente sobre el arte peruano.

En este contexto, Fundación Telefónica ha venido realizando un trabajo sostenido, desde 1996, en la recuperación y difusión del patrimonio cultural de Perú, así como en la mejora de los procesos educativos a través de diversos programas que incorporan las nuevas tecnologías de la información y comunicación con el objetivo de mejorar la calidad de vida de las personas.

La estrategia de Fundación Telefónica en Perú tiene varias líneas de acción, entre las que destaca el Centro Fundación Telefónica, un espacio abierto al público, destinado a la difusión, el estudio y el desarrollo de la creación artística y de las expresiones culturales que usan como soporte las nuevas tecnologías. El centro ofrece al visitante exposiciones temporales, conciertos, un programa educativo, cursos, talleres, conferencias, proyecciones y muchas otras actividades relacionadas con el arte, la ciencia y los nuevos medios.

Arte para Aprender se concibe como un programa educativo integral orientado a contribuir a la enseñanza sobre historia del arte en las escuelas y universidades de Perú. El programa surge en el año 2005 como una iniciativa conjunta de Fundación Telefónica y el Museo de Arte de Lima, para crear un espacio de aprendizaje en torno a la historia del arte de nuestro país que contribuya a llenar el gran vacío existente sobre esta disciplina en el currículo escolar. Creado con el objetivo de enriquecer los contenidos de historia del arte que se manejan en las instituciones educativas, y de esta manera facilitar el proceso de aprendizaje, el programa contempla la evaluación y compilación de documentos y contenidos existentes en el ámbito educativo para generar nuevos materiales a partir de una propuesta que permita integrar nuevos contenidos relacionados con la colección del Museo de Arte de

Lima (MALI), que conserva el acervo más amplio y representativo del arte de Perú desde el período precolombino hasta el presente.

En el marco del programa *Arte para Aprender*, se presentó en el Centro Fundación Telefónica una serie de exposiciones sobre distintos temas de la historia del arte peruano, utilizando piezas destacadas de la colección permanente del MALI. Cada una de las muestras estuvo complementada con un ambicioso programa de talleres educativos dirigidos a estudiantes de las zonas menos favorecidas de Lima. Las cinco muestras presentadas fueron:

Formas de mirar: lugares y paisajes en el arte peruano, curada por Natalia Majluf. La exposición presentó una visión panorámica de las formas de entender y representar el paisaje y la geografía en las artes peruanas desde la época precolombina hasta nuestros días, siguiendo las grandes transformaciones en los medios, estilos y funciones de las artes visuales, y puso en evidencia lo que el arte muestra y lo que excluye, cómo cada forma de representación permite ver aspectos distintos de la realidad y la manera en que cada grupo o período construye imágenes particulares y diversas sobre el territorio que habitamos.

Descubre: imágenes y misterios del Perú precolombino, curada por Ulla Holmquist. Durante mucho tiempo el repertorio de formas y símbolos del Perú precolombino ha sido caracterizado como «misterioso» y sólo comprensible para los arqueólogos y especialistas. A través de la exploración de iconografías complejas, la muestra permitió una mirada distinta sobre estos objetos, tratando de comprender en qué circunstancias fueron hechos y cuál era la función que cumplían en las sociedades antiguas.

Devociones: santos y santuarios en los Andes peruanos, curada por Luis Eduardo Wuffarden y Ricardo Kusunoki. Esta exposición nos acercó a las diversas funciones cumplidas por la iconografía religiosa en la sociedad peruana. Se buscó proponer una imagen más abarcadora que superara la concepción simplista de que la figuración religiosa sólo cumple un papel devocional o de culto

religioso. La muestra se centró en los santos locales y en las imágenes de culto, las que cumplieron no sólo roles religiosos, sino que sirvieron como eficaces elementos de afirmación de identidades regionales o étnicas en el Perú colonial.

Retratos: identidad, memoria y poder, curada por Natalia Majluf, Cecilia Pardo y Luis Eduardo Wuffarden. La exposición planteó un fascinante recorrido a través de las distintas modalidades adoptadas por el retrato, género artístico que responde a la natural aspiración del hombre por perennizar su apariencia. Así, el público pudo reflexionar acerca de las distintas funciones que ha cumplido el retrato a través de la historia. Para ello se reunieron más de cincuenta piezas de distintas épocas y técnicas (entre pinturas, fotografías, medallas, monedas y otros), donde el visitante pudo observar la relevante presencia del retrato en la vida cotidiana y en el imaginario colectivo de los peruanos.

Tener lugar [experiencia, acontecimiento, posibilidad], muestra curada por los jóvenes investigadores Sharon Lerner y Miguel López. Esta exposición fue una suma de preguntas sobre aquello que habitualmente consideramos «arte contemporáneo», que trató de explicar cómo cada obra ofrece una posibilidad infinita para acceder a nudos más complejos de nuestra realidad cotidiana. A través de dibujos, fotografías, instalaciones, videos, objetos, carteles y textos, el público pudo aproximarse de forma lúdica a una serie de interrogantes centrales sobre las prácticas artísticas recientes.

Las cinco muestras fueron presentadas en la sala de exposiciones del Centro Fundación Telefónica. Sin embargo, constituyeron sólo una herramienta para el desarrollo de talleres educativos, visitas guiadas y material de uso para profesores y estudiantes. Las exposiciones atrajeron a 15.750 niños que participaron de las visitas guiadas y de los talleres escolares, y el número total de visitantes ascendió a 79.300.

Desde hace más de una década, el Centro Fundación Telefónica y el MALI vienen desarrollando, ya sea de manera conjunta o independiente, diversos proyectos relacionados con la generación y difusión de contenidos académicos sobre arte peruano, todos ellos con un alto potencial pedagógico. *Arte para Aprender* se enmarca dentro de esta alianza y, por ello, el valioso material, resultado de un trabajo sostenido en favor de la investigación y puesta en valor de nuestro patrimonio artístico y cultural, servirá para enriquecer y complementar los contenidos de los programas educativos que lleva a cabo cada una de las instituciones asociadas.

Finalmente, resulta oportuno mencionar que *Arte para Aprender* fue concebido como un programa flexible, para que pudiera ampliarse y extenderse. Si bien las exposiciones han concluido, los materiales continúan utilizándose en diversos programas didácticos, y el trabajo en el campo educativo sigue siendo parte central de las exposiciones.

III. PREGUNTAS RETÓRICAS

III.1. Proyecto de investigación

María Acaso

Universidad Complutense de Madrid

«Una línea muy fina separa un cuento fantástico de un proyecto de investigación.»
Amos Oz, *Mi querido Mijael*

Habiendo realizado más de la mitad del recorrido de este libro, habiendo leído los capítulos uno y dos dedicados a la introducción del tema, así como las reflexiones que han surgido a partir del proyecto formativo, nos preparamos para leer el capítulo tres, donde desglosaremos el proyecto de investigación que derivó del curso de formación interna.

Queremos reivindicar desde aquí las características de la investigación cualitativa, la cual consideramos inserta (como todo el conocimiento) dentro de procesos interpretativos donde el subconsciente del lector conecta sus vivencias individuales con la narración. De esta forma, el conocimiento que se genera, lejos de ser parecido al del escritor o al de otro lector, resulta completamente diferente. Esta realidad interpretada nos permite volver a hablar de *perspectivas*, de espacios que se abren, de zonas híbridas a las que podemos haber llegado e, incluso, coincidido en algunos temas, pero entendiendo esa coincidencia como parte de una línea que fluye.

Este proyecto ha sido llevado a cabo de forma independiente por un equipo de investigadores del GIMUPAI (Grupo de Investigación del Museo Pedagógico de Arte Infantil, de la Universidad Complutense de Madrid), integrado por los investigadores: María Acaso (directora del proyecto), Noelia Antúnez, Noemí Ávila, Manuel H. Belver (director del grupo de investigación), María del Carmen Moreno, Silvia Nuere y Daniel Zapatero, los cuales pertenecen al Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica de la Facultad de Bellas

Artes de la citada universidad, quienes cuentan con una amplia experiencia investigadora sobre educación artística en diversos contextos (Belver, M.; Moreno, C. y Nuere, S., 2005; Belver, M.; Acaso, M. y Merodio, I., 2005; Belver, M.; Ullán, A. y Acaso, M., 2005; Belver, M. y Ullán, A., 2007; Belver, M. y Ullán, A., 2008; Antúnez, N.; Ávila, N. y Zapatero, D., 2008). En calidad de técnicas de investigación cualitativa han participado Paloma Manzanera (USAL), Eva Morales (UCM) y Clara Megías (UCM).

Perspectivas completa la línea de investigación dedicada a la problemática de la educación en museos de artes visuales, que venimos desarrollando desde el año 2004, mediante dos tipos de actividades: un programa interno, que nos posiciona como *centro de arte* –en nuestro caso, especializado en producciones culturales visuales de niños y gente joven, y donde nos encontramos con las realidades cercanas a los problemas de diseño, implementación y reflexión–, y un programa externo, que nos permite realizar estas mismas tareas en otros centros (Acaso y Antúnez, 2008: 47-62) –instituciones grandes y pequeñas, con formato de museo o de fundación, de artes visuales contemporáneas o pertenecientes a otras épocas históricas, centradas en lo tecnológico o en lo manual, con posicionamientos distintos y hasta contradictorios–. Como investigadoras, nuestro interés se centra en conocer cuantas más posibilidades sean posibles y entrar en todas ellas en contacto directo con los problemas de los departamentos de educación y las educadoras. En el año 2010, tras seis años de trabajo en esta línea, al ofrecernos Fundación Telefónica la posibilidad de desarrollar la programación de un curso de formación interna, nos dimos cuenta de la realidad, verdaderamente única, de poder contar con la presencia física en un mismo lugar de muchos de los profesionales de mayor prestigio del área de estudio de la educación en museos de artes visuales.

A partir de este hecho surge la idea de entrevistar a los ponentes participantes y organizar en torno a las entrevistas un proyecto de investigación.

Perspectivas se ha ejecutado mediante la fórmula denominada *Artículo 83*, que respalda la colaboración entre la universidad y las empresas a través de contratos de investigación especialmente diseñados para el desarrollo de proyectos entre departamentos e institutos universitarios y la realidad exterior.

III.1.1 Diagnóstico, antecedentes y marco

En las áreas científicas tradicionales, los procesos de investigación parecen fáciles de entender: por ejemplo, si se diagnostica una enfermedad, se precisará un tratamiento para curarla. Por tanto, para llegar al remedio, se desarrollará un proyecto de investigación que podría seguir el siguiente esquema:

1. **Diagnóstico del problema:** se identifica la enfermedad y se justifica su alcance señalando la necesidad de encontrar una cura.
2. **Antecedentes:** se analiza qué se ha hecho antes al respecto.
3. **Marco epistemológico:** se justifica de forma genérica el posicionamiento que los investigadores van a tener para desarrollar la investigación y encontrar el remedio.
4. **Formulación de objetivos:** se enumeran de forma concreta los resultados que se pretenden obtener.
5. **Selección de las técnicas y herramientas concretas:** se eligen los procesos y los instrumentos que se van a utilizar en el trabajo de campo.
6. **Análisis e interpretación de datos:** se analizan los datos obtenidos en el paso anterior.
7. **Resultados:** se comunica al resto de la comunidad científica la obtención de los resultados.

En nuestro caso, la investigación se centra en analizar dos realidades que hemos entendido como problemas a los que hay que buscarles una solución:

- **Las problemáticas actuales de la carrera y las competencias de la educadora en museos de artes visuales.**

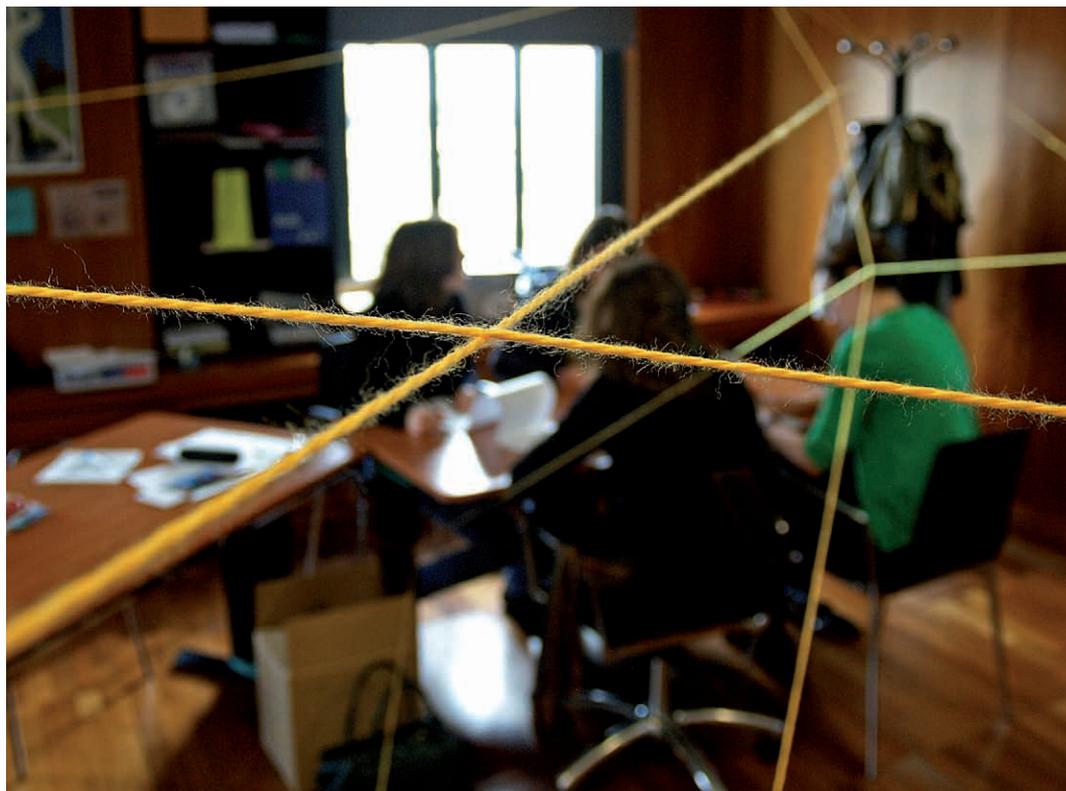
- **Las cuestiones presentes de la situación real e ideal de los departamentos de educación en los museos de artes visuales.**

¿Qué es lo que nos ha llevado a determinar como *cuestiones relevantes* estas dos apreciaciones sobre la realidad social de nuestro campo de estudio? La detección de una serie de problemáticas y su categorización como áreas de investigación preferentes surgen por diferentes razones y se visibilizan a través de varios hechos.

Por un lado, nos encontramos con dos eventos, podríamos decir que muy significativos, acaecidos recientemente. El primero de ellos realizado en abril de 2008, el I Congreso Internacional: Los museos en la educación-La formación de los educadores, organizado por el Museo Thyssen-Bornemisza (actas publicadas en 2009). El segundo es un evento que se desdobra y que sucede en junio y noviembre de 2010, el I Encuentro de Profesionales de la Educación en Museos y Centros de Arte Contemporáneo,¹ organizado por el MUSAC y LCE (actas en realización).

Por otro lado, nos encontramos con la tesis, de reciente publicación, *¿Profesionales de la educación en el museo?: estudio sobre la formación y la profesionalización de los educadores de museos españoles* (López Martínez, 2009), y con el estudio *¿Cuál es el perfil profesional de las educadoras/es de los museos de arte contemporáneo?* (Mesías Lema, 2008).

En ambos eventos y en ambas publicaciones, el nexo común, el tema que se ha repetido en todos los casos, el problema que fue abordado con mayor interés y preocupación, ha sido la formación de los educadores. Es tal la importancia que este tema suscita en nuestra área de estudio que en el congreso organizado por el Thyssen aparecía en la propia denominación del evento, y en el encuentro organizado por el MUSAC/LCE fue un tema transversal que se trató en todas las mesas de trabajo, especialmente en la dedicada a los problemas de legitimización



de dicho colectivo. Por lo tanto, resulta evidente que la formación de las educadoras es un problema central y que necesita solución urgente. Por todo esto, el principal objetivo de esta investigación **consiste en visibilizar dichas problemáticas, poniéndolas sobre la mesa, para que a través de esta exposición podamos contribuir al cambio social.**

Con respecto al segundo bloque temático que abarca este proyecto, las problemáticas de la situación real e ideal de los DEAC, consideramos que los subtemas elegidos, y especialmente el de la externalización de los mismos, son problemas que de alguna manera están en el ambiente. Aunque quizá permanecen invisibles al público, son un tema central en las instituciones y para las personas que nos situamos cerca de ellas. Las luchas con otros departamentos, las labores de in-

vestigación y archivística, así como la formación interna, son cuestiones muy centrales sobre las que es necesario reflexionar.

¿Y cómo intervenir en la realidad para propiciar el cambio social? Zygmunt Bauman (2007), uno de los teóricos más reconocidos dentro del panorama intelectual internacional, utiliza el término *líquido* como adjetivo a la hora de calificar mediante una metáfora unificadora las infinitas características de la realidad que nos rodea. De una manera similar, y centrada en los procesos educativos, Elizabeth Ellsworth nos dice:

«La enseñanza es, en otras palabras, un momento continuado y nunca acabado de afirmar e implicarse en una producción cultural permanente» (Ellsworth, 2005: 145).

Acabamos de citar dos de las áreas de trabajo que nos conciernen, la realidad y la educación, y vemos que se nos presentan inaprensibles, escurridizas, por lo que es de rigor que nos preguntemos entonces: ¿y qué pasa en la investigación?, ¿cómo debemos afrontar los procesos de investigación dentro de una realidad *líquida* que se nos desborda, donde no hay nada fijo, y donde la complejidad de datos es tal que los procesos metodológicos que se han utilizado con anterioridad no son en absoluto suficientes en esta nueva etapa? Para contestar esta pregunta se han ido desarrollando, a lo largo de los últimos treinta años, una serie de procedimientos que han sido englobados dentro de lo que se conoce como *Metodologías de enfoque cualitativo* y que van a formar el marco epistemológico del presente proyecto. Estas nuevas formas de investigación surgen de la reflexión que se desarrolla desde mediados del siglo XX, en la que se llega a la siguiente conclusión: «El modelo tradicional de ciencia no es sólo insuficiente, sino inhibidor de lo que podría ser un verdadero progreso» (Martínez, 2006: 124). Son muchos los intelectuales que, desde una óptica posmoderna, plantean su rechazo al cientificismo, al positivismo y al método en general desde todos los campos del saber (en este punto merece la pena reseñar la obra del artista Joan Fontcuberta) y, dentro de la investigación en ciencias sociales, aparecen diferentes propuestas que le dan una vuelta de tuerca al sistema: el posmodernismo (Ristock y Pennell, 1996), el postestructuralismo, el construccionismo, el deconstruccionismo, la teoría crítica, el análisis o la desmetaforización del discurso (Martínez, 2006: 124) y, especialmente, la investigación feminista (Reinharz, 1992).

Estas nuevas formas de acercarse al conocimiento reformulan el concepto de «cientificidad» al ampliarlo y aceptar como científicos campos anteriormente negados, como el arte o la educación, sin por ello perder respetabilidad. Dichas corrientes ponen encima de la mesa que los medios científicos tradicionales no han podi-

do antes, ni pueden ahora, verificar una realidad que se entiende como supercompleja, donde fenómenos como la propia psique del investigador y del lector o cuestiones como el *etiquetado verbal* (Eccles y Popper, 1985) agujerean el concepto de verdad, que pasa de ser sólido a ser fluido, de ser compartimentado y cerrado a ser sistémico, poliédrico.

Por lo tanto, y al amparo de esta reconstrucción de la ciencia, aparecen la hermenéutica y la dialéctica como orientaciones metodológicas, además de las metodologías cualitativas, la etnometodología, el interaccionismo simbólico, la teoría de las representaciones sociales, el pensamiento sociocéntrico, etc. (Martínez, 2006: 125). Según apunta M. Martínez, aunque los autores que desarrollan estas teorías difieren en muchos puntos, presentan una base común:

- Ruptura con la jerarquía de los conocimientos y valores tradicionales.
- Escaso aprecio por lo que contribuye a la formación de un *sentido universal*.
- Desvalorización de lo que constituye un modelo estanco.
- Defensa de la verdad local.
- Apoyo a lo fragmentario.
- Énfasis del racionalismo crítico.
- Acento en la subjetividad y en la experiencia estética.

Este enfoque también rehúye la multidisciplinariedad para abogar por la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad, procesos en los que los múltiples puntos de vista, la triangulación (Ristock y Pennell, 1996) y las diferentes perspectivas configuran la base para analizar el problema. La cuestión consiste en *relacionar, interpretar y teorizar* la información obtenida: la investigación de corte cualitativo **no trata del estudio de las cualidades separadas de las experiencias o las cosas**, sino más bien del **estudio de la estructura dinámica que subyace en dichas experiencias o cosas**.



III.1.2 Objetivos, técnicas y participantes

Los criterios que nos hemos fijado han sido, para la selección de los objetivos generales, su relevancia con respecto al diagnóstico de problemas realizado en las primeras fases de la investigación, mientras que los objetivos específicos surgieron tras el análisis de los antecedentes.

Efectivamente, hemos partido de dos problemáticas de amplio calado que nos han conducido a dos objetivos generales: **evaluar la carrera profesional y las competencias básicas ideales de la educadora, y valorar la situación real e ideal de los departamentos de educación de los museos de artes visuales en la actualidad**. Ambas problemáticas se nutren de infinitas cuestiones que las dotan de un alto nivel de complejidad, pero el análisis de los antecedentes nos ha llevado a elegir ocho elementos concretos como metas a las que llegar:

1. Conocer qué **estudios de inicio** resultan los más adecuados para la formación primera de la educadora en museos de artes visuales.
2. Si existe la necesidad de una **formación específica de posgrado**.
3. Características que ha de tener esta **formación de posgrado**.
4. Qué **competencias básicas** serían las óptimas que tendría que desarrollar esta profesional.
5. Definir la **fórmula** más adecuada para la organización de los departamentos de educación.
- 6.Cuál es la **consideración real**, y la **ideal**, que mantiene el Departamento de Educación con respecto al resto de áreas de trabajo.
7. Qué importancia poseen **las tareas de investigación y archivística**.
8. La relevancia que tienen, en la actualidad, los **cursos de formación interna** en los departamentos de educación de los museos de artes visuales.

Dentro de la investigación de corte cualitativo en la que nos hemos posicionado, los dos núcleos fundamentales de actividad que hemos desarrollado han consistido en:

A. Recoger toda la información necesaria para solucionar el problema que la investigación plantea.

B. Estructurar, interpretar y «liberalizar» esa información en un todo coherente y lógico de manera que pueda ser efectiva su divulgación (Martínez, 2006).

Para cubrir los objetivos que se esperan de la actividad A, la principal herramienta utilizada para el trabajo de campo ha sido la **entrevista semiestructurada**. De los diferentes tipos de entrevistas que se pueden realizar dentro del marco de la investigación cualitativa, y teniendo en cuenta que «cada método de recolección de datos viene ligado a un tipo de información» (Callejo, 2002: 410), decidimos, en nuestro caso, que la principal fuente de obtención de los mismos fuesen las opiniones de los entrevistados transformadas en interpretaciones fidedignas del significado, posicionándonos dentro del apartado de técnicas orales de investigación, donde se intenta (porque, de forma paradójica, no se consigue) desarrollar un diálogo coloquial lo más natural posible:

«La entrevista adopta la forma de un diálogo coloquial o entrevista semiestructurada, complementada, posiblemente, con algunas otras técnicas. La gran relevancia, las posibilidades y la significación del diálogo, como método de conocimiento de los seres humanos, estriba, sobre todo, en la naturaleza y calidad del proceso en que se apoya» (Martínez, 2006: 136).

Este diálogo reclama, según plantea Kvale (1996):

«El propósito de la entrevista en la investigación cualitativa es obtener descripciones del mundo vivido por las personas entrevistadas, con el fin de lograr interpretaciones fidedignas del significado

que tienen los fenómenos descritos» (citado por Martínez, 2006: 140).

Así pues, esta técnica pretende recrear un diálogo coloquial como una forma natural de acercamiento a la realidad, un *habla para ser observada*. Además de partir de esta idea de *performación*, donde tanto entrevistador como entrevistado adoptan unos roles culturales y sociales que atraviesan todo el diálogo, hemos partido de la idea de Callejo (2002: 416) y aceptar la definición social de la entrevista en profundidad como una *confesión desde la desigualdad*. Lo que hemos puesto en funcionamiento es una situación social que *demandada la confesión de una opinión* (Callejo, 2002: 416). No esperábamos sólo opiniones, sino que la carga emocional impregnara el proceso. Pero, al mismo tiempo, sabemos que los entrevistados han *confesado lo que socialmente han creído conveniente*, presentándose aquí una suerte de juego que hemos mantenido.

De este modo, se realizó la entrevista (véase tabla 1), previamente diseñada, a cada uno de los 25 ponentes que formaron parte del curso, llevado a cabo entre los meses de febrero y marzo de 2010, el mismo día en que el ponente acudía al mismo para impartir su materia.

Todas las entrevistas se grabaron y se transcribieron. La información obtenida se importó al programa informático de investigación cualitativa *Nvivo 8* para efectuar de manera sistemática una codificación temática y analítica. Todas las categorías y subcategorías validadas fueron expresadas al menos por dos entrevistados. De esta forma, si en la fase anterior nos centrábamos en la obtención de datos en el exterior, en la presente fase nos hemos inmerso en los datos obtenidos para llegar a: la familiarización con los mismos, la generación de categorías generales y, por último, la generación de subcategorías (Braun y Clarke, 2006).

El criterio conceptual para la selección de los entrevistados (véase tabla 2, en la que también se puede contemplar el intervalo de edad al que

Modelo de entrevista	
Tema A: Carrera profesional de la educadora en museos	
1. A. ¿Qué estudios de inicio consideras que son los más adecuados para la figura profesional de la educadora en museos? 2. A. ¿Qué opinas sobre el hecho de que llegara a existir una formación específica de posgrado para este tipo de profesionales? 3. A. En el caso de que consideres importante este tipo de formación, ¿desde dónde piensas que se podrían desarrollar estos estudios de manera óptima: desde una institución universitaria, desde un museo o ambos en colaboración? 4. A. ¿Opinas que la creatividad, el posicionamiento político y los conocimientos pedagógicos son competencias básicas de una educadora en museos profesional?	
Tema B: Competencias de un Departamento de Educación	
5. B. ¿Qué consideras óptimo para el desarrollo de actividades pedagógicas en una institución cultural: la subcontratación de las mismas o la creación de un departamento interno? 6. B. ¿Qué peso real consideras que tienen los departamentos de educación en la estructura general de un museo y qué peso consideras que deberían tener? 7. B. ¿Te parecen importantes las labores de investigación y archivística? ¿Por qué? 8. B. ¿Consideras necesaria la existencia de cursos como éste?	

Arriba: Tabla 1. Modelo de entrevista realizada a los ponentes.

Abajo: Tabla 2. Número de entrevistados en función de la edad y del lugar de trabajo.

Rango de edad	Entrevistados vinculados a un Departamento de Educación de una institución cultural	Investigadores universitarios especializados en educación en museos	Entrevistados de empresas privadas dedicadas al desarrollo de programas educativos	Total
25 – 29		1		1
30 – 34	5	2		7
35 – 39	2	2	1	5
40 – 44	2	1	2	5
45 – 49	5	1		6
Más de 49		1		1
Total	14	8	3	25

pertenece cada uno de ellos; no hemos incluido el sexo al no resultar significativo pues la mayoría son mujeres), es decir, la organización de la muestra, ha sido el de ser reconocidos como profesionales de prestigio dentro del área de trabajo de la educación en museos de artes visuales. Los principales contextos de desarrollo de dicha área son:

- Coordinadores de departamentos de educación en museos de artes visuales, centros de arte en activo, fundaciones y centros culturales.

- Coordinadores de la línea de investigación de educación en museos de artes visuales en universidades públicas en activo.

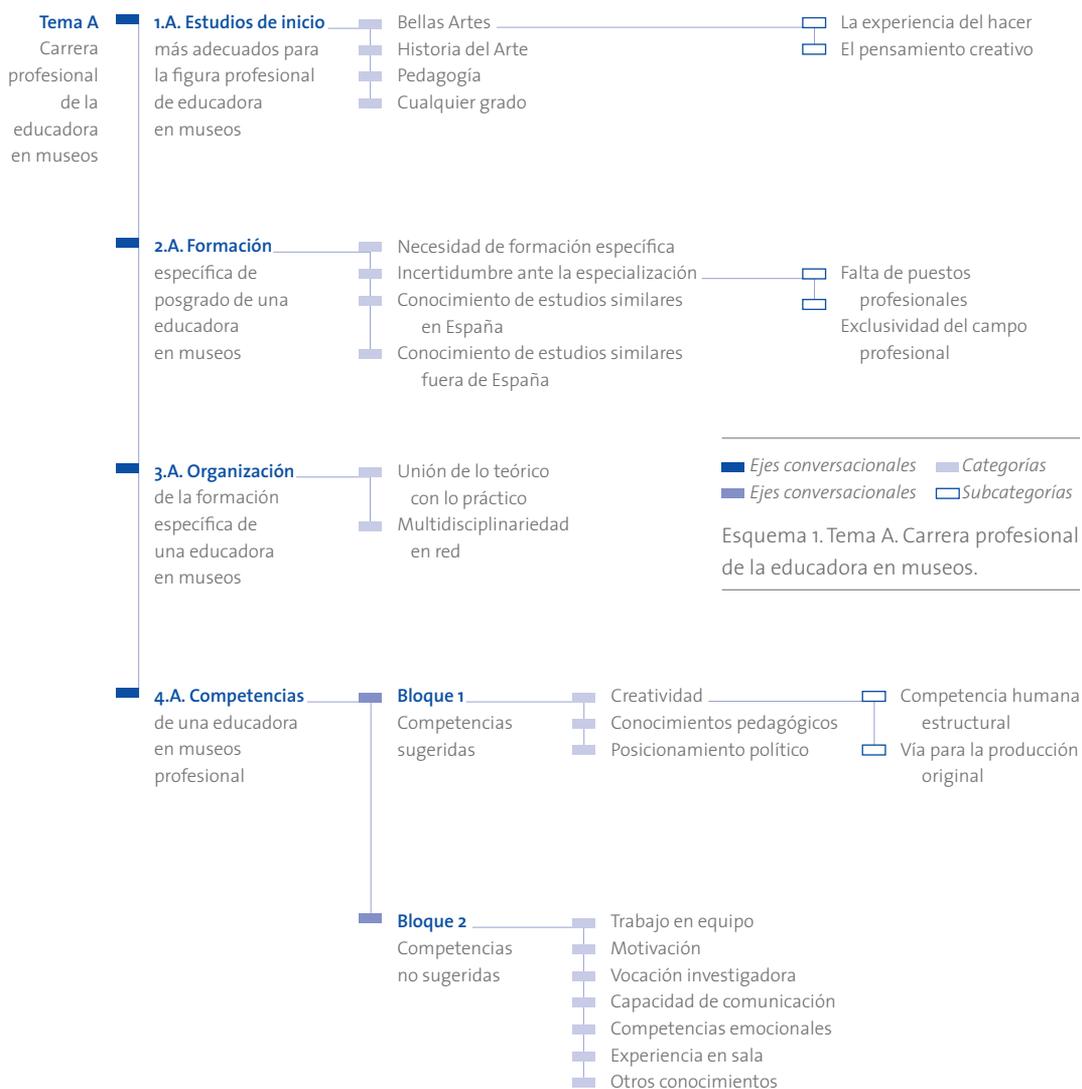
- Coordinadores de empresas privadas que se dediquen a la educación en museos de artes visuales en activo.

Estos criterios se utilizaron de igual manera tanto para la selección de ponentes del curso como para la selección de entrevistados para el proyecto.

III.1.3 Resultados del análisis por categorías

Respecto a la actividad B, en el proceso de familiarización hemos leído y releído la información transcrita y escuchado y vuelto a escuchar los audios, apuntando las ideas iniciales y clasificando los conceptos más repetidos. En la segunda parte del

proceso, hemos codificado los temas de mayor interés mediante una estructura sistemática; de estos temas han surgido de forma espontánea las categorías y las subcategorías. Haciendo hincapié en las dos temáticas centrales que perseguía este estudio, seleccionamos las categorías y las subcategorías (véanse esquemas 1 y 2) para pasar a continuación a desarrollarlas.





TEMA A: Carrera profesional de la educadora en museos

1. A. Estudios de inicio más adecuados para la figura profesional de la educadora en museos

«La figura del educador de museos no existe en el imaginario.»
(Entrevista 25)

El análisis de la pregunta 1. A., *¿Qué estudios de inicio consideras que son los más adecuados para la figura profesional de la educadora en museos?*, nos ha llevado a establecer seis categorías principales y dos subcategorías, entre las cuales sobresale

la correspondiente a los estudios en Bellas Artes como la categoría más repetida. La respuesta a esta pregunta ha sido múltiple, por lo que hemos analizado las licenciaturas que iban apareciendo y las que los mismos entrevistados definían como principales. La progresión ha sido: Bellas Artes (13), seguida de Historia del Arte (9) y Pedagogía (8). El último grupo lo hemos denominado «Cualquier grado» (8), al no existir, en opinión de los entrevistados, ningún estudio concreto que formara, en todas las competencias necesarias, a los futuros profesionales de la educación en museos. La distribución porcentual de las opiniones, teniendo en cuenta que en la mayoría de los casos había una elección múltiple, se puede observar en el gráfico 1.

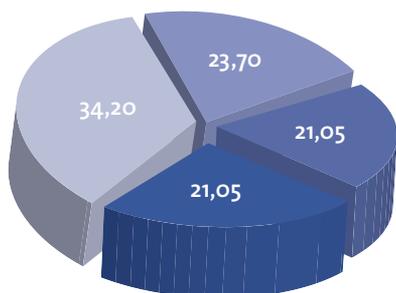


Gráfico 1. Distribución porcentual de las opiniones de los entrevistados en relación con los estudios de inicio para una educadora en museos.



En el transcurso de las entrevistas, los entrevistados han citado como necesarios los siguientes conocimientos para la formación inicial de la figura profesional que nos atañe:

- Teóricos respecto a las artes visuales en general.
- Práctico-creativos respecto a las artes visuales en general.
- Teórico-prácticos respecto a la pedagogía y la didáctica.

La cuestión, por lo tanto, se centró en pensar qué carrera podía aunar todas estas competencias, ya que en la actualidad no existe en España ninguna titulación que las abarque. La carrera de Historia del Arte evidentemente capacita en cuanto a conocimientos teóricos respecto al arte, pero no cuenta

con ninguna asignatura relacionada con la didáctica (consideramos que esto es un problema de fácil solución en el momento en que, desde esta licenciatura, se oferten asignaturas relacionadas con este tema) ni con conocimientos práctico-creativos respecto a las artes visuales. La carrera de Pedagogía capacita en cuanto a conocimientos pedagógicos de corte teórico y práctico (debido a la realización del *practicum*), pero no en cuanto a conocimientos teóricos y práctico-creativos respecto a las artes visuales en general. En cualquier caso, es **Bellas Artes** la licenciatura que aparece como la más completa, puesto que contiene asignaturas como Historia del Arte, Estética y Teoría del Arte, Comunicación Visual, Educación Artística y Creatividad, y fomenta de manera transversal, a lo largo de toda la carrera, el desarrollo de proyectos prácticos.

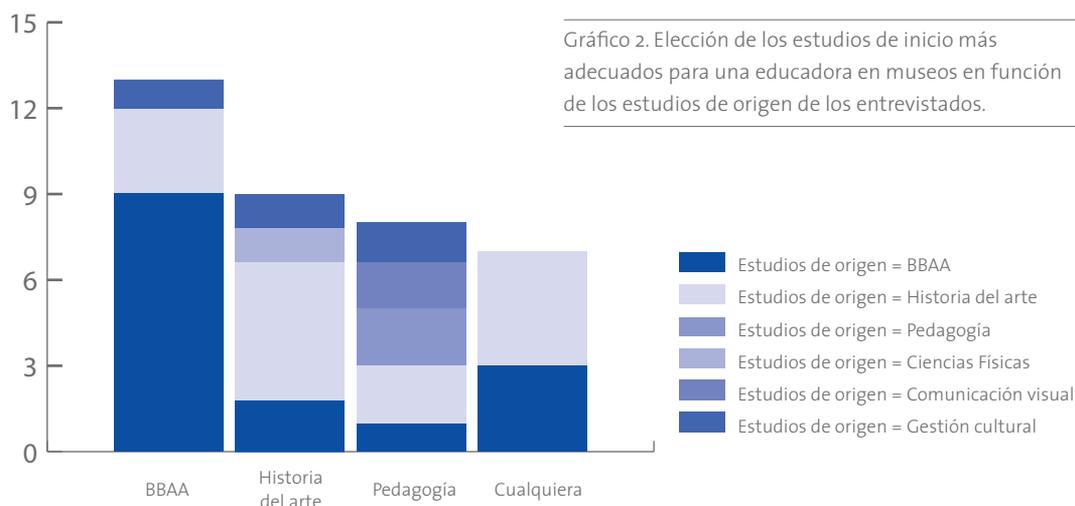


Gráfico 2. Elección de los estudios de inicio más adecuados para una educadora en museos en función de los estudios de origen de los entrevistados.

Primera categoría: Bellas Artes. Que la licenciatura en BBAA aparezca como la más citada se debe a dos subcategorías: *la experiencia del hacer* y *el pensamiento creativo*. Es decir, los entrevistados (13) eligen esta carrera debido a que consideran como elementos diferenciales con respecto al resto estas dos ventajas que se desarrollan de manera no exclusiva, pero sí con mayor énfasis, en la formación de artistas, de aquellos que tienen que *realizar*, además de *teorizar*. La creatividad, la capacidad para diseñar y llevar a la práctica proyectos son los factores que marcan la diferencia y el giro de la demanda entre el licenciado en Historia del Arte o en Bellas Artes. Algunos comentarios han sido:

«Yo creo que Bellas Artes. Me parece que es la más interesante por una serie de recursos que van a tener que utilizar a posteriori, al estar basada no tanto en conocimientos sino en habilidades, en el desarrollo, distinto de otra carrera tipo Historia del Arte, que también es muy interesante, pero es más transmisión de conocimiento puro y duro.» (Entrevista 7)

«Yo creo que estaría muy bien que fueran personas creativas y generadoras de proyectos, y veo mucho más el perfil de Bellas Artes, como mucho más abierto, más loco.» (Entrevista 13)

«Yo creo que la formación creativa y artística te genera una dinámica muy potente para poder trabajar como educador, porque un educador al final es un creador y un creativo. Entonces, esa mirada y esa visión la tienes con una formación creativa, en Bellas Artes o en un ámbito parecido...» (Entrevista 19)

Segunda categoría: Historia del Arte. Con respecto a Historia del Arte, los valores que aporta esta carrera en cuanto a la formación inicial de la educadora en museos de artes visuales son los vinculados con los *Conocimientos teóricos de historia del arte* (9).

Tercera categoría: Pedagogía. La tercera categoría con mayor índice de impacto es la licenciatura en Pedagogía. En este caso, los entrevistados (8) han puesto el énfasis en el trabajo evidentemente pedagógico que tiene que desarrollar una educadora en museos de artes visuales, pero, por los resultados analizados, vemos que está bastante claro que estos conocimientos son importantes aunque no centrales. Esto se muestra como una paradoja, puesto que no figura como primer requisito para un trabajo pedagógico la licenciatura en Pedagogía.

«Pedagogía yo creo que debería estar como estudios iniciales, para tener una buena base de lo que es la educación, y a partir de ahí y en función del museo, de la institución o de los intereses, ¿no? Porque no todos los museos son de Historia del Arte, es decir, no todos son museos de arte.» (Entrevista 3)

Cuarta categoría: Cualquier grado. Hemos de poner de relieve que han sido muchos los entrevistados que, en un principio, no veían acertada la posibilidad de citar una sola carrera como posibilidad de los estudios de inicio, ni siquiera una en concreto, por lo que, sin especificar, la respuesta en ocho de los casos ha sido *cualquiera*, la cual hemos optado por categorizar mediante «cualquier grado». Algunos de los comentarios recogidos que representan esta perspectiva son:

«No creo que haya necesidad de unos estudios iniciales concretos. Historia del Arte o Bellas Artes, o Filosofía, o alguna enseñanza relacionada con el cuerpo, un bailarín, un actor también. Esas cinco. Creo que es una cuestión más de individuos que de formación.» (Entrevista 21)

«Yo creo que cualquier disciplina vinculada a las Ciencias Sociales o a las Humanidades es potencialmente enriquecedora para la tarea de una educadora en museos, es decir, puede ser alguien que venga de Filosofía, de Antropología, de Sociología, de Lingüística, de Literatura, de Bellas Artes o de Historia del Arte.» (Entrevista 5)

«Creo que cualquier carrera podría valer con un proceso previo. A lo mejor con una introducción y una formación debería ser capaz de incorporar lo que hay en ese museo o en ese centro a su propia experiencia y a su propio conocimiento, y aportar a su vez, con su perfil, sus conocimientos. Eso sería lo más enriquecedor. Lo ideal sería un equipo interdisciplinar.» (Entrevista 14)

De esta forma, algunas de las carreras o estudios que se citaron en este apartado fueron: Antropología, Arqueología, Danza, Derecho, Empresariales, Estudios culturales, Filosofía, Interpretación, Lingüística, Literatura, Matemáticas, Psicología, Sociología.

Tras el presente análisis nos encontramos en la situación de decir que el estudio de inicio que los entrevistados consideran como más adecuado para la figura profesional de la educadora en museos es el grado en Bellas Artes.

También queríamos resaltar la tendencia que hemos observado (véase gráfico 2) entre la preferencia de estudios de inicio más adecuados para una educadora en museos y los estudios de origen de cada uno de los entrevistados, de forma que éstos tienden a elegir sus propias titulaciones como la formación idónea para este tipo de profesión.

2. A. Formación específica de posgrado de una educadora en museos

«Yo creo que los museos tienen una posibilidad educativa. En la base del invento del museo está la pedagogía y la profesionalización; la actualización y la modernización de esa mirada me parece urgente.» Entrevista 9

El análisis de la pregunta 2. A., *¿Qué opinas sobre el hecho de que llegara a existir una formación específica de posgrado para este tipo de profesionales?*, nos ha llevado a establecer cuatro categorías principales y dos subcategorías. La categoría más repetida la hemos denominado «necesidad de

una formación específica», por lo que podemos decir que uno de los resultados de la presente investigación consiste en visibilizar la demanda de una formación específica de posgrado para este campo profesional.

Primera categoría: Necesidad de una formación específica. De los 25 entrevistados, 22 han considerado que una formación específica de posgrado es necesaria sin ningún género de dudas. Esta formación aparece adjetivada mediante términos como *urgente, fundamental, imprescindible o fantástica*, entre otros:

«Es fundamental, porque es la única manera de que se legitime nuestra labor, porque como todo está basado en un título, si hay un título que legitima que debe existir ese perfil profesional..., ese perfil profesional existirá en el mercado.» (Entrevista 19)

Segunda categoría: Incertidumbre ante la especialización. A pesar de la rotundidad del resultado anterior, cuatro de los entrevistados comentan que la puesta en marcha de este tipo de formación específica les parece interesante pero les produce dudas. En general, ven acertada la posibilidad de su consolidación, pero se plantean una serie de incertidumbres que tienen que ver con dos subcategorías concretas.

La primera subcategoría, *falta de puestos profesionales*, atiende a una de las perspectivas que con mayor énfasis se están tratando en este texto, y tiene que ver con la ausencia de demanda real de este perfil.

«Me parece que, por una parte, puede ser interesante, pero, por otra, me parece que puede ser frustrante, porque al final hay ocho personas que trabajan en España en departamentos de educación. [...] Yo creo mucho en la autoformación, creo que quien hace un doctorado puede ser una educadora en museos, ya que en él ha encontrado una vía. No tiene por qué hacer un posgrado; me parecería que eso sería como muy constringente, entonces

creo que hay congresos, hay doctorados... Los departamentos de educación cada vez estamos más abiertos a que la gente venga a ver lo que hacemos, por lo tanto me parece que eso puede estar más conectado, o a asistir a cursos como éste que estáis impartiendo ahora. Que sea como una cosa de un curso de verano de un mes, pero no tanto como un máster de un año entero.» (Entrevista 21)

La segunda subcategoría atiende a una *exclusividad del campo profesional* debido a la existencia de dichos estudios de posgrado.

«Me parecería arriesgado que esos estudios se acabaran convirtiendo en una estrategia de cierre del campo profesional, de manera que sólo alguien titulado en ese posgrado o máster accediera al campo profesional, eso me parece que sería peligroso.» (Entrevista 5)

Tercera categoría: Conocimiento de estudios similares en España. Esta categoría ha emergido de forma natural ante la formulación de la pregunta en 13 de las entrevistas, puesto que bastantes entrevistados han tenido que repasar los estudios que conocían con estas características, y ha resultado que existen muy pocos. Los estudios homologados vigentes, citados de forma específica por seis de ellos, son:

1. Diploma en Educación Artística y Gestión de Museos de la Universitat de València.
2. Módulo «Comunicación y Educación en Museos» del máster en Museología de la Universidad de Granada.
3. Máster en Museos, Educación y Comunicación de la Universidad de Zaragoza.
4. Itinerario específico en Educación en Museos de Artes Visuales del máster en Artes Visuales y Educación de las universidades de Barcelona, Girona y Granada.
5. Itinerario específico en Educación en Museos de Artes Visuales del doctorado Formación en Educación Artística de la Universidad Complutense de Madrid.

Varios de los entrevistados citan algunos cursos que cesaron su actividad, y uno en concreto menciona uno que no llegó a realizarse. También se nombran algunos cursos afines pero no específicos, como el máster en Museología y el máster en Gestión Cultural, ambos de la UCM. Nos parece importante señalar que en septiembre de 2010 se creó el máster universitario en Educación y Museos en la Universidad de Murcia.

Cuarta categoría: Conocimiento de estudios similares fuera de España. Respecto a la existencia de este tipo de formación fuera de España, el grupo de entrevistados admite no conocer ningún estudio de estas características en Latinoamérica, pero sí en EE. UU. y en Europa (en concreto, la School of Museum Studies de la University of Leicester).

3. A. Organización de la formación específica de una educadora en museos

«Creo que la universidad podría aportar el tema teórico-conceptual y el museo la realidad de esa práctica educativa que muchas veces no está conectada con la teoría.» Entrevista 18

De nuevo, en la pregunta 3. A., *En el caso de que consideres importante este tipo de formación, ¿desde dónde piensas que se podrían desarrollar estos estudios de manera óptima: desde una institución universitaria, desde un museo o ambos en colaboración?*, la respuesta de los entrevistados ha sido coincidente: todos han convenido en que los estudios específicos que se diseñen para la figura profesional de la educadora en museos han de elaborarse en colaboración entre museos, centros de arte, fundaciones, centros culturales, etc., y la universidad.

Primera categoría: Unión de lo teórico con lo práctico. La principal razón que los entrevistados han esgrimido para justificar su opinión es que esta unión conseguiría aunar lo teórico con lo práctico. Conceptos como *romper barreras* o *pro-*

yectos híbridos son los que representan el ánimo que se despliega sobre este punto, mientras que vinculados a la universidad se repiten los términos *académico, teórico e investigación*. Y respecto a la institución museística se reitera el término *realidad*. Algunos de los comentarios son los siguientes:

«Hay una parte que es la teoría y hay otra parte que es la práctica: si queremos que sea una formación completa tiene que ser algo compartido. Porque yo creo que la universidad te puede aportar un aspecto académico, pero el museo tiene la parte práctica que es fundamental.» (Entrevista 3)

«Yo creo que una universidad tiene una estructura y un matiz que son obvios para la formación de lo que sea, pero también creo que la realidad dentro de un museo y el conocimiento de las audiencias y la práctica haría muy óptimo que un museo se vinculara, se asociara con una universidad para hacer esa formación.» (Entrevista 9)

Lo que queda claro es que la colaboración entre universidad y museo no puede resumirse en que las prácticas de los másteres o doctorados se organicen en las instituciones, sino que la gestación ha de llevarse a la par desde el principio mediante una *génesis conjunta*, desde la vertebración de dicha formación.

«[...] En lo que coincidimos muchas veces es que el museo al final es un receptor de personas en prácticas, y yo creo que el museo tiene que estar en la gestación de ese programa, de esta forma ganaríamos muchísimo.» (Entrevista 3)

Segunda categoría: Multidisciplinariedad en red.

La segunda categoría consignada tiene que ver con que algunos entrevistados (8) van mucho más allá y demandan que dicha colaboración no debe ser sólo entre la universidad y los museos, sino entre varias universidades, varias facultades, varios museos-fundaciones-instituciones, e incluso otras

organizaciones, como los colectivos artísticos o el ámbito hospitalario.

«En un mundo ideal sería fantástico que hubiese convenios de colaboración entre diversas facultades, un departamento o una unidad dentro de un departamento y algunas instituciones culturales, porque precisamente es un campo de trabajo híbrido en cuanto a saberes y en cuanto a marcos institucionales, y hacerlo sólo desde un lugar me parece pobre.» (Entrevista 5)

«Yo creo, por ejemplo, que el tema de los colectivos extraoficiales también debería formar parte, o sea, algún módulo relacionado con colectivos especiales, como lo que ocurre en los hospitales o lo que ocurre en los centros de día, donde estén internadas personas autistas, es decir, tendría que haber una colaboración con otros muchos contextos.» (Entrevista 15)

Para terminar, dos entrevistados consideran que este trabajo en red no puede quedarse en el ámbito nacional y que la colaboración entre diferentes instituciones ha de llegar a lo internacional.

4. A. Competencias de una educadora en museos profesional

«Estoy de acuerdo con esas tres (creatividad, conocimientos pedagógicos y posicionamiento político), pero yo añadiría pasión profunda por lo que se hace.»
Entrevista 9

La pregunta 4. A., *¿Opinas que la creatividad, el posicionamiento político y los conocimientos pedagógicos son competencias básicas de una educadora en museos profesional?*, ha sido la más aperturista en cuanto a las perspectivas que se abren o que sería adecuado que se abriesen respecto al primer bloque temático del proyecto. Dividiremos la representación de su análisis en dos bloques: *competencias sugeridas y competencias no sugeridas*.

Bloque 1. Competencias sugeridas

Antes de comenzar a realizar el análisis, es necesario decir que 24 de los 25 entrevistados han considerado las competencias sugeridas por la entrevistadora como *acertadas*. En los comentarios sobre ellas se han empleado, en líneas generales, palabras o frases como *muy bien, acertadas o sí, yo creo que las tres son válidas, lo que no te sabría decir es el orden*, etc. Una vez aclarado este punto, pasamos a analizar cada competencia/categoría por separado.

Primera categoría: Creatividad. La creatividad ha aparecido como la categoría que más valoran los entrevistados (22) respecto a las competencias óptimas que debería desarrollar una educadora en museos profesional. Dentro de ésta han surgido dos subcategorías, la creatividad como *competencia humana estructural* y la creatividad como *vía para la producción original*.

La primera subcategoría referida a la creatividad como *competencia humana estructural* aparece como una competencia humana básica, como una actitud ante la vida vinculada al pensamiento divergente, a la solución de problemas, al *pensamiento desplazado*, como una capacidad estructural no sólo para la educadora en museos, sino para la vida en general, en lo cotidiano, en el día a día.

La segunda subcategoría califica la creatividad como *vía para la producción original*, vinculada a valores más concretos y de tipo más profesional, como la originalidad, sobre todo a la hora de diseñar proyectos educativos innovadores y diferentes, en especial cuando se inicia el proceso de comisariado, cuando la educadora ha de desarrollar un discurso propio sobre el del artista y sobre el del comisario. En este sentido, la creatividad aparece como un valor relacionado con algo que hemos visto en la primera pregunta, el rol de la educadora como productora cultural dentro del cual el valor de la creatividad se vincula a la figura del sujeto creador. Algunos comentarios al respecto son los siguientes:

«Yo pondría creatividad lo primero, porque precisamente lo que tenemos que hacer es darle la vuelta a todo y reabsorverlo de una forma creativa, incluso la propia exposición cuando hablábamos de recomisariar. Entonces, creatividad totalmente». (Entrevista 7)

«Me parece que la creatividad es fundamental porque es realmente lo que define el trabajo de un educador de museos original, entendiendo por original alguien que va por delante de la sociedad. Si tú no tienes suficiente imaginación para crear estrategias y formatos diferentes, si no tienes esa creatividad, es que no puedes hacer nada ni con los conocimientos pedagógicos ni con el posicionamiento político.» (Entrevista 15)

Segunda categoría: Conocimientos pedagógicos.

Los conocimientos pedagógicos aparecen en un segundo lugar (20) también como una competencia general, entendiéndolo didáctico como una mezcla de valores centrados en el interés por la comprensión de las artes visuales por parte del público, una especie de *misión pedagógica*, sobre todo las contemporáneas, que en muchos casos se piensan como alejadas del espectador. La mayoría de los entrevistados concibe lo pedagógico desde una dimensión intelectual y no como un paquete de recursos. Lo entiende desde una concepción muy amplia donde es importante el sentido del humor, la reflexión sobre lo *performativo*, la capacidad de adaptación... En cambio, algunos de los entrevistados hacen referencia a *la educación como herramienta* y vinculan lo pedagógico con lo instrumental.

«Y los conocimientos pedagógicos sin los otros dos podrían ser simplemente instrumentos, como vehicular de la mejor manera posible estos conocimientos para una franja de edad (“hazlo así y así y lo conseguirás”). Normalmente, por suerte, la realidad es más complicada que todo eso. Entonces, yo creo que, sin priorizar, podría funcionar, y probablemente necesitas conocimientos pedagógicos y estrategias creativas que cuestionen cómo te relacionas con ese público.» (Entrevista 5)



«Conocimientos pedagógicos también. Si vas a trabajar con toda la diversidad de públicos que se acercan al museo, entonces tienes que saber adaptar conocimientos y recursos a las características de cada uno de esos públicos, o si trabajas en el ámbito de la educación formal o en el ámbito de la educación no formal, todas estas diferencias.» (Entrevista 3)

Tercera categoría: Posicionamiento político. El posicionamiento político (20) ha sido la competencia sugerida que más sorpresas ha provocado y, al mismo tiempo, la que más importancia ha merecido para algunos de los entrevistados. Ha

causado sorpresas porque su definición no estaba clara en algunas ocasiones, de manera que ha habido quienes han preguntado qué significaba el concepto de *posicionamiento político*. De hecho, alguno de los participantes lo ha definido en su propia respuesta:

«Imagino que damos por sentado que el posicionamiento político no tiene nada que ver con la política de partidos, sino que tiene que ver con una posición ideológica en el campo en el que trabajas, porque si podemos poner la creatividad al servicio de una mayor eficacia, mayor rendimiento –y la creatividad ahora mismo es la gran

veta a explotar por el capitalismo cognitivo–, entonces, qué mejor que tener trabajadores creativos.» (Entrevista 5)

Los comentarios hechos sobre esta competencia/categoría desvelan dos problemas que rondan sobre el tema de la educación en general y de la educación en museos en particular: *el problema de la rotura de la reproducción y las tensiones entre los posicionamientos personales e institucionales*. Uno de los entrevistados nos dice:

«Sí, la creatividad o el pensamiento creativo, el posicionamiento político (aunque eso es inevitable) y los conocimientos pedagógicos.» (Entrevista 21)

En este comentario nos resulta importante resaltar el adjetivo *inevitable*, porque todo educador tiene un posicionamiento político. Es imposible ser neutral, sustraerse a eso. Lo que diferencia a un educador de otro es la reflexión, ese proceso que hace que la inevitabilidad no gire hacia la reproducción sin más, que impide que el educador simplemente reproduzca un sistema pedagógico porque estaba ahí, sin repensarlo, sin decidir si está de acuerdo con ese sistema o no. El problema de la reproducción (Bordieu, 2001) lleva a muchos profesionales de la educación a trabajar con sistemas con los que están en total desacuerdo, pero que reproducen por no haber iniciado un proceso de reflexión sobre su práctica. El posicionamiento político es inevitable, pero ha de dejar de ser implícito para pasar a ser explícito, de invisible a visible. Ésta es una perspectiva fundamental que se abre ante nosotros. Por otro lado, cuando lo hacemos explícito, puede que nuestro posicionamiento personal entre en conflicto con el institucional.

A pesar de todo, este posicionamiento aparece como una competencia prioritaria y, como veremos en los siguientes comentarios, parece que la mayoría de los entrevistados se decantan por un tipo de postura cercana a lo democrático, lo equi-

tativo, lo dialógico, donde se entiende al educador como un posibilitador:

«Ésa es la parte que a mí me parece más importante, y también saber mantener cierta medida en ese posicionamiento político, no radicalizarlo, sino utilizarlo como una herramienta más del discurso y saber relacionarlo todo; eso es lo que me parece fundamental.» (Entrevista 8)

«Tengo la sensación de que, sin el posicionamiento político, los otros dos podrían acabar convirtiéndose en una anécdota ornamental. [...] Para mí, personalmente, el posicionamiento político también implica cómo decides representarte tú misma al público y a los colectivos con los que te relaciones, si tienes que transferir información que tú posees o es alguien con quien vas a construir algo conjuntamente. Vas a fantasear con que todos estamos en la misma posición y vamos a tener una relación horizontal, o vamos a ser conscientes de que estamos en posiciones distintas, pero que aun así se puede generar una cierta equidad en ese proceso dialógico. Entonces, yo creo que o te cuestionas de manera bastante rigurosa dónde estás posicionada y cómo puedes dialogar con los demás, o todo lo demás puede acabar siendo un instrumento fantástico al servicio de los intereses de otros, sean cuales quieran éstos.» (Entrevista 5)

Bloque 2. Competencias no sugeridas

Primera categoría: Trabajo en equipo. Dentro de las competencias que han surgido a partir de la dinámica de la propia entrevista, la más reiterada (6) ha sido la capacidad de *trabajo en equipo*. Esta categoría incluye lo que hemos denominado capacidad de *gestión de grupos* y tiene que ver con las competencias de las responsables de los departamentos de educación específicamente. Términos como *apoyo, estimulación, espíritu no competitivo, cooperación, colaboración, flexibilidad, serenidad y liderazgo* son los que han emergido en este caso.

«No sé hasta qué punto estrategias de gestión, pero en el buen sentido de la palabra, no aquella gestión empresarial, sino generar grupos, trabajar en colectivo, cooperación, por ejemplo, porque en una organización expositiva si quieres educadores, si quieres diseñadores y quieres comisarios, al menos en los casos que yo conozco, todos saben hacer lo del otro.» (Entrevista 6)

Segunda categoría: Motivación. El tema de la motivación, la pasión, el entusiasmo, es otra de las categorías que han aflorado de manera espontánea en cuatro entrevistas. Parece que es una competencia demandada en una profesión que une dos orígenes aparentemente vocacionales: la vocación de la enseñanza unida a la vocación artística, lo que una de las entrevistadas denomina como *ese brillo en los ojos*.

«A mí me parece que hay una cuestión que es crucial, y por ahí hay una cosa que a mí no me pasó a nivel generacional, que es el tema del estímulo en el trabajo. Ésta es una cuestión central, porque uno puede armar un gran equipo de educadores, pero hay que acompañarlos en los conocimientos, apoyarlos en lo que van produciendo, incentivarlos, eso es lo que por lo menos mi generación no tuvo.» (Entrevista 2)

Tercera categoría: Vocación investigadora. Otra categoría que surge en este apartado, antes de que se realice la pregunta relacionada específicamente con este tema (B.3), es el interés por la investigación unido a la innovación (4).

Cuarta categoría: Capacidad de comunicación. Ser un buen comunicador, tener la capacidad de utilizar el lenguaje oral y corporal para transmitir conceptos es otra de las competencias más valoradas (3).

Quinta categoría: Competencias emocionales. También han sido citadas en tres ocasiones una serie de competencias que podríamos relacionar

con destrezas emocionales, como *equilibrio, empatía/flexibilidad, ética, coherencia y solidez*.

Sexta categoría: Experiencia en sala. En dos casos se ha citado como importante la experiencia previa en sala.

«Yo añadiría experiencia. La reivindico precisamente porque he tenido contacto con teóricos o he hecho un posgrado muy teórico de educación, y después la realidad te pide otras cosas. Conocer, saber relacionarte con el público, comunicarte, conocer las diferentes edades, qué es lo que puedes trabajar a una edad, qué puedes trabajar en otra; el bagaje que da el trabajo en las salas creo que es insustituible.» (Entrevista 17)

Séptima categoría: Otros conocimientos. Además de las anteriores, han emergido otras competencias que fueron nombradas una vez por alguno de los entrevistados: antropología de la educación, psicología del aprendizaje, marketing, idiomas, medios digitales y conocimiento del discurso del comisariado desde su dimensión pedagógica.

Nos resulta especialmente interesante analizar esta última, *conocimiento del discurso del comisariado desde su dimensión pedagógica*, ya que éste es uno de los grandes temas que se abren y que aparece como no resuelto: las relaciones entre la educadora en museos y el comisario/a. Existen muchas tensiones al respecto, porque esta posibilidad de recomisariar, de elaborar otro discurso sobre el del comisario/a está generando muchos conflictos, sobre todo en cuanto a qué discurso se prioriza y por qué. Respecto a esta tensión, una de las entrevistadas comenta que son necesarias:

«Competencias que ayuden a la gente que está en educación a estar al mismo nivel que el comisariado. Lo que ocurre en comisariado es que mucha gente proviene de estética y de crítica de arte, y en educación parece que estás por debajo. Conocer el discurso del comisariado desde su dimensión pedagógica, yo creo que esto es también muy importante.» (Entrevista 6)

TEMA B: Situación real e ideal de los DEAC

5. B. Desarrollo de actividades pedagógicas desde la subcontratación o desde la creación de un departamento interno

«La educación, si no se entiende como misión, es cuando puede ser subcontratada.»

Entrevista 21

«Esto no es la limpieza, no es la seguridad, es algo que forma parte de la propia institución y eso es pedagogía interna, no un servicio que se pueda externalizar.»

Entrevista 3

La pregunta 5. B., *¿Qué consideras óptimo para el desarrollo de actividades pedagógicas en una institución cultural: la subcontratación de las mismas o la creación de un departamento interno?*, con la que inauguramos el segundo bloque temático, «Situación real e ideal de los DEAC», resulta una cuestión peliaguda sobre la que se abren muchas perspectivas.

Tenemos que decir que esta pregunta la hemos formulado en un momento en que muchas de las instituciones culturales están subcontratando el servicio pedagógico, por lo que podemos manifestar que, en la actualidad, la tendencia en los museos de artes visuales consiste en subcontratar los departamentos de educación, y por ese motivo queríamos saber si los entrevistados estaban o no estaban de acuerdo con este hecho en un momento en el que la tendencia en otros países es justo la contraria. La gran mayoría de los museos extranjeros cuentan con departamentos internos muy sólidos que pertenecen, desde su origen, a la estructura básica de la institución. Después de analizar esta pregunta hemos conjeturado dos categorías generales y tres subcategorías.

Primera categoría: Reivindicación de la creación de un departamento interno. 23 de los 25 entrevistados consideran fundamental la necesidad de crear un departamento interno. Una de ellas

incluso dice: «La creación de un departamento interno con mayúsculas». El siguiente comentario resume bien la opinión al respecto de la mayoría de los entrevistados:

«Es que esto es escandaloso, podría decir, porque el propio museo tiene una función de transmisión de conocimiento. Si el proyecto mismo no es capaz de cumplir esa función básica y tiene que contratar “de fuera”, pues ya es como una constatación del fracaso mismo del proyecto. Es como si la universidad externalizara la enseñanza. No tiene sentido.» (Entrevista 14)

La primera subcategoría que ha emergido en este caso tiene que ver con **la capacidad de crear equipo** y que ese equipo «se ponga la camiseta». Esta metáfora reproduce visualmente esa sensación que se crea mediante la consolidación de un departamento interno y que tiene que ver con la fusión de lo personal con lo institucional. La idea del compromiso con la empresa, entendiendo el término empresa desde su significado romántico de gesta o logro, es lo que se reivindica en este apartado.

«El tema del equipo propio es fundamental porque los formas internamente, eliges a la gente, los comprometes con el proyecto, se ponen la camiseta, como dicen en la empresa, comprenden la dinámica de la empresa.» (Entrevista 2)

La segunda subcategoría tiene que ver con el tiempo y el desarrollo de **proyectos a largo plazo**, sin estrés, sin prisa. Este tratamiento del tiempo nos conduce a una serie de procesos muy importantes y de los que hemos estado hablando a lo largo de todo el texto: la reflexión y la autocrítica, la contratación estable, la profundización en la praxis y la mejora de la formación.

«Yo considero que es fundamental la creación de departamentos internos para poder trabajar a largo plazo, para que los educadores tengan una seguridad, para que tengan una autonomía.» (Entrevista 15)

«La creación de un departamento interno, que puede ser más o menos estable, pero que garantiza que la línea de trabajo tenga continuidad. Ese tipo de contratos da fragilidad, sobre todo si pagan mal como ahora mismo está pasando, porque es una realidad que la gente no se implica o no accede a implicarse en proyectos ambiciosos, o sea, no bebe del proyecto del museo, no se lo cree.» (Entrevista 20)

La tercera subcategoría, que podría definirse como *relación directa con la línea de la institución*, tiene que ver con el conocimiento profundo, con la participación en el posicionamiento educativo de la institución, algo muy difícil de alcanzar si no estás reconocido legalmente como órgano central del museo o del centro de arte.

«Si tú no conoces el contexto del centro o te lo explican, siempre se pierde algo. Que estés trabajando desde dentro es fundamental, y aunque uno quiere hacerlo muy profesional, porque hay empresas externas que están trabajando bien, no pueden vivir el día a día, con lo que no pueden adaptarlo, modificarlo, pero si tú estás dentro sí puedes hacerlo, es muy diferente.» (Entrevista 23)

«Desde luego, creo que la creación de un departamento propio interno es crucial, que viva la realidad de la institución y que crezca con ella, y que se relacionen juntos, porque es la única manera de que se conozcan y que puedan aportarse cosas el uno al otro. Si se exportan o se importan cosas ya hechas, al final no crecen juntas, se convierten en cosas puntuales. Entonces, crecer juntos y unidos es fundamental.» (Entrevista 19)

Segunda categoría: La subcontratación como ayuda puntual. Por último, aparece esta categoría en seis de las entrevistas, a través de las cuales podemos ver que la subcontratación se presenta como una ayuda, un complemento necesario, pero ejecutada siempre desde un departamento consolidado.

«[...] No quiero rechazar tampoco lo externo, pero en cualquier caso van de la mano. Lo que no puede ser es la cesión externa, externalizarlo todo. Creo que hay una fórmula mixta en la que todo el mundo aprende, o sea, aprende el externo, aprende el interno y, en cualquier caso, esa fórmula mixta tiene que ser en colaboración, en un trabajo común.» (Entrevista 25)

En resumen, podemos decir que 23 de los 25 entrevistados están a favor de la consolidación de departamentos internos con la posibilidad de subcontratar servicios o personas concretas. Esta subcontratación puntual es evidente para determinadas materias: se recurre a expertos, ya que es imposible contar con especialistas sobre todos los temas que los DEAC quieren abarcar. Por tanto, estamos en situación de decir que la subcontratación ha salido mal parada. *Fracaso, precarización, descualificación, educación como servicio, periferia, descapitalización de la propia institución, fragilidad, sueldos precarios, nula implicación* y un largo etcétera son los términos con los que los entrevistados han representado sus opiniones sobre esta tendencia. Por el contrario, la creación de departamentos internos aparece vinculada con: *más funciones, más decisión, trabajo mano a mano con el resto de áreas, mayor centralidad, expansión, humanización de los tiempos, estabilidad, prioridad de lo cualitativo*, etc. Los dos únicos entrevistados que han defendido la subcontratación lo han hecho desde un punto de vista económico («depende del presupuesto»).

6. B. Peso real y peso ideal de los DEAC en la estructura general de un museo

«Los departamentos educativos son el otro abyecto de la institución.» Entrevista 5

«El departamento de educación..., ¡ah!, ¿pero pesa?»
Entrevista 24

La sexta pregunta de la entrevista, 6. B. *¿Qué peso real consideras que tienen los departamentos de educación en la estructura general de un museo y qué peso consideras que deberían tener?*, nos puede servir como una radiografía de la situación de los departamentos de educación de los museos de artes visuales en la actualidad, viendo que los resultados obtenidos se dirigen en dos direcciones. La primera categoría que hemos establecido representa la situación real: los DEAC *actualmente tienen poco peso*; mientras que la segunda representa lo que debería ser la situación ideal. Sin embargo, esta categoría no ha resultado ser que los DEAC *deberían tener más peso*, sino que *pesen tanto como los demás*. Este dato demuestra que los departamentos de educación no desean operar como núcleos fagocitadores de poder sin más, sino que a lo que realmente aspiran es a poder trabajar en igualdad de condiciones que el resto de las áreas que dan vida a los museos de artes visuales. Por último, dentro de las subcategorías, resulta significativo que haya emergido una de las cuestiones de mayor actualidad y que hemos definido como *giro educativo*.

Primera categoría: Actualmente tienen poco peso. Exceptuando la opinión de una de las entrevistadas (cuya institución no está situada geográficamente en España), el resto (24) considera que los DEAC de las instituciones que se dedican, en la actualidad, a las artes visuales tienen poco peso con respecto al resto de áreas que representan los núcleos de trabajo de las instituciones culturales. Los términos que han emergido de esta pregunta han sido: *ninguneo, invisibilidad, función subalterna, de acompañamiento, inestabilidad, arenas movedizas, accesorio, tentáculo que atrae al público, comparsa, último mono, niña fea de la familia...* Podemos comprobar estos resultados en los siguientes comentarios:

«Los departamentos educativos son el otro abyecto de la institución, ahí es donde va a parar toda la basura, y encima esperas que la reciclen en

algo muy digno, entonces te gusta, pero al mismo tiempo no quieres tocar la basura. Hay una especie de doble actitud de deseo y, al mismo tiempo, de miedo y de separación; entonces, la única versión higienizada de lo pedagógico, que las instituciones a nivel discursivo oficial pueden adoptar, es una visión muy destilada que, por supuesto, no implica manejar, ni tocar niños, ni señoras mayores que preguntan: "Pero esto, ¿cuándo lo pintó el autor?"» (Entrevista 5)

«Evidentemente, yo creo que tienen mucho menos peso del que deberían tener, es como la niña fea de la familia.» (Entrevista 16)

«Estoy preguntando: ¿pero pesan? Yo me lo pregunto muchas veces y no sé si pesamos o qué, porque es como un peso variable. Hay veces que pesamos y hay veces que no pesamos, hay veces que se prescinde de nosotros y hay veces que se nos pide que, por favor, hagamos algo.» (Entrevista 24)

Pero nueve de los entrevistados nos hacen saber que algo está cambiando, que hay *un importante progreso*, que se está produciendo un giro hacia lo educativo, es decir, que existen indicios de cambio:

«Pero, bueno, se está avanzando, por lo menos ha aparecido en el discurso verbal, que como se dice en psicoanálisis es el principio para que algo se solucione, si lo verbalizas. Ya lo verbalizan.» (Entrevista 7)

«Yo creo que, aunque la historia de los departamentos de educación y museos no haya sido del todo positiva, en estos momentos estamos avanzando, cada vez se tienen más en cuenta; y se tienen más en cuenta porque la sociedad también avanza.» (Entrevista 10)

Segunda categoría: Los DEAC deberían tener más peso. Si la primera categoría general demuestra lo que ocurre, la segunda apunta a lo que debería ocurrir. Tres son los deseos que más se han

repetido y los que han configurado las subcategorías con las que hemos ordenado este punto; los entrevistados desean *mayor horizontalidad*, *crear un proceso transdepartamental* y un *giro educativo* que denuncie un problema recién estrenado: *lo pedagógico aparece como lo más importante de cara a los demás, pero permanece ninguneado en el día a día.*

«Creo que los departamentos de educación deberían trabajar en todo el proceso, ser parte de muchas de las tomas de decisión de la institución, tanto sobre cómo se estructuran espacios, cómo se organiza, como la manera de presentar la exposición. Los contenidos, por supuesto, serán cuestión del comisario, pero también es importante que estén ahí los mediadores, para saber recordarle o apuntarle al comisario que los discursos luego se tienen que transmitir y se tienen que comprender... Entonces tendría que estar una persona de educación en cada departamento, repartidas, y luego tener su grupo o hacer algún tipo de sesión semanal donde los de educación puedan aportar cosas de ese estilo.» (Entrevista 8)

En cuanto al primer tema, que representa la **primera subcategoría**, 19 entrevistados no demandan más poder que el resto de los departamentos, sino más bien *mayor horizontalidad*, participar al mismo nivel, formar parte del engranaje real de la institución con el mismo cupo de capacidades, de espacios, de personal, de dinero... Muchos entrevistados han citado el término *amenaza* como una situación familiar. Esta sensación *amenazante* parece surgir especialmente desde el área de comisariado, sobre todo cuando se toca el tema del *recomisariado*. El conflicto que emerge en este punto es que los comisarios no quieren ver intervenido su discurso por ningún otro departamento, y aún menos por el de educación. También ha quedado reflejado otro problema, el de la fagocitación, es decir, que cuando el Departamento de Educación hace algo que en términos exteriores

merece la pena, estos logros son fagocitados por el resto de la institución.

«Creo que cualquier departamento, sea de educación, de comunicación, de difusión..., tiene que estar en una estructura horizontal, y todos tendríamos que estar informados y trabajar en la misma línea, desde un director, un coordinador, todos, de forma horizontal.» (Entrevista 10)

«El departamento de educación es como un ICEBERG: parece que sólo son niños, todo lo demás no se ve, la mitad del trabajo se hace fuera del museo: hospitales, cárceles, colegios... Todo esto no se ve.» (Entrevista 7)

«Yo estoy harto de que me pidan socorro los de comunicación para que les solucione un acto que es de educación, pero también estoy harto que me ningúee el comisario de turno, es decir, que todo varía, y en un momento dado tú tienes un peso variable.» (Entrevista 24)

La **segunda subcategoría** que ha surgido, *crear un proceso transdepartamental*, ha sido citada por bastantes entrevistados (15), que han expresado la necesidad de renegociar la posición del Departamento de Educación, de luchar para encontrar el lugar adecuado, para lo cual consideran que es imprescindible trabajar con el resto de los departamentos. La *fusión*, la *permeabilidad* y la *flexibilidad* son los términos que aparecen en este caso. Algunos entrevistados piensan que un miembro del Departamento de Educación debería ser solicitado por sistema en la toma de decisiones del resto de los departamentos, y otros piensan que el mayor logro sería la disolución del Departamento de Educación cuando la función pedagógica fuese reconocida como eje absolutamente central de la institución, de manera que lo educativo lo impregnara todo. Lo que está claro, según los comentarios que vamos a leer seguidamente, es que los departamentos de educación demandan dejar de ser los últimos de la fila (los que hacen los talleres

y las visitas como colofón a la exposición) y estar presentes, desde la génesis, en todos los proyectos que se desarrollan.

«¿Su lugar?, pues tiene que estar en relación con conservación o exposiciones si estamos hablando de museos de arte; lo ideal sería que hubiera equipos multidisciplinares y que, cuando se diseña una exposición o se está trabajando en la reordenación de una colección o en la lectura de una colección, como se hace en los museos, esos equipos no fueran sólo de conservadores. Es decir, creo que el papel del educador falta ahí, o sea, aquí no se hace. Sé que se está haciendo en algunas instituciones de EE. UU., donde hay educadores que forman parte de los equipos que coordinan exposiciones, y deberíamos ir hacia ahí.» (Entrevista 3)

«Deberían incluso trabajar en colaboración con los creadores, con los comisarios y con los que crean las exposiciones para definir cuestiones educativas de la propia exposición, no solamente los talleres o actividades que se derivan, sino cuestiones de la propia estructura de la exposición, de cómo se comunica.» (Entrevista 8)

Por último, hemos visto cómo ha emergido una **tercera subcategoría**, que aparece en 17 entrevistas y es un tema en auge desde hace poco tiempo (muy nombrado, incluso en los medios de comunicación), al que hemos denominado **giro educativo**, refiriéndonos al momento actual, en el que se reivindica un cambio en la postura de las instituciones y se reclama lo educativo como lo central. De repente, lo pedagógico aparece como la parte más visible del museo, y es aquí donde algunos de los entrevistados encuentran una paradoja: lo educativo se nombra como lo más importante por parte de los responsables de muchos centros, pero la realidad es que los DEAC siguen infravalorados, mal dotados e imposibilitados. Esta moda de lo educativo atiende a lo teórico, a lo intelectual, pero no se materializa en lo práctico.

«Bueno, considero que tienen un peso totalmente secundario y esto no es ninguna novedad. Creo que el peso debería ser central, pero lo que también pienso es que algunos de los ponentes han hablado de que el discurso pedagógico se está volviendo central, y yo creo que eso es también una falacia. O sea, se está volviendo central en algunos sitios, considerado como un elemento *cool*, que estamos trabajando con los colectivos pedagógicos extraoficiales, pero, al mismo tiempo, no se está dando ningún valor a la escuela y a los elementos pedagógicos tradicionales; entonces, creo que es muy importante recuperar eso y volver a la escuela como un elemento *cool*.» (Entrevista 15)

Podríamos decir que esta subcategoría representa justamente el momento que estamos viviendo: por fin lo educativo está sobre la mesa, por fin es visible, pero ahora tenemos que trabajar para ver qué significa «educativo» y vincular los discursos teóricos con la realidad cotidiana.

7. B. Importancia de las labores de investigación y archivística

«Ésa es también otra de las funciones de una institución cultural; por un lado, generar, producir conocimiento, y luego conservarlo, mantenerlo para que sea efectivo.» Entrevista 14

Con la pregunta 7. B., *¿Te parecen importantes las labores de investigación y archivística? ¿Por qué?*, hemos querido abordar uno de los temas pendientes que competen a los departamentos de educación en los museos de artes visuales: la investigación. Lo consideramos un tema importante, precisamente hoy en día, puesto que damos por cerrada una primera etapa de configuración y asentamiento, y nos encontramos en una segunda etapa donde los procesos de reflexión y estrategia podrían entrar en escena. Mediante esta pregunta hemos llegado a establecer tres categorías. La primera de ellas alude a que todos los entrevistados, sin excepción, consideran la investi-



gación como algo *fundamental*; la segunda es que en la mayoría de los DEAC hay *una falta de herramientas* para llevar a cabo dicha investigación, y la tercera es que la investigación se configura como una *asignatura pendiente*.

Primera categoría: La investigación como factor fundamental. Vital, imprescindible, fundamental son algunos de los adjetivos que los 25 entrevistados han utilizado para calificar los procesos de investigación y archivística. Han aparecido frases como: «No es sólo necesaria, es que es imprescindible, incluso para seguir trabajando» o «La parte de investigación es clave».

El primer motivo, recogido en **la primera sub-categoría**, que justifica la investigación, es el de los procesos de **recopilación de material, de registro, memoria y documentación**. Es un tema que preocupa mucho a los profesionales entrevistados, pero para el que no han encontrado una solución adecuada. En cualquier caso, esta voluntad de archivar es la que impera.

«Una de nuestras preocupaciones más grandes era el que no se perdiera nada desde el primer día de la biografía del propio Departamento de Educación, de todo lo que se ha ido haciendo.» (Entrevista 20)

La **segunda subcategoría** que fundamenta este resultado es el deseo de comunicación, de **compartir el conocimiento** que generan los DEAC con otros agentes sociales.

«Para mí es importante una cosa, la idea de procomún, que las experiencias que se generan no son algo que tú te lo quedas sólo para ti.» (Entrevista 25)

Y la **tercera subcategoría es la reflexión**, poder repensar la práctica, poder coger aire y respirar.

«Es la única forma que tenemos para repensar sobre nosotros mismos, porque si todas esas actividades se quedan en el aire no podemos establecer una reflexión sólida sobre ellas.» (Entrevista 15)

«Documentar es también para nosotros un aprendizaje en métodos y en reflexión de lo que hemos hecho. Analizar todo lo que estamos haciendo, documentar fotográficamente y en audio todo el tema de encuestas y de evaluación. Muchas veces de ahí, de esas revisiones, es de donde surgen nuevos programas o nuevas ideas para modificar cosas, ya que, como todo es orgánico, siempre estás revisando, pensando y creando o recreando.» (Entrevista 3)

Por lo tanto, estamos en situación de decir que la investigación es un factor fundamental para todos los entrevistados, y esta necesidad se despliega en dos direcciones: la *archivística* y la *divulgación*.

La *archivística* ha aparecido reseñada como un proceso necesario para hacer visible lo invisible, para documentar, registrar y servir de memoria a las actividades de los DEAC, para aprovechar recursos que, de hecho, se están perdiendo (día a día). Los temas de divulgación han aparecido relacionados con la producción de publicaciones (tanto en papel como en formato web) y con la organización de eventos (cursos, jornadas, congresos).

Respecto a la *divulgación*, hay instituciones que ya están haciendo esfuerzos considerables en este campo, y hemos visto que son varias las

publicaciones que, desde 2005 en la universidad y desde 2007 en los DEAC, están emergiendo en el panorama. Estas dos fechas corresponden a la publicación, en 2005, del libro *La mirada inquieta. Museos y educación artística*, por la Universitat de València, y, en 2007, del libro *Estrategias críticas para una práctica educativa en el arte contemporáneo*, editado por el Museo Patio Herreriano. Podríamos citar estos dos textos como los que abren esta tendencia, que parece que a día de hoy está consolidada.² También en este punto nos parece importante reseñar que varios entrevistados han comentado que desde sus departamentos se están creando mediatecas, lugares específicamente destinados al archivo y la investigación.

Como posible fecha de inicio del apartado de eventos, podemos señalar el año 2005 debido a que en ese año se organiza, en Valencia, el I Congreso Internacional de Museos y Educación Artística (producido en colaboración por la Universitat de València y el MuVIM), y desde entonces esta tendencia ha ido al alza (en el año 2010 se han realizado más de cinco eventos relacionados con este tema específico, organizados tanto por departamentos universitarios como por centros de arte).

Segunda categoría: Falta de herramientas. La segunda categoría que ha emergido en siete entrevistas pone de manifiesto que faltan herramientas concretas para poner en práctica procesos profesionales de archivística e investigación, es decir, que resulta urgente crear una epistemología específica de investigación sobre la educación en museos de artes visuales. Esta voluntad investigadora se representa en los cambios de nomenclatura, como el Departamento de Educación del Museo Thyssen-Bornemisza de Madrid, que ha pasado a llamarse Área de Investigación y Extensión Educativa.

Tercera categoría: Asignatura pendiente. Inmediatamente después de especificar lo importante que es la investigación y la necesidad de herramientas, surgen en siete entrevistas los problemas que rodean a la investigación: *labor ingrata, no es fácil, sin*

tiempo, sin dinero, desorganizada, abandonada, etc. Y una persona nos comenta: «Es nuestra asignatura pendiente». La hiperproductividad a la que están sometidos los DEAC es el motivo que los entrevistados han evidenciado como principal causa respecto a que *se investigue poco*. Como ya hemos venido viendo en otras ocasiones a lo largo del texto, los DEAC están sobrecargados, y este exceso de trabajo les impide obtener lo que se necesita para investigar: pararse y reflexionar. La obsesión por lo cuantitativo hace muy difícil este cambio de paradigma. Debido a la producción a destajo, a la instauración de los procesos capitalistas-cuantitativos en el día a día de los DEAC, la labor de investigación y archivística, según los entrevistados, no se desarrolla.

«No se documenta nada ni se investiga nada en ningún sitio, ni siquiera las prácticas educativas escolares, a no ser que haya un tarado que se coja una comisión de servicios y se ponga a realizar ese trabajo... Hay contextos en los que se le da al equipo educativo un poquito más de pausa reflexiva, y hay sitios en los que se busca producción a destajo. Entonces, claro, cuando no nos permiten parar, ¿cómo investigas? Es imposible, no se considera la investigación como algo productivo, hay que concluirla... Muchas veces la única vía de cubrir la investigación son los convenios con instituciones académicas, a través de másteres y doctorados, que encuentres a alguien que quiera hacer una investigación en tu museo. Pero como es una investigación autónoma, obviamente su agenda va a ser diferente que la de los propios trabajadores, y tiene que ser así porque es la investigación de esa persona. Entonces, no es exactamente lo mismo. Pone un parche, pero no es el tipo de investigación que probablemente necesita un departamento en activo.» (Entrevista 5)

8. B. Necesidad de la existencia de cursos relacionados con la formación de las educadoras en museos

«Todas las instituciones deberían tener un departamento de formación interno.» Entrevista 15

«Estos cursos son una síntesis, una mirada actual, completa, profunda.» Entrevista 9

Para terminar, hemos querido averiguar la opinión de los entrevistados respecto a otro tema de importancia, la formación interna en los DEAC, a través de la última pregunta, 8. B., *¿Consideras necesaria la existencia de cursos como éste?* Aunque todos los entrevistados, sin excepción, consideran importantes estos procesos de formación interna, muchos de ellos han dejado claro que les cuesta llevarlos a cabo (algo parecido a lo que hemos visto que ocurría con la investigación), de tal modo que en la mayoría de los casos no existen, y cuando se realizan son de manera puntual. En cuanto a cómo consideran los entrevistados que deberían ser estos procesos, las actividades más tradicionales (la creación de seminarios con expertos invitados y un tipo de gestión del conocimiento más vertical) han sido menos citadas que los procesos de autoformación interna (la creación de actividades diseñadas e impartidas por los miembros del mismo departamento con un tipo de gestión del conocimiento más horizontal), por lo que podemos interpretar que los primeros están más asimilados y los segundos abren una perspectiva, un giro.

Por lo tanto, de nuevo en esta pregunta la unanimidad es total. Todos los entrevistados afirman que estos procesos son completamente necesarios. El término que más se repite respecto al curso desarrollado en Fundación Telefónica es *lujo*: «Estos cursos son un lujo», «Esta formación es un lujo». De este concepto se desprende que, aunque los procesos de formación interna son muy importantes, no se desarrollan con constancia en la realidad.

Las categorías que sustraemos del análisis de los resultados obtenidos con esta pregunta nos sitúan en la posición de poder decir que los procesos de formación interna en los museos de artes visuales deberían:

- Continuar la línea de trabajo con profesionales externos.

- Rutinizarse.
- Comenzar una línea de trabajo entre los propios componentes del departamento.
- Realizarse en abierto.

Primera categoría: Continuar la línea de trabajo con profesionales externos. 17 entrevistados opinan que la formación interna dentro de una institución es necesaria y enriquecedora. Aunque, como veremos seguidamente, parece que se quiere impulsar una formación más horizontal, el trabajo con expertos externos, que con sus puntos de vista enriquecen y completan el trabajo diario, se sigue considerando importante aunque no central. Algunos de ellos afirman que, mientras no existan estudios de posgrado, estos tipos de cursos son muy importantes para una institución.

«Me parece muy importante porque, como no hay demasiada formación externa, entonces está muy bien que la propia institución haya creado este curso para su departamento.» (Entrevista 17)

«[...] Entre otras cosas, porque ahora mismo no hay ningún estudio específico, como hemos visto, y es necesario; y porque la realidad es que nos encontramos con personas de muchos ámbitos distintos a los cuales siempre les falla algo de algún ámbito, o el ámbito artístico o el ámbito educativo. Entonces también estos cursos son un poco para equilibrar o compensar las carencias de cada uno.» (Entrevista 18)

Segunda categoría: Rutinizar la formación interna. Seis de los entrevistados citan la necesidad de que estos procesos se vuelvan rutinarios, que exista una formación interna continua.

«Todas las instituciones deberían tener un departamento de formación interno en el que se llevasen a cabo actividades de este tipo, que fuesen habituales a lo largo del año, no sólo al principio, sino permanentemente. Lo ideal es que fueran rutinarias y, en este sentido, sostenibles.» (Entrevista 5)

Tercera categoría: Impulsar procesos de formación a través de las personas que configuran el propio departamento. Cinco entrevistados demandan claramente un tipo de formación menos vertical y más horizontal, donde no lleguen formadores externos a salvar el departamento, sino que los componentes de los propios compartan sus conocimientos mediante procesos de autoformación en grupos cruzados, o, tal como señala una entrevistada, sesiones de trabajo conjuntas donde se planteen de manera horizontal los problemas, los retos. Además, estos procesos son sostenibles, de muy bajo coste, característica que facilitaría enormemente su producción.

«Hay que buscar formas sostenibles, de manera que haya personas en la práctica cercanas, no tanto de fuera, porque el coste es muy grande. Muchas veces, parte de la sostenibilidad es una autoformación, formaciones cruzadas, que los miembros del departamento organicen un curso entre ellos.» (Entrevista 5)

«Hacemos un trabajo interno que también te lleva tiempo de asimilación; a veces, de repente, no tienes que hacer la introducción histórico-artística antes de empezar la visita, nos autoformamos, reflexionamos sobre lo que hacemos.» (Entrevista 21)

«Sesiones de trabajo conjuntas entre museos, entre profesionales; yo creo que eso es muy productivo.» (Entrevista 6)

Cuarta categoría: Formación en abierto. Por último, dos entrevistados han comentado que sería interesante que esta formación se hiciese en abierto, es decir, que se pudiese compartir con personas ajenas al DEAC.

«Este tipo de cursos me parecen perfectos, y si aparte se recogen en un texto, como va a ser el caso, pues más. Es decir, a veces se hacen cosas que quedan a puerta cerrada; entonces, si esto además sale al exterior, está muy bien.» (Entrevista 22)

IV. PERSPECTIVAS

IV.1 De la invisibilidad al giro educativo

María Acaso

Universidad Complutense de Madrid

«Los procesos son devenir, y éstos no se juzgan por el resultado que los limita, sino por la calidad de sus cursos y la potencia de su continuación.»

Gilles Deleuze, *Conversaciones*

Entre febrero y junio de 2010 ha tenido lugar el desarrollo del curso de formación y el trabajo de campo del proyecto de investigación, mediante los cuales hemos querido reflexionar sobre los problemas actuales de la educación en los museos de artes visuales. Dos actividades, una formativa y otra investigadora, ahondan en las intersecciones entre la pedagogía, las artes visuales y los museos, especialmente centradas en los giros hacia donde se dirigen esas problemáticas tras cuatro décadas en las que podemos decir que los departamentos de educación por fin se han consolidado.

Después de la introducción al tema, expresado en *Hojas de ruta*, el desarrollo de diferentes *Puntos de vista* de los treinta y dos profesionales que reflexionan en dicho capítulo y las *Preguntas retóricas* que hemos planteado mediante el proyecto de investigación, queremos cerrar el ciclo de los cuatro nodos que hemos abierto. Hubiéramos podido, desde un punto de vista más tradicional, haberlo denominado *Conclusiones* y haber hecho referencia sólo al proyecto de investigación, pero es nuestro deseo que esta última parte constituya una reflexión sobre **todos los capítulos del libro**, que no funcionará como el final de la historia, sino que, muy al contrario, queremos que lo haga como un nexo de conexión entre las propuestas aquí esgrimidas y el futuro.

Perspectiva 1. La creciente demanda de la artista-educadora o el rol de la educadora como productora cultural

Según la información obtenida en el presente proyecto, **el estudio de inicio que parece más adecuado para la carrera profesional de la educadora en museos de artes visuales en la actualidad es la licenciatura en Bellas Artes**, seguida por la licenciatura en Historia del Arte, Pedagogía u otras. Las dos razones que sitúan la licenciatura en Bellas Artes en esta posición son las que hemos denominado como *la experiencia del hacer y el pensamiento creativo*. En cualquier caso, se considera absolutamente necesaria la complementariedad de estos estudios de inicio con otros de mayor especialización.

Este resultado demuestra el siguiente giro: el perfil que aparece como más demandado para cubrir la figura profesional de educadora en museos de artes visuales, en la actualidad, es el perfil de artista, entendiendo la figura del artista como la de un productor cultural polifacético, que basa su producción en el lenguaje visual y que abre su campo de acción a otros contextos, entre los que pueden figurar la educación o el comisariado. Podemos decir que los museos de artes visuales solicitan artistas como parte integral –no única, pero sí cada vez más importante– de sus departamentos de educación. Los artistas, que antes sólo aparecían como los agentes sobre los que comisariar y sobre los que educar, son ahora requeridos para que comisarien y eduquen sobre otros artistas. *Perspectivas* deja bien claro que éste es el perfil que emerge, el de la **artista-educadora**. Los profesionales que han participado han especificado que es en la persona formada en sus inicios como artista donde se encuentra el perfil más adecuado para ser educadora en un

museo de artes visuales o en un centro de arte. Los conocimientos más indicados para este trabajo han resultado ser:

- Teóricos respecto a la historia de las artes visuales o historia del arte.
- Teóricos sobre la sintaxis de la imagen, el lenguaje visual y la comunicación visual.
- Teórico-prácticos respecto a la pedagogía y la didáctica.
- Los relacionados con la práctica artística.
- Los vinculados con el pensamiento creativo.

La demanda de licenciados en Bellas Artes constituye una de las principales perspectivas que este proyecto evidencia, ya que, en un principio, la carrera que se ha mostrado más solicitada por las instituciones a la hora de contratar educadores para museos de artes visuales ha sido la de Historia del Arte (Mesías, 2008).

Perspectiva 2. La complementariedad de la licenciatura con otros estudios como elemento fundamental

Aunque es Bellas Artes la licenciatura que parece como la más adecuada para la formación inicial de la educadora en museos de artes visuales, los participantes en el proyecto no consideran que exista un solo núcleo del proceso de aprendizaje inicial verdaderamente completo. Por esta razón, **se recomienda complementar la formación de inicio con otros estudios**, desarrollar lo que podemos definir como una *mescolanza formativa*: tener una titulación, preferentemente la licenciatura en Bellas Artes, en Historia del Arte o en Pedagogía como base para después completar el proceso de aprendizaje con todo tipo de estudios, llegando así a una especie de autoformación-pastiche. Los integrantes del proyecto insistieron en la multidisciplinariedad, la amalgama, la mezcla de estudios o la flexibilidad, en clara oposición a un estudio de inicio único que, por otra parte (y parece que afortunadamente), no existe.

Perspectiva 3. La necesidad de un estudio de posgrado híbrido desde la génesis de su construcción y con voluntad internacional

En la situación en la que nos encontramos podemos decir que es muy clara, por parte de los profesionales del sector que han participado, **la demanda de una formación de posgrado específica para la figura profesional de la educadora en museos de artes visuales**, si bien es importante reseñar que dicha formación debe ir de la mano de mejoras laborales en cuanto al número de plazas y sistemas de contratación. Tras la investigación planteada, se ha evidenciado que en estos momentos no existe una formación de posgrado homologada, adecuada tanto en España como en Latinoamérica, aunque se conoce la existencia de este tipo de estudios en EE. UU. y en Europa, así que puede que sea el momento de que este tipo de estudios emerja en España.

Si tuviésemos que elegir un concepto que definiera este máster de manera global, elegiríamos el término *híbrido*. Híbrido porque el colectivo entrevistado incide en la participación de varias facultades e incluso varios departamentos en cuanto a la colaboración por parte de la universidad en estos estudios. Lo mismo ocurre respecto a los museos: sería recomendable la participación de varias instituciones. Asimismo, se señala el interés que entrañaría la colaboración de organizaciones o entidades que en un principio no tienen una conexión tan directa con el tema: colectivos, centros de salud, empresas. Esta cooperación debería establecerse desde la génesis del propio estudio, de manera que tanto los departamentos universitarios como los departamentos de educación de los museos implicados contribuyesen a la construcción curricular del máster en todas las fases del proceso, y no como está ocurriendo en los pocos ejemplos que existen al respecto, donde en la mayoría de los casos los



museos sirven como receptáculo de las actividades prácticas de programas organizados por la universidad.

Por último, y teniendo en cuenta la voluntad del plan Bolonia en el que las universidades europeas están embarcadas, otra de las características que este estudio de posgrado ha de tener es que exceda el ámbito de lo nacional.

En resumen, podemos decir que el giro que se está produciendo en cuanto a la formación inicial y de posgrado de la educadora en museos de artes visuales en la actualidad –según los resultados del presente estudio– demanda una profesional que emerja desde el perfil de artista y que curse como estudio de inicio preferentemente Bellas Artes; que complete este período de formación inicial con otros estudios, tanto formales como no formales, y que termi-

ne con un estudio de posgrado especializado creado en colaboración entre varias instituciones, tanto nacionales como internacionales (todavía por desarrollar).

Perspectiva 4. De la monitora-vigilante de sala a la intelectual transformativa

Esta perspectiva es, con mucho, la más compleja. Responde a un cambio, a un giro fundamental: los participantes en el proyecto piensan que los departamentos de educación ya no demandan personas que puedan cubrir las visitas guiadas y de vez en cuando hacer un taller, organizar las reservas y, en muchos casos, ejercer de vigilantes de sala encubiertas. **Ahora demandan intelectuales transformativas (Giroux, 1990), profesionales vinculadas a la gestión del conocimiento a través**

de las artes visuales, el diseño, la producción e implementación de programas de gran complejidad, y, además, capaces de llevar a cabo tareas de archivística e investigación sobre dichas creaciones.

Por todo esto, al giro conceptual lo ha seguido un giro de nomenclatura, con lo cual estamos en situación de decir que hay dos términos que entran en desuso: *monitora* y *vigilante*, y tres que emergen: *educadora*, *mediadora* y *productora cultural*. Resulta significativo señalar que una denominación muy usada en el contexto anglosajón, *museum teacher* (profesora de museo), no se utilice en nuestro contexto.

Tres son las competencias que podemos entender como giros. **La creatividad** ha aparecido como la más valorada entre las que se sugerían, lo que resulta un cambio, puesto que hasta la fecha han sido los conocimientos disciplinarios en historia de las artes visuales los más requeridos. Ya hemos visto en la «Perspectiva 1» que la demanda ha girado hacia la figura de la artista-educadora, y la competencia en creatividad tiene evidentemente que ver con este cambio, con este giro que nos lleva a que en el presente, pero cada vez más en el futuro, lo que se solicitan son profesionales creativos, capaces de resolver problemas, de desarrollar programas tanto en la teoría como en la práctica, de gestionar el conocimiento de manera original y crítica, tal como están haciendo las artistas contemporáneas. Configurararse como una productora cultural, ser verdaderamente esto y no un mero agente transmisor, necesita de competencias distintas y, entre todas las posibles, la creatividad es la más importante para generar *productos educativos* en total paralelismo con los *productos artísticos*. De la misma manera que el trabajo de comisariado se ha considerado desde siempre una labor de creación, estamos entrando en una etapa en la que la tarea educativa se está empezando a considerar al mismo nivel y, por lo tanto, con requerimientos similares a los del comisario y a los del artista.

Los **conocimientos pedagógicos** también suponen un cambio, puesto que anteriormente era

una competencia no requerida: resultaba una incongruencia puesto que, para trabajar de educadora en los museos, no era necesario saber de educación. Afortunadamente, el giro educativo ha traído consigo este cambio: lo pedagógico es importante, pero entendiendo la pedagogía como algo muy diferente a lo que socialmente (y en especial desde los museos) se ha venido considerando. Vinculada a lo escolar y a lo infantil se ha despreciado, transformándose en el lugar donde reunir todo aquello que al museo no le gusta. Y si en algo vemos que se ha convertido la educación ahora es en todo lo contrario: se ha revelado como un departamento de interés, vinculado a lo político, a la estética, a la emancipación. Y es dentro de esta concepción de la educación donde se pide a la educadora que se zambulla, que bucee en una experiencia intelectual completa donde ha de conocer a autores como Freire, Rancière, Rogoff, Mörsch, Bishop, Ellsworth, McLaren, Giroux, donde ser educadora es parecido a ser una activista política, por lo que se necesitan herramientas (en este caso pedagógicas) para estructurar las propuestas de acción.

Y por último, pero no menos importante (dentro de las competencias generales), aparece el **posicionamiento político**, también como un elemento nuevo, que además subraya la tensión entre el posicionamiento institucional y el individual/personal de la educadora. Consideramos que esta realidad es muy nutritiva y enriquece de manera necesaria la educación en museos de artes visuales. Las perspectivas que se abren respecto a este giro serían las de:

- Una negociación constante entre estas dos posiciones.
- La construcción del posicionamiento institucional desde lo personal.

Respecto a las competencias que surgieron a lo largo del estudio, vemos que el giro hacia habilidades relacionales se repite: aparece en mayor medida la **capacidad para gestionar grupos**, la **pasión**

y la **capacidad de comunicación**, mientras que los **conocimientos disciplinares sobre artes visuales en general y arte contemporáneo o historia del arte en particular** han quedado desplazados. Que los participantes demanden como más importantes estas capacidades resulta algo muy novedoso: para gestionar grupos felices, para incentivarlos, motivarlos, para crear comunidades efectivas dentro del posicionamiento político de cada institución, se necesitan *personas apasionadas*. Esta pasión une dos elementos: la vocación artística y la vocación educadora, y aquella profesional que dispone de las dos se convierte en un agente motivador de enorme potencia intelectual que dinamiza al resto del equipo y lo convierte en un dispositivo de gran penetración social. Sin la pasión se realizan las tareas, se cubre el expediente, pero es el apasionamiento el que produce *ese brillo en los ojos* que poseen muchas de las profesionales que están trabajando en posiciones de responsabilidad y que están liderando este giro hacia lo educativo.

El **pensamiento crítico**, la **vocación investigadora** y la **de innovación** han aparecido como otras tres competencias relevantes; la primera a lo largo del curso y la segunda durante las entrevistas. Mientras que la segunda y la tercera serán analizadas en la «Perspectiva 8», merece la pena reflexionar sobre el hecho de que los participantes hayan apostado por el *pensamiento crítico* como una competencia importante. Éste es un giro que sitúa la pedagogía crítica como marco teórico prioritario: Freire ha sido el teórico más citado en el curso, así como Giroux y Mörsch, por lo que podemos decir que, en su conjunto, la tendencia más desarrollada en la actualidad como filosofía de la educación en los museos de artes visuales está girando hacia la teoría crítica. Podemos apoyar la realidad de este giro desde distintos ángulos, pero es fundamentalmente desde la prensa, desde donde diversas personalidades relacionadas con los museos de artes visuales han visibilizado este giro hacia la *pedagogía crítica* y no hacia otra. En un momento en que dichas propuestas se encuentran fuertemente cuestio-

nadas, resulta cuanto menos interesante reflexionar sobre ello.

Por último, tenemos las **competencias emocionales** (equilibrio, empatía/flexibilidad, ética, coherencia y solidez) y las **competencias prácticas** (idiomas, técnicas digitales y experiencia en sala), y quizá merezca marcar la atención sobre las técnicas digitales y los idiomas emergentes en el curso; en este último caso no sólo como requisito para la realización de las visitas guiadas a espectadores que no hablan español, sino más bien como una voluntad de internacionalización, como una competencia indispensable para colaborar con otros centros, institutos, instituciones, para poder exceder lo local, mientras que las técnicas digitales se han puesto de manifiesto no sólo como vehículo de gestión de públicos, de comunicación o de creación de materiales didácticos, sino como un nuevo lugar de trabajo desde donde se están desarrollando (y cada vez se desarrollarán más) actividades paralelas a las presenciales.

Respecto a los otros conocimientos demandados (antropología de la educación, psicología del aprendizaje, marketing, conocer el discurso del comisariado desde su dimensión pedagógica), nos parece especialmente relevante este último porque abre una nueva perspectiva, un giro que da respuesta a una problemática que se repite y que consiste en la falta de relación entre comisarios y educadores, entre los departamentos de conservación y los departamentos de educación (algo que analizaremos en profundidad en la «Perspectiva 6»). Este malestar entre ambas figuras (educadora/comisario), que durante todos estos años ha permanecido presente pero oculto, es ahora cuando se pone sobre la mesa, cuando se presenta como un problema tangible que hay que solucionar y que, aunque persiste (el término *ninguneo* representa muy bien esta sensación que tienen las educadoras), ya no permanece opaco. Los participantes desean una profesional capaz de saltar este puente, que reivindique el papel de la educadora como creadora de discursos, de un discurso paralelo al del comisario pero diferente (ni mejor

ni peor, cada uno con sus registros). El tema del *recomisariado* o el del *comisariado educativo*, como desde hace poco tiempo se está empezando a denominar este giro, es una de las perspectivas que claramente se están abriendo.

En resumen, podemos decir que el giro que se está produciendo en cuanto a las competencias profesionales de la educadora en museos de artes visuales en la actualidad, según los resultados del presente estudio, se consolida en la demanda de una profesional creativa, con conocimientos pedagógicos contemporáneos (especialmente sobre pedagogía crítica) y con un posicionamiento reflexionado tanto a nivel personal como institucional, que aporta pasión a lo que hace y que considera su trabajo al mismo nivel que el discurso del comisariado, que tiene en cuenta la investigación como parte inherente de su actividad cotidiana y es competente en cuanto a idiomas y técnicas digitales.

Perspectiva 5. La creación de un departamento interno sólido combinado con la subcontratación puntual

Mediante esta perspectiva hemos visualizado un hecho paradójico: el deseo de prácticamente todos los participantes de que se consoliden los departamentos de educación como parte inherente y estable de los museos de artes visuales, cuando la tendencia en España, en la actualidad, es la subcontratación, evidencia que se demuestra en la realidad: en estos momentos, en Madrid, la mayoría de las grandes instituciones que se dedican a las artes visuales tienen el servicio educativo externalizado.

A pesar de la contundente experiencia de la realidad, **podemos decir que la voluntad va en el sentido contrario y que los participantes demandan departamentos internos** porque *crean equipo*, logran desarrollar *proyectos a largo plazo* y potencian *una relación directa con la línea de conocimiento de la institución*. Un departamento interno significa (o debería significar) sobre todo: personal estable, con

un sueldo y un contrato digno, educadoras seguras que pueden desarrollar todo aquello que hemos visto que se requiere de ellas en la «Perspectiva 4», lo cual no quiere decir que no se puedan contratar colaboraciones puntuales, más bien debe hacerse. Efectivamente, muchas de las participantes consideran que es imprescindible la contratación de expertos en materias concretas, acordes con el posicionamiento pedagógico del departamento. Nos atrevemos a añadir que, únicamente a través de un departamento interno, la archivística y la investigación cobran sentido, puesto que sólo una visión panorámica del trabajo realizado puede llevarnos a una reflexión completa. Ciertamente, externalizar la educación puede significar entenderla como un servicio, como algo periférico, en vez de asumirla como un elemento central; y aunque mediante este proyecto hemos visto que las perspectivas que se abren se dirigen hacia la consolidación interna, la realidad se dirige hacia otro lado...

Perspectiva 6. Los departamentos de educación tienen poco peso, pero... están engordando

Esta perspectiva también es muy rica, como ya hemos dicho, constituye una especie de radiografía de la situación a la que nos venimos refiriendo y en la que emerge la idea de que, **aunque los departamentos de educación en los museos de artes visuales tienen poco peso, desde luego menos peso del que deberían de tener, están engordando...** En estos momentos nos encontramos con departamentos de educación ya bastante consolidados, en algunos casos, con más de cinco profesionales contratadas, con posicionamientos y trayectorias visibilizados, con coordinadoras reconocidas, con proyectos, con publicaciones... Pero también es una aplastante realidad que los departamentos se siguen considerando lo que de forma tan gráfica expone una de las entrevistadas: «la niña fea de la familia» (esta metáfora condensa el tema de la feminización, el de la infantería y el de la falta de estética, las tres ca-



racterísticas con las que nos miran el resto de los departamentos). El problema podría ser éste: ya formamos parte de la familia, pero en desigualdad de condiciones con respecto a otras áreas del museo, sobre todo respecto a los «adultos guapos» que forman el resto de los departamentos (sin entrar de lleno en temas de género, la feminización de los departamentos de educación va de la mano de su precarización y su falta de reconocimiento). Cuando una de las entrevistadas afirma que los DEAC son «el otro abyecto» de la institución, da en el clavo, seguimos considerados como el lugar donde convive todo aquello que desde otros departamentos es rechazado, desde donde se atiende a los públicos no deseados. Y está claro para todos los participantes que esto tiene que cambiar, por lo que se está trabajando en esta dirección desde dos esferas: la de la in-

clusión de los públicos prohibidos y la del énfasis en lo cualitativo.

El concepto de *museo inclusivo*, la circunstancia de que capas de la sociedad antes vetadas formen ahora parte de proyectos de enorme interés (mediante programas de colaboración con hospitales, cárceles, personas disminuidas física o psíquicamente, etc.) está configurando una nueva realidad donde estos públicos están entrando a formar parte central de los museos. La *niña fea* está convirtiendo su defecto en un potencial, está logrando que *lo abyecto* se transforme en *lo brillante*, porque tiene muy claro que no quiere convertirse en ese *adulto guapo*, lo que quiere es que sus condiciones, la feminidad y la fealdad, sean consideradas como características posibilitadoras. Y, en segundo lugar, aunque no deja de ser importante, *lo cuantitativo ha comenzado a dejar de ser lo fun-*

damental. Ya no se considera como único valor de los DEAC la cantidad de personas que han pasado por sus actividades. Este giro representa un cambio de interés de las instituciones que se traduce en un cambio de objetivos: los DEAC prefieren atender a menos público, pero desarrollando proyectos más interesantes.

Engordar también nos permite pedir lo que hemos denominado *mayor horizontalidad*, porque ha quedado claro que en los museos de artes visuales existe una reproducción asimétrica del poder. La *niña fea* no quiere acumular más poder, quiere simplemente tener la parcela de poder que le corresponde. Y reivindica que esa parcela de poder sea compartida, sea permeable. Necesita y quiere trabajar con el resto de los departamentos, no le gusta permanecer aislada. Hay incluso un entrevistado que propone que el Departamento de Educación debería disolverse en los demás departamentos de manera que en cada uno de ellos estuviese siempre presente un experto en educación. Sin ponernos a considerar en profundidad la validez de esta propuesta, sí nos parece importante la idea que plantea: la de que *todo en un museo es educación* y, por lo tanto, *la colaboración y la permeabilidad* deberían ser el denominador común. Algunos de los profesionales que han participado han señalado que ya se está trabajando en esta dirección, sobre todo con los departamentos de comunicación y marketing, pero el deseo, la perspectiva que se abre, va mucho más allá porque reivindica involucrar a todos los departamentos y no sólo a unos cuantos.

Para terminar, ha aparecido un giro que se ha producido sobre otro: la visibilidad que lo educativo está adquiriendo en los últimos tiempos. Varios entrevistados han denunciado *la paradoja/falacia de lo educativo como moda*, subrayando el peligro de que lo pedagógico se quede en lo superficial y no impregne de una manera profunda las raíces del museo. Es tan nuevo este giro que lo que ocurra al respecto lo veremos en el futuro, observaremos si lo educativo permanece o si una vez más se tira a la

basura. Podríamos decir que esta «Perspectiva» representa justo el momento que estamos viviendo: por fin lo educativo está encima de la mesa, por fin es visible, pero ahora tenemos que trabajar para ver qué queremos que signifique el término *educativo*.

Perspectiva 7. La transformación parcial del Departamento de Educación en departamento de conservación de una parte de los bienes intangibles del museo (archivística)

Que todos los participantes consideren urgentes las actividades de investigación y de archivística demuestra, de manera clara, **cómo entramos en una nueva etapa donde el diseño e implementación de programas aparecen como actividades más o menos superadas, mientras que el archivo y la investigación sobre lo implementado se considera una asignatura pendiente y urgente.**

Del mismo modo que de una exposición se realiza un catálogo y existe toda una serie de productos y actividades relacionados con la comunicación, divulgación y memoria de sus contenidos, así debería ocurrir con los procesos educativos que se generan respecto a dicha exposición. Entre todos tenemos que diseñar estas herramientas y llegar a conseguir incluso hasta un catálogo educativo de la muestra. Esta cotidianización de la documentación es una de las perspectivas que claramente se abre tras el análisis de los datos recogidos mediante la pregunta aquí implicada. Y es necesaria para, como hemos establecido en la categoría correspondiente, volver a la educación tangible.

Pero, para poder llevar esto a cabo, los participantes demandan herramientas, y es aquí donde dos nuevos giros aparecen: *la creación de archivos digitales y la proliferación de mediatecas*. Las competencias del Departamento de Educación respecto a los recursos digitales (existen archivos en papel, sobre todo en forma de publicaciones) abren una nueva perspectiva: no sólo hay que

elaborar contenidos para la red, sino que la propia red puede servirnos de archivo. En cuanto a la proliferación de mediatecas, vemos que cada vez más museos cuentan con ellas y aparecen como competencias de los DEAC.

Perspectiva 8. El desarrollo de actividades permanentes de reflexión sobre dichos bienes intangibles para potenciar la investigación

La parte de investigación, de reflexión, sobre lo archivado constituye otra perspectiva, otro giro fundamental, porque sólo desde estos procesos podremos llegar a un posicionamiento ideológico explícito. Este cambio se está visibilizando en las publicaciones que están realizando los propios DEAC de los museos de artes visuales (recordemos los del MUSAC, Patio Herreriano, ACVIC, etc.) y los debates que los museos y centros de arte están propiciando con respecto a sus propios conflictos y temáticas a través de la organización de jornadas, seminarios y congresos. La reflexión continua, tal como especifican Giroux y otros profesionales cercanos a la pedagogía crítica, la voluntad de hacer explícito el currículo oculto de los museos, de convertir en tangibles las estructuras invisibles que mediante sistemas de direccionalidad potentes encasillan al visitante determinando su *agencia*, son algunas de las actividades que los participantes consideran importantes llevar a cabo en esta nueva etapa donde, afianzada la implementación, debemos investigar sobre lo implementado. En este punto, parece esencial que en el futuro:

1. Se desarrolle una epistemología de investigación de la educación en los museos de artes visuales.
2. Se cree una red de investigadores.
3. Se desarrolle una mayor colaboración entre universidad y museos.
4. Se comience a pedir fondos no sólo para implementar programas, sino para investigar.

9. Rutinizar la realización de actividades de formación interna puntualmente desde una perspectiva formal, en especial a través de los conocimientos de los propios miembros del departamento

Por último, emerge también la «Perspectiva» de la rutinización de actividades formativas, pero con una diferencia notable: esta formación no ha de estar exclusivamente a cargo de expertos externos, sino que los propios integrantes de los DEAC desean llevar a cabo estas actividades. Este giro representa el fortalecimiento de la autoestima de dichos departamentos: que los propios miembros de los DEAC se vean capaces de autoformarse y de formar a los demás da fe del momento optimista que estamos viviendo.

En resumen, podemos decir que el giro que se está produciendo en cuanto a la situación real e ideal de los DEAC de museos de artes visuales en la actualidad, según los resultados del presente estudio, muestra una demanda de departamentos de educación internos y consolidados, que puedan recurrir a recursos externos mediante subcontrataciones puntuales, que requieren una posición medular en la estructura de la institución, que desean colaborar con el resto de los departamentos desde la misma posición, que entienden que ha llegado el momento de investigar sobre lo implementado –para lo que se necesita desarrollar una epistemología de trabajo propia– y que se ven capacitados para asumir procesos de formación continua desde la propia institución.

NOTAS AL TEXTO

I.1 ¿Para quién escribo? (Laura F. Orgaz)

1. De «En un vasto dominio (1958-1962)», en *Lo mejor de Vicente Aleixandre* (selección de Pere Gimferrer) (1989). Barcelona: Seix Barral.

I.2 Una historia sobre los departamentos de educación y las educadoras en los museos españoles: mirando atrás para poder seguir adelante (Eneritz López y Eva Alcaide)

1. A lo largo del texto usaremos el femenino genérico «educadora», ya que la mayoría de las personas que ejercen labores educativas en los museos son mujeres. Además, en nuestros trabajos de investigación (observaciones, entrevistas) y en los cursos de formación en los que hemos participado, hemos trabajado casi exclusivamente con educadoras. En ningún caso queremos que se entienda esta utilización del término en femenino como excluyente hacia los educadores, es simplemente una cuestión de sentido común y justicia en la representación de lo que estamos relatando.

2. Encuentro de Profesionales de la Educación en Museos y Centros de Arte Contemporáneo: <http://deacmusac.es/encuentro-de-profesionales-de-la-educacion-en-museos-y-centros-de-arte-contemporaneo>.

3. Estas jornadas, celebradas en Barcelona, fueron el origen de las futuras Jornadas Estatales de los DEAC, de las que se han celebrado hasta la actualidad dieciséis ediciones. Las actas publicadas de cada una de estas jornadas constituyen documentos fundamentales para entender la progresión del campo de estudio de la educación en museos. Para saber más sobre la historia de estos encuentros se puede consultar la siguiente publicación actualmente en prensa: A. Sánchez de Serdio y E. López: «Políticas educativas en los museos de arte españoles. Los departamentos de educación y acción cultural», en *Desacuerdos* 6, Arteleku-Diputación Foral de Gipuzkoa, Centro José Guerrero-Diputación de Granada, Museu d'Art Contemporani de Barcelona y UNIA arteypensamiento.

4. Para más información sobre la historia de la oferta formativa en el ámbito de la museología en España, se puede consultar: I. Díaz Balerdi (2010): «La formación de profesionales de museos: de la mística de la conservación al absolutismo de la gestión», en *Revista de Museología* 47, pp. 8-16, y J. P. Lorente (2010): «Los estudios de Museología en las universidades españolas», en *Revista de Museología* 47, pp. 72-80.

5. APME, 2/2/2001. Texto publicado en la revista *Boletín del Instituto Andaluz de Patrimonio Histórico* 34 (marzo de 2001), pp. 38-39. Consultado el 6/11/2006 (URL: <http://www.apme.es/accesibles/profesionales.htm>).

6. El primer curso de formación de larga duración para este colectivo fue el posgrado de Educador de Museos que la Universidad de Zaragoza comenzó a ofrecer en el campus de Huesca

en 1989, y que actualmente se ha convertido en un máster en Museos: Educación y Comunicación. Posteriormente, también fueron apareciendo otras iniciativas formativas de diversos tipos, tales como jornadas, seminarios, etc.

7. En concreto, en algunas universidades la investigación en educación artística tiene lugar en las facultades de Bellas Artes (como es el caso de la Complutense de Madrid o la Universitat de Barcelona), mientras que otras llevan a cabo esta investigación desde los departamentos de didácticas específicas pertenecientes a facultades de educación (por ejemplo, en la Universidad de Valladolid o en la Universitat de Girona).

8. Véanse las tesis doctorales realizadas sobre esta área en los apartados de bibliografía y recursos.

9. Específicamente, desde el año 2000 ha sido más notable la proliferación de este tipo de foros de discusión: algunos son específicos sobre educación y museos (por ejemplo, el Congreso Internacional de Museos y Educación Artística, Valencia, 2005); otros son congresos de temática más amplia que incluyen un apartado sobre educación museística (como el I Congreso de Educación de las Artes Visuales: Abriendo Puertas, Quebrando Rutinas, Terrassa, 2005, así como sus dos ediciones posteriores); e, incluso, hay algunos que están específicamente enfocados a la formación de educadores de museos (como el I Congreso Internacional: Los Museos en la Educación. La Formación de los Educadores, Madrid, 2008). La mayoría de estos foros suele concluir con la edición de unas actas (en formato libro, CD o digital), lo que contribuye a la difusión de los contenidos tratados y a que las aportaciones posteriores puedan encontrar puntos de anclaje y discusión. Paralelamente, también algunas editoriales, como por ejemplo Trea, empiezan a publicar libros específicos sobre temas de educación en museos, lo que sin duda contribuye al desarrollo del área.

10. Escribir sobre este tema nos ha sido posible gracias a la documentación sobre las Jornadas DEAC recogida en el Centro de Documentación del Museo de Bellas Artes de Bilbao y en el Museo Colegio de San Gregorio de Valladolid. Además, queremos agradecer las conversaciones mantenidas con Mariví Antoñanzas y César Ochoa (Museo de Bellas Artes de Bilbao), así como con Margarita de los Ángeles y M.^a Ángeles Polo (Museo Colegio de San Gregorio), cuyas aportaciones han sido de gran ayuda.

11. Como ejemplo, véase el Museo Nacional de Ciencias Naturales, constituido en 1727; el Museo del Prado, que se abrió en 1819, y el Museo Arqueológico Nacional, inaugurado en 1867, entre otros. Para más información sobre los hechos que propiciaron la apertura de estos primitivos museos, véase: <http://www.mcu.es/museos/CE/MuseosEstatales/SigloXIX.html> (última consulta: 21/08/2010).

12. Sin embargo, hasta los años noventa no se crearon en España los estudios de museología dirigidos al fomento de la idea de que un museo es una institución comunicadora (Valdés Sagüés, 1999).

13. Comentario realizado por Joan Maynet –presidente de la AMC y jefe del Departamento de Difusión del Museo de Badalona– durante la mesa redonda final celebrada en las XII Jornadas DEAC, Bilbao, 1996.

14. Por ejemplo, el Departamento de Educación del Museo Provincial de Zaragoza se creó en 1979 por un equipo de cinco mujeres, cuatro de las cuales eran profesoras de E. G. B.

15. La didáctica (enseñar) es la teoría de la instrucción, que estudia procesos y métodos prácticos de enseñanza. Su pretensión es regular los procesos de enseñanza-aprendizaje. La mayoría de los modelos didácticos se centran en el profesor y los contenidos (el currículo), dejando en segundo plano al alumno y su contexto.

16. Por ejemplo, el personal inicial del Departamento Didáctico del Museo Arqueológico Nacional de Madrid (creado en 1979) estuvo constituido por conservadoras del propio centro, interesadas en labores divulgativas y comunicativas.

17. «La ley del 13 de marzo de 1973 puso fin a la unión con bibliotecarios, archiveros y arqueólogos, al crear el Cuerpo Facultativo de Conservadores de Museos; pero para su instrucción prescribió simplemente un año de prácticas en museos» (Lorente, 2010: 73).

18. Fragmento de una «carta al director», aparecida en el periódico *El País* (febrero 2005), por Antonio Gómez Rijo.

II.1.4 Las paradojas de la pedagogía crítica o la resistencia de la realidad (Aida Sánchez de Serdio)

1. A pesar de la falta de espacio para llevar a cabo una discusión como es debido, no quisiera dejar de mencionar algunos ejemplos de lo que acabo de decir, como son el proyecto educativo (y la investigación relacionada) coordinado por Carmen Mörsch en la Documenta 12 (Mörsch, 2009); el proyecto *ArtUOM* llevado a cabo por la Fundació Pilar i Joan Miró y la Universitat Oberta per Majors en Palma de Mallorca (Rodrigo y Martorell, 2007); o Zona Intrusa, realizado en Mataró entre escuelas de secundaria y proyectos artísticos de diversa naturaleza (<http://zonaintrusa3.pbworks.com>).

II.2.2 La educación como práctica estética... y algunas notas sobre el trabajo en el CA2M (Pablo Martínez)

1. P. P. Pasolini (1997): *Cartas Luteranas*. Madrid: Trotta.

2. René Schérer hace una interesante interpretación de este texto de Pasolini. Vid: R. Schérer (2009): «Hacia una pedagogía perversa», en *VV. AA.: 10.000 francos de recompensa (el museo de arte contemporáneo vivo o muerto)*. Sevilla: UNIA. Madrid: SEACEX.

3. J. Rancière (2005): *Sobre políticas estéticas*. Barcelona: Contratextos.

4. En las pasadas XVII Jornadas de Estudio de la Imagen (CA2M, junio 2010) que bajo el título *El susurro de las imágenes* dirigió Aurora Fernández Polanco, Ernst van Alphen, en su intervención «Affective Art is Thinking Art», definió las cualidades del arte, en el marco de los estudios culturales y los estudios visuales, y mencionó el modo en que tradicionalmente las prácticas artísticas han sido vistas como producto de la historia más que como un agente de esa historia. Es en este sentido en el que nosotros pensamos el arte como agente.

5. Rosalyn Deutsche ha definido la esfera pública como «una arena de actividad política que está repleta de negociaciones, debates y contradicciones». Vid: «Agorafobia», en P. Blanco y J. Carrillo (eds.) (2001): *Modos de hacer. Arte crítico, esfera pública y acción directa*. Salamanca: Universidad de Salamanca, pp. 289 y ss.

6. Pienso aquí en el Rancière de *El espectador emancipado*, o en el Freire de *La pedagogía del oprimido* o *La pedagogía de la esperanza*.

7. E. Sturm (2007): «Empezando desde el arte, ¿qué significa esto?», en J. Rodrigo (ed.): *Prácticas dialógicas. Intersecciones de la pedagogía crítica y la museología crítica*. Palma de Mallorca: Es Baluard.

II.2.4 Diseño de proyectos educativos para Educación Infantil desde fuera de la escuela (María Jesús Rodríguez)

1. Para dar una idea de estos programas es interesante el artículo de A. I. García Rubio (2000): «La maleta pedagógica: un proyecto educativo para el Museo Nacional de Machado de Castro», en *Imafronte* 15. Universidad de Murcia, Departamento de Historia del Arte, pp. 85-102.

II.2.5 Proyectos educativos con adolescentes (no sobre o para adolescentes) (Txelu Balboa)

1. *Prouser*: productor-usuario. Un paso más allá del concepto *prosumer* (productor-consumidor), entiendo que el concepto de *usuario* tiene un valor diferencial y positivo frente al concepto de *consumidor*.

2. AMASTÉ es una oficina de ideas especializada en articular procesos y dispositivos de mediación, relacionales y participativos que fomenten la imaginación, la reflexión activa y el espíritu crítico en ámbitos como innovación social, juventud, cultura, *emprendizaje*, alfabetización mediática, desarrollo de territorio, etc.: www.amaste.com.

3. CASI TENGO 18 es una asociación que se dedica a fomentar la diversidad cultural a través de proyectos que tengan como base la participación activa de la sociedad civil, centrada en los adolescentes (trabajando *con* ellos, no *sobre* o *para* ellos): www.casitengo18.com.

4. Por ejemplo, con actividades cuyo contenido no esté predefinido y sean los propios participantes quienes lo determinen; que la temática concreta que se va a desarrollar y la organización del tiempo de trabajo sea decidida colectivamente por todos, etc.

5. Evitando, por ejemplo, las «exposiciones de trabajos en los pasillos o salas de administración» no abiertos al público. Este tipo de acciones quita valor a los resultados al impedir el acceso a espacios más legitimizados dentro del museo.

II.2.7 Accesibilidad universal en el museo (Mar Morón)

1. El proyecto *Retrats* es el tercer proyecto que realizo como diseñadora y conductora de los talleres de creación artística, enmarcados en el programa *Museu Espai Comú d'Integració*, del MNAC, cuyo objetivo es acercar el arte a personas con necesidad de unos apoyos específicos. En la bibliografía, hago referencia a un artículo de la revista *Guix* donde se describen las diferentes fases y características de uno de los proyectos: *La ciutat: un lloc per viure*.

II.2.8 La construcción dialógica como sistema para trabajar con colectivos especiales: dos casos de estudio en la Panera (Helena Ayuso y Roser Sanjuan)

1. VV. AA. (2008): *Impasse 8: La exposición como dispositivo. Teorías y prácticas en torno a la exposición*. Lleida: Centre d'Art la Panera.

2. Se escogió a estos artistas por su trabajo publicado en VV. AA. (2005): *Hospital 106, 4t 1a. El lugar y el tiempo*. Barcelona: Actar.

3. Muntaner, J. J. (2010): «Museos accesibles para todos», en *Arte contemporáneo y educación especial*. Lleida: Centre de Art la Panera, pp. 195-201.

4. Para más información sobre el programa y contenidos de estas jornadas se puede consultar: <http://www.lapanera.cat/home.php?op=13&module=act&cad=1&item=42&year=2007>.

5. Para más información sobre el programa y contenidos de estas jornadas se puede consultar: <http://www.lapanera.cat/home.php?op=13&module=act&cad=1&item=78&year=2009>.

II.2.11 Cuando el museo sale del museo (Noemí Ávila y Clara Mejías)

1. Se puede consultar la página web: www.ucm.es/info/curarte.

II.3.2 Del aprendizaje en la recepción al aprendizaje en la coproducción (Marcos García)

1. Kelly, C. (2008): *Two Bits: The Cultural Significance of Free Software*. Durham (Carolina del Norte): Duke University Press.

2. <http://www.gnu.org/licenses/gpl.html>.

3. <http://es.creativecommons.org/>.

4. <http://www.pachube.com/>.

5. <http://boiteaoutils.blogspot.com/2009/01/usman-haque-and-granularity.html>.

6. <http://medialab-prado.es>.

II.4.3 Nuevas tecnologías, nuevos públicos, nuevos desafíos (Alejandrina d'Elia, Cecilia Pitrola y Josefina Pasman)

1. El Centro Cultural Recoleta organizó, en el año 2007, la I Jornada Internacional de Educación en Museos: La Dimensión Educativa de los Museos de Arte y Centros Culturales. El MNBA

(Museo Nacional de Bellas Artes) organizó, en el año 2008, un encuentro nacional: «¿Por qué educación en los museos y centros culturales?».

2. Designación acuñada por Marc Prensky en su artículo «Digital Natives, digital immigrants», donde distingue y caracteriza a aquellas personas que nacieron con las tecnologías digitales de aquellas que no. Vid: M. Prensky (2001): «Digital Natives, digital immigrants», en *On the Horizon* 5, vol. 9. MCB University Press.

3. M. Schultz (2006): *Filosofía y producciones digitales*. Buenos Aires: Alfagrama, p. 63.

II.4.4 Ciclo de Trabajo Proactivo (CTP): una metodología educativa para vincular el arte y la pedagogía en Chile (Claudia Villaseca y Carolina López)

1. <http://www.fundaciontelefonica.cl/arte-y-tecnologia/educacion-a-traves-del-arte/>.

2. Sugerimos: www.educacion2020.cl - <http://www.eligeeducar.cl/> - <http://www.relpe.org/recursos/desafios-de-la-educacion-en-chile-vision-unesco-ocde-mineduc/>.

3. <http://www.fundaciontelefonica.cl/arte-y-tecnologia/educacion-a-traves-del-arte/pdf/acercade.php>.

4. <http://www.fundaciontelefonica.cl/arte-y-tecnologia/educacion-a-traves-del-arte/acerca-de/>.

5. De manera permanente trabajan en el programa pedagogos, licenciados en arte, una diseñadora y una comunicadora audiovisual, y son invitados a colaborar artistas mediales y otros expertos.

III Preguntas retóricas: proyecto de investigación (María Acaso)

1. Para el I Encuentro de Profesionales de la Educación en Museos y Centros de Arte Contemporáneo, se puede visitar la página web: <http://deacmusac.es/encuentro-de-profesionales-de-la-educacion-en-museos-y-centros-de-arte-contemporaneo>.

2. Para poder contar con una panorámica de todas las publicaciones que sobre el tema de educación en museos de artes visuales se encuentran en la actualidad publicadas en castellano, puede consultarse el apartado de recursos.

Recursos

1. Queremos agradecer a Roser Juanola, Eneritz López, Pablo Martínez y Javier Rodrigo su participación en la elaboración de este apartado.

BIBLIOGRAFÍA

1.2 Una historia sobre los departamentos de educación y las educadoras en los museos españoles: mirando atrás para poder seguir adelante (Eneritz López y Eva Alcaide)

- ACASO, M. (2007): «¿Por qué a la educación artística no le gustan los museos? Repensando los problemas actuales de la educación artística en las instituciones culturales», en Calaf, R.; Fontal, O. y Valle, R. (coord.): *Museos de Arte y Educación, construir patrimonios desde la diversidad*. Gijón: Trea, pp. 75-82.
- AGUIRRE, I. (2006): «Hacia un imaginario para el futuro en educación artística». *Actas del Congreso Internacional de Educación Artística y Visual*. Sevilla, 2006.
- ANDERSON, G. (ed.) (2004): *Reinventing the museum. Historical and contemporary perspective on the paradigm shift*. Oxford: Altamira Press.
- ARENAS, A. (2003): «Hablemos de lo obvio: una breve reflexión sobre la presente oferta de los museos de arte a sus públicos», en *Actas de las XII Jornadas DEAC 2002*. Salamanca: Museo de Salamanca, pp. 17-24.
- AYUSTE, A.; FLECHA, R.; LÓPEZ, F. y LLERAS, J. (2005): *Planteamientos de la pedagogía crítica. Comunicar y transformar*. Barcelona: Graó.
- BIDDLE, B.; GOOD, T. y GOODSON, I. (2000): *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar*. Barcelona: Paidós.
- DÍAZ, I. (2008): *La memoria fragmentada. El museo y sus paradojas*. Gijón: Trea.
- FEATHERSTONE, M. (1991): *Cultura de consumo y postmodernismo*. Buenos Aires: Amorrortu.
- GARCÍA BLANCO, A. (1996): «El departamento de educación y la exposición», en *Actas de las IX Jornadas DEAC 1994*. Jaén: Diputación de Jaén, pp. 55-82.
- GARCÍA SASTRE, A. (2005): «Los departamentos de educación y acción cultural: presentación de un modelo», en Huerta, R. y De la Calle, R.: *La mirada inquieta. Educación artística y museos*. Valencia: PUV, pp. 41-58.
- GIROUX, H. (1990): *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- GOODSON, I. y HARGREAVES, A. (1996): *Teachers' professional lives*. Londres: Routledge Falmer.
- GUALLAR, I. y BURGOS, C. (1983): «La investigación pedagógica de museos. Aspectos metodológicos», en *Actas de las II Jornadas de los Departamentos de educación en los museos 1981*. Zaragoza: Museo de Zaragoza, pp. 23-42.
- HEIN, G. (2006): «Museum education», en MacDonald, S. (ed.): *A companion to museum studies*. Oxford: Blackwell, pp. 340-351.
- HERNÁNDEZ, Fernando (2007): «¿Qué está pasando? Hacia dónde va la formación inicial y permanente». *Cuadernos de Pedagogía*, 374 (monográfico), pp. 34-39.
- HERNÁNDEZ, Francisca (1994): *Manual de museología*. Madrid: Síntesis.
- HOYLE, E. y JOHN, P. D. (1995): *Professional Knowledge and professional practice*. Londres y Nueva York: Cassell.
- LAVADO, P. (2006): «Memorias de un cuarentón. Los DEAC y yo», en *Actas de las XI Jornadas DEAC 1996*, Bilbao: Museo de Bellas Artes de Bilbao, pp. 79-86.
- LÓPEZ, E.; ALCAIDE, E.; ÁLVAREZ, P.; COCA, P.; PÉREZ, I. y SARAVIA, T. (2007): «Conversaciones entre teorías y prácticas educativas: una reflexión compartida con los educadores del Museo Patio Herreriano», en *Actas del II Congreso de Educación de las Artes Visuales*. Barcelona, 2007.
- LORENTE, J. P. (2010): «Los estudios de museología en las universidades españolas», en *Revista de Museología* 47. Madrid: Asociación Española de Museología, pp. 72-90.
- MACDONALD, S. (ed.) (2006): *A companion to museum studies*. Oxford: Blackwell.
- MESÍAS, J. M. (2008): «¿Cuál es el perfil profesional de las educadoras/es de museos de arte contemporáneo?», en *Actas del II Congreso Internacional de Educación Artística*. Granada, 2007.
- MUNLEY, M. E. (1979): *The Kellogg Project*. Chicago: The Field Museum.
- PADRÓ, C. (2002): «Re-visitars els museus des de la museologia com a crítica cultural». *Butlletí MNAC* 6, pp. 85-94.
- , (2005): «Educación en museos: representaciones y discursos», en Semedo, A. y Teixeira, J. (coords.): *Museus, discursos, representações*. Oporto: Afrontamento, pp. 49-60.
- , (2006a): «Museos y educación: cartografía de un caso», en Coca, P. (coord.): *Arte contemporáneo y educación: un diálogo abierto*. Valladolid: Junta de Castilla y León, pp. 65-84.
- , (2006b): «Repensar los museos, la educación y la historia del arte», en Belda, C. y Marín, M. T.: *La museología y la historia del arte*. Murcia: Universidad de Murcia, pp. 51-74.
- RIFKIN, J. (2000): *La era del acceso. La revolución de la nueva economía*. Buenos Aires: Paidós.
- ROBERTS, L. (1997): *From Knowledge to narrative. Educators and the changing museum*. Washington y Londres: Smithsonian Institution.
- ROBSON, J. (2006): *Teacher professionalism in further and higher education: challenges to cultura and practice*. Londres: Routledge.
- SAGUÉS, R. (1988): «Los departamentos de difusión cultural de los museos», en *Actas de las IV Jornadas DEAC 1985*. Madrid: Dirección General de Bellas Artes y Archivos, pp. 5-10.

- , (2006): «Los DEAC: La vivencia de un proceso», en *Actas de las XI Jornadas DEAC 1996*. Bilbao: Museo de Bellas Artes de Bilbao, pp. 9-21.
- SCHÖN, D. (1992): *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- TICKLE, L. (1994): *The induction of new teachers: Reflective professional practice*. Londres y Nueva York: Cassell.
- THORNTON, A. (2005): «The Artist Teacher as Reflective Practitioner», en *Journal of Art and Design Education* 24 (2), pp. 166-174.
- VALDÉS SAGÜÉS, M. C. (1999): *La difusión cultural en el museo: servicios destinados al gran público*. Gijón: Trea.
- 1.3 Del paradigma modernista al posmuseo: seis retos a partir del giro educativo (¿Lo intentamos?)** (María Acaso)
- ACASO, M. (2007): «Talleres radicales de arte infantil o cómo subvertir la función de los museos», en Huerta, R. y De la Calle, R.: *Espacios estimulantes. Museos y educación artística*. Valencia: PUV, pp. 129-142.
- BALESTRINI, M. (2010): «El traspaso de la tiza al celular: celume-trajes en el Proyecto Facebook para pensar con imágenes y narrativas transmedia», en *El Proyecto Facebook y la posuniversidad. Sistemas operativos sociales y entornos abiertos de aprendizaje*. Barcelona: Ariel, pp. 35-46.
- BARBOSA, A. M. (2009): *Arte/Educação como mediação cultural e social*. São Paulo: UNESP.
- BUTLER, J. (2007): *El género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Paidós.
- CELESTE, M. (2007): *Mediando (con)tatos com arte e cultura*. São Paulo: Instituto de Artes da Unesp.
- y PICOSQUE, G. (2009): *Mediação cultural para professores andarilhos na cultura*. Rio de Janeiro: Instituto Sangari.
- CHAGAS, M. (2009): *A imaginação museal. Museu, memória e poder em Gustavo Barroso, Gilberto Freyre e Darcy Ribeiro*. Brasília: Instituto Brasileiro de Museus.
- DESAI, D.; HAMLIN, J. y MATTSON, R. (2010): *History as art. Art as history. Contemporary art and social studies education*. Nueva York: Routledge.
- DOWNES, S. (2010): «Prólogo», en *El Proyecto Facebook y la posuniversidad. Sistemas operativos sociales y entornos abiertos de aprendizaje*. Barcelona: Ariel, Colección Fundación Telefónica, pp. IX-XIII.
- ELLSWORTH, E. (1989): «Why doesn't this feel empowering? Working through the repressive myths of critical pedagogy», en *Harvard Educational Review* 3, vol. 59 (agosto 1989), pp. 297-324.
- , (2005): *Places of learning. Media, architecture, pedagogy*. Nueva York: Routledge.
- y KRUSE, J. (2009): «Touring the Nevada test site. Sensational public pedagogy», en *Handbook for public pedagogy: education and learning beyond schooling*. Nueva York: Routledge, pp. 268-280.
- FERNÁNDEZ, O. y RÍO, V. (2007): *Estrategias críticas para una práctica educativa en el arte contemporáneo*. Valladolid: Ediciones del Museo Patio Herreriano.
- FONTCUBERTA, J. (2010): *A través del espejo*. Madrid: La Oficina.
- KIVATINETZ, M. y LÓPEZ, E. (2006): «Estrategias de pensamiento visual: ¿método educativo o efecto placebo para nuestros museos?», en *Arte, individuo y sociedad* 18, pp. 221-240.
- LEITE, E. (2008): *Projectos com escolas*. Lisboa: Fundação de Serralves.
- MÖRSCH, C. et al. (2009): *Documenta 12. Education 2. Between critical practice and visitor services. Results of a research project*. Zürich: Diaphanes.
- O'NEILL, P. y WILSON, M. (2010): *Curating and the educational turn*. Londres: Open Editions.
- PÉREZ-BARREIRO, G. (2009): *Educação para a arte/Arte para a educação*. Porto Alegre: Fundação Bienal de Artes Visuais do Mercosul.
- PISCITELLI, A. et al. (2010): *El Proyecto Facebook y la posuniversidad. Sistemas operativos sociales y entornos abiertos de aprendizaje*. Barcelona: Ariel, Colección Fundación Telefónica.
- POLLOCK, G. (2010): *Encuentros en el museo feminista virtual*. Madrid: Cátedra.
- PRIMAVERA, H. (2010): «Coaching, producción par a par y neoprendizajes», en *El Proyecto Facebook y la posuniversidad. Sistemas operativos sociales y entornos abiertos de aprendizaje*. Barcelona: Ariel, Colección Fundación Telefónica, pp. 47-56.
- RODRIGO, J. (ed.) (2007): *Prácticas dialógicas. Intersecciones de la pedagogía crítica y la museología crítica*. Palma de Mallorca: Fundació Es Baluard.
- , (2009): «El trabajo en red y las pedagogías colectivas: retos para una producción cultural», en *Acciones Reversibles. Centre d'Arts Contemporànies* (en proceso). Vic: ACVic.
- SÁNCHEZ DE SERDIO, A. (2009): «Políticas de lo concreto: producción cultural colaborativa y modos de organización», en VV. AA.: *Transductores. Pedagogías colectivas y políticas espaciales*. Granada: Centro José Guerrero-Diputación de Granada, UNIA artepensamiento (Universidad Internacional de Andalucía).
- SEKULES, V. (2009): «The Edge is not the Margin», en *Access all areas*. Dublín: Irsih Museum of Modern Art, pp. 232-253.
- SIMON, N. (2010): *The participatory museum*. Santa Cruz, California: Museum 2.0.
- VV. AA. (2010): *Conversaciones (un recurso para estudiantes y educadores)*. Murcia: Manifiesta 8.
- VILLENEUVE, P. (ed.) (2007): *From periphery to center: Art Museum Education in the 21st century*. Reston: NAEA.
- WIECZOREK, W. et al. (2009): *Documenta 12. Education 1. Engaging audiences, opening institutions methods and strategies in gallery education at Documenta 12*. Zürich: Diaphanes.
- XANTHOUDAKI, M.; TICKLE, L. y SEKULES, V. (2003): *Researching visual arts education in museums and galleries*. Londres: Kluwer Academic Publishers.

II.1.2 Una cartografía de los museos y la educación: territorios para ubicar los modelos educativos (Roser Juanola)

- ACASO, M. (2009): *La educación artística no son manualidades*. Madrid: Catarata.
- AGRA, M. J. (2005): «Qué es y qué no es la educación artística. Perspectiva histórica». Enlace permanente: <http://lore85.blogia.com/temas/didactica-ed-visual-y-plastica.php>.
- ÁLVAREZ, D. (2007): «El museo como comunidad de aprendizaje», en Huerta, R. y De la Calle, R.: *Espacios estimulantes. Museos y educación artística*. Valencia: PUV, pp. 109-127.
- ARZAK, M. (2009): «Participación de Ferran Adrià en la Documenta 12», en Hamilton, R. y Todoli, V.: *Comida para pensar, pensar sobre el comer*. Barcelona: Actar.
- ASENSIO, M. y POL, E. (1996): «Cuando la mente va al museo: un enfoque cognitivo-receptivo de los estudios de público», en *Actas de las Jornadas de los DEAC*. Jaén: Diputación Provincial, pp. 83-134.
- BELTRÁN, C. L. (ed.) (2004): *Educación como mediación en centros de arte contemporáneo*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- CALAF, R. (2009): *Didáctica del Patrimonio. Epistemología, metodología y estudio de casos*. Gijón: Trea.
- , FONTAL, O. y FERNÁNDEZ, A. (2003): *Arte para todos: miradas para enseñar y aprender el patrimonio*. Gijón: Trea.
- CARY, R. (1998): *Critical Art Pedagogy. Foundations for Postmodern Art Education*. Nueva York y Londres: Garland.
- DEWEY, J. (1971): *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*. Buenos Aires: Losada.
- DOBBS, S. (1998): *Learning in and through Art: A Guide to Discipline-Based Art Education*. Los Ángeles: The J. Paul Getty Trust.
- EISNER, E. W. (2004): *El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Barcelona: Paidós.
- FONTAL, O. (2004): «La dimensión contemporánea de la cultura. Nuevos planteamientos para el patrimonio cultural y su educación», en Calaf, R. y Fontal, O. (coord.): *Comunicación educativa del patrimonio: referentes, modelos y ejemplos*. Gijón: Trea, pp. 81-104.
- , (2009): «Los museos de arte: un campo emergente de investigación e innovación para la enseñanza del arte», en *Revista Universitaria de Formación del Profesorado REIFOP* 12 (4), pp. 75-88.
- GARCÍA SASTRE, A. (1997): *Els museus d'art de Barcelona: antecedents, gènesi i desenvolupament fins l'any 1915*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- GILES, D. E. y EYLER, J. (1994): «The impact of college community service laboratory on students personal, social and cognitive outcomes», en *Journal of Adolescence* 17, pp. 327-339.
- HABERMAS, J. (1985): *Conciencia moral y acción comunicativa*. Barcelona: Península.
- HEIN, G. E. (2006): «Museum Education», en Macdonald, S. (ed.): *A Companion to Museum Studies*. Malden, Massachusetts: Blackwell Publishing, capítulo 20, pp. 26-39.
- HERNÁNDEZ, X. (2010): «Museología y museografía en la Cataluña del siglo XX», en <http://xavier-hernandez.com/blog/?p=104> (publicado en noviembre de 2010).
- HERNÁNDEZ CARDONA, F. (2002): *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*. Barcelona: Graó.
- , (2010): *Museología y museografía en la Catalunya del siglo XX*. Publicado el 15 noviembre de 2010. Consultado el 23 de enero de 2011 (URL: <http://xavier-hernandez.com/blog/?p=95>).
- HUERTA, R. y De la CALLE, R. (eds.) (2005): *La mirada inquieta. Educación artística y museos*. Valencia: PUV.
- , (2007): *Educación artística y museos. Espacios estimulantes*. Valencia: PUV.
- JUANOLA, R. (1993): «Bases psicológicas de la educación artística. Aproximación al tratamiento de la diversidad», en *Aula* 15, pp. 17-21.
- , (2000): «Viure l'art: l'arquitectura com a clau d'integració de l'educació artística a la vida quotidiana», en *Art, cultura, educació: idees actuals entorn de l'educació artística*. Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida.
- , (2009): «La importancia de los museos en la educación artística», en *Actas del I Congreso Internacional Los museos en la educación. La formación de los educadores*. Madrid: Museo Thyssen-Bornemisza.
- y CALBÓ, M. (2004): «Hacia modelos globales en Arte y Educación», en Calaf, R. y Fontal, O. (coords.): *Comunicación educativa del patrimonio: referentes, modelos y ejemplos*. Gijón: Trea, pp. 55-67.
- MACAYA, A. (2006): «Arte y lenguaje oral. Los caminos del razonamiento en la escuela», en *La educación artística en la clase de artes visuales*. Barcelona: Graó, pp. 75-84.
- y SUÁREZ, M. (2007): «Museos de arte y educación: Construir patrimonios desde la diversidad», en Calaf, R.; Eva, R. y Fontal, O. (coords.): *Arte, museo y territorio*. Gijón: Trea.
- MEC (1970): *Ley General de Educación*. Madrid: Magisterio Español, p. 22.
- NARDI, E. (1990): *Chiave degli esercizi al volume Teorie dell'individuo e strategie di eguaglianza di R. Maragliano*. Florencia: La Nuova Italia.
- PADRÓ, C. (2006): «Repensar los museos, la educación y la historia del arte», en Belda, C. y Marín, M. T. (coords.): *La museología y la historia del arte*. Murcia: Universidad de Murcia, pp. 51-74.
- PASTOR, I. (2004): *Pedagogía museística. Nuevas perspectivas y tendencias actuales*. Barcelona: Ariel.
- PRATS, J. (2000): «Disciplinas e interdisciplinariedad: el espacio relacional y polivalente de los contenidos de la didáctica de las ciencias sociales», en *Iber* 24. Barcelona: Graó, pp. 4-24.
- , (2001): «Valorar el patrimonio cultural desde la educación: factores para una mejor utilización de los bienes patrimoniales», en Morales, J. et al.: *Aspectos didácticos de las ciencias sociales*. Zaragoza: ICE de la Universidad de Zaragoza, pp. 6-21.

SANTACANA, J. y HERNÁNDEZ, X. (2006): *Museología crítica*. Gijón: Trea.

II.1.3 La culpa es de swing o ¿por qué no hablamos de relaciones pedagógicas también en los museos? (Carla Padró)

ANGERER, M. L. (2009): «Performance y performatividad», en Butin, H. (ed.): *Diccionario de conceptos de arte contemporáneo*. Madrid: Abada Editores.

ELLSWORTH, E. (2005): *Posiciones en la enseñanza. Diferencia, pedagogía y el poder de la direccionalidad*. Madrid: Akal.

HOOKS, B. (2003): *Teaching Community. A Pedagogy of Hope*. Nueva York y Londres: Routledge.

PADRÓ, C. y SORIA, F. (2011): «Etiqueta-2», en *Actas del IV Congreso de Arte Infantil*. Madrid: Eneida (en prensa).

II.1.4 Las paradojas de la pedagogía crítica o la resistencia de la realidad (Aida Sánchez de Serdio)

ELLSWORTH, E. (1989): «Why Doesn't This Feel Empowering? Working Through the Repressive Myths of Critical Pedagogy», en *Harvard Educational Review* 3, vol. 59 (agosto), pp. 297-324.

GIROUX, H. (ed.) (1991): *Postmodernism, Feminism and Cultural Politics: Rethinking Educational Boundaries*. Nueva York: State University of New York Press.

MÖRSCH, C. (coord.) (2009): *Documenta 12 Education. Between Critical Practice and Visitor Services. Results of a Research Project*. Berlin y Zürich: Diaphanes e IAE.

RODRIGO, J. (ed.), MARTORELL, K. (coord.), AGUILÓ, M. (text.) (2007): *ArtUOM 05/07*. Palma de Mallorca: Fundació Pilar i Joan Miró y UIB.

II.1.5 Siete claves para plantear, con criterio, el diseño de estrategias didácticas en las salas de los museos de arte (Olaia Fontal)

BOSCH, S. (2000): «El museo como educador», en *Biblios: Revista electrónica de bibliotecología, archivología y museología* 6, pp. 107 y ss.

ÉMOND, A. M. (2006): «Cómo los visitantes de los museos se vinculan de manera positiva con el trabajo artístico», en *Reencuentro* 46, pp. 1-12.

FONTAL, O. (2007): «¿Se están generando nuevas identidades? Del museo contenedor al museo patrimonial», en Calaf, R.; Fontal, O.; y Valle, R. E.: *Museos de arte y educación. Construir patrimonios desde la diversidad*. Gijón: Trea, pp. 27-52.

—, (2009a): «Los museos de arte: un campo emergente de investigación e innovación para la enseñanza del arte», en *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado* 4, vol. 12, pp. 75-88.

—, (2009b): «Didáctica en los museos de arte», en *Cuadernos de Pedagogía* 394, pp. 63-67.

GARDNER, H. (1999): *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica* [1995]. Barcelona: Paidós.

MARTÍNEZ, P. (2008): «En construcción. Sobre la participación de los públicos en la configuración de actividades del Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía», en <http://edumuseos.blogspot.com> (23-10-2008).

O'DONOGHUE, D. (2009): «Predicting Performance in Art College: How Useful are the Entry Portfolio and Other Variables in Explaining Variance in First Year Marks?», en *International Journal of Art & Design Education* 28, 1, pp. 82-106.

RICE, C. y YENAWINE, P. (2002): «A Conversation on Object-Centered Learning in Art Museums», en *Curator: The Museum Journal* 45, 4, pp. 289-299.

II.2.7 Accesibilidad universal en el museo (Mar Morón)

BELFIORE, E. y BENNETT, O. (2008): *The social impact of the arts: an intellectual history*. Nueva York: Palgrave Macmillan.

EISNER, E. W. (2008): «El museo como lugar para la educación», en *Actas, ponencias y comunicaciones del I Congreso Internacional. Los museos en la educación. La formación de los educadores*. Madrid: Museo Thyssen-Bornemisza.

FREIRE, H. (2008): «Arte infantil y transformación social», en *El rapto de Europa. Pensamiento y creación* 13, pp. 23-38.

GINÉ, C. (2005): *Educación y retraso mental: crónica de un proceso*. Barcelona: Edebé y Universitat Ramon Llull.

JOLLIEN, A. (2001): *Elogio de la debilidad*. Barcelona: RBA.

LÓPEZ FERNÁNDEZ-CAO, M. (coord.) (2006): *Creación y posibilidad. Aplicaciones del arte en la integración social*. Madrid: Fundamentos.

MORÓN, M. (2008): «L'art com a potenciador de coneixements i d'experiències en persones amb necessitats educatives especials», en *Guix* 350. Barcelona: Graó, pp. 41-46.

SCHALOCK, R. (1999): «Hacia una nueva concepción de la discapacidad», en *Siglo Cero. Revista española sobre Discapacidad Intelectual* 1, vol. 30, pp. 5-20.

THE RESEARCH CENTRE FOR MUSEUMS AND GALLERIES (2007): *Rethinking Disability Representation*. Leicester: University of Leicester, Department of Museum Studies. Consultado el 18 de enero de 2010 (URL:<http://www.le.ac.uk/ms/research/rcmgpublicationsandprojects.html>; también: URL:<http://www.le.ac.uk/ms/research/pub1129.html>).

VV. AA. (2003): «Disability Portfolio», en *The Council for Museums*, Londres: Archives and Libraries.

VV. AA. (2003): «Museums, society, inequality», en *Museum Learning Collection*, editado por Richard Sandell. Londres: Routledge.

VV. AA. (2009): «Disability and access», en *Engage* 23, Londres.

II.2.9 ¿Dónde empieza la educación de adultos? (Andrea de Pascual)

ACASO, M. (2007): *Esto no son las Torres Gemelas. Cómo aprender a ver la televisión y otras imágenes*. Madrid: Catarata.

- , (2009): *La educación artística no son manualidades*. Madrid: Catarata.
- AGIRRE, I. (2005): *Teorías y prácticas de la educación artística*. Barcelona: Octaedro.
- ARONOWITZ, S. y GIROUX, H. (1991): *Postmodern education: politics, cultures and social criticism*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- ASENSIO, M. y POL, E. (eds.) (2002): *Nuevos escenarios en educación. Aprendizaje informal sobre el patrimonio, los museos y la ciudad*. Buenos Aires: Aique.
- BERGER, J. (2004): *Los modos de mirar*. Madrid: Campo de ideas.
- BLACK, J. (2005): *The Engaging Museum*. Nueva York: Routledge.
- CALAF, R. y FONTAL, O. y VALLE, R. (2007): *Museos de arte y educación. Construir patrimonios desde la diversidad*. Gijón: Trea.
- CARR, W. (1996): *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata.
- CHALMERS, G. (2003): *Arte, educación y diversidad cultural*. Barcelona: Paidós.
- COMITÉ INVISIBLE (2009): *La insurrección que viene*. Santa Cruz de Tenerife: Melusina.
- DEWEY, J. (2008): *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós.
- ELLSWORTH, E. (2005): *Places of learning*. Nueva York: Routledge.
- GÓMEZ DE LA IGLESIA, R. (ed.) (2007): *Acción Pedagógica en organizaciones artísticas y culturales*. San Sebastián: Grupo Xabide.
- HEIDEGGER, M. (1951): *Construir, pensar, habitar. Conferencias & Artículos*. Barcelona: Serbal.
- LONGWORTH, N. (2006): *El aprendizaje a lo largo de la vida en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- MÖRSCH, C. et al. (2009): *Documenta 12. Education 2. Between critical practice and visitor services. Results of a research project*. Zürich: Diaphanes.
- PARSONS, M. (2002): *Cómo entendemos el arte*. Barcelona: Paidós.
- RANCIÈRE, J. (2003): *El maestro ignorante*. Barcelona: Laertes.
- SÁEZ, J. (2006): *El Arte. Conversaciones imaginarias con mi madre*. Barcelona: Mondadori.
- VILLALBA, S. (2004): *Arte, ética y educación*. Sevilla: Diferencia.
- II.2.10 El museo como centro de investigación** (Noelia Antúnez del Cerro y Judit García)
- ACASO, M. et al. (2007): «Conocer, crear y jugar a través del arte contemporáneo», en Belver, M. H. y Ullán, A. M. (eds.): *La creatividad a través del juego*. Salamanca: Amarú, pp. 117-167.
- ANTÚNEZ, N.; ÁVILA, N. y ZAPATERO, D. (eds.) (2008): *El arte contemporáneo en la educación artística*. Madrid: Eneida.
- BELVER, M. (coord.) (1995): *El arte de los niños. Investigación y didáctica del MUPAI*. Madrid: Fundamentos.
- , (2008): *Qué pintan los niños*. Madrid: Eneida.
- y SÁNCHEZ, M. (coords.) (2000): *Educación Artística y arte infantil*. Madrid: Fundamentos, Colección Ciencia.
- , SÁNCHEZ, M. y ACASO, M. (coords.) (2003): *Arte, infancia y creatividad*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- , ACASO, M. y MERODIO, I. (eds.) (2005): *Arte infantil y cultura visual*. Madrid: Eneida.
- , MORENO, C. y NUERE, S. (eds.) (2005): *Arte infantil en contextos contemporáneos*. Madrid: Eneida.
- II.2.11 Cuando el museo sale del museo** (Noemí Ávila y Clara Megías)
- ÁVILA, N. (2005): *Diseño y desarrollo de recursos on-line: aplicaciones virtuales de arte infantil en contextos hospitalarios*. Tesis doctoral. Madrid: Universidad Complutense.
- , (2009): «Talleres de arte con adolescentes hospitalizados. Una experiencia de comunicación», en *Educere* 45, pp. 449-456.
- BELVER, M. H. y ULLÁN, A. M. (eds.) (2006): *La creatividad a través del juego*. Salamanca: Amarú.
- , (2010): «Symbolic environmental mediator in health settings: the role of art in the humanization of children's hospital», en *Arte, individuo y sociedad* 22, pp. 73-81.
- MARCELLI, C. (1999): «An old theme, a modern proposal», en Roselli, M. (ed.): *Visual Art in Hospital*. Siena: Fondazione Giovanni Michelucci, pp. 33-48.
- PASCALÉ, P. y ÁVILA, N. (2007): «Una experiencia de creatividad con adolescentes hospitalizados: unidad de psiquiatría de adolescentes del Gregorio Marañón», en *Arte, individuo y sociedad* 19, pp. 207-246.
- ROSELLI, M. (ed.) (1999): *Visual Art in Hospital*. Siena: Fondazione Giovanni Michelucci.
- ULLÁN, A. M. (1995): «Art and reality: the construction of meaning», en *Papers on Social Representations* 4, pp. 11-124.
- , (2005): «Arte y creatividad infantil en los contextos hospitalarios», en Belver, M. H.; Acaso, M. y Merodio, I. (eds.): *Arte Infantil y Cultura Visual*. Madrid: Eneida, pp. 113-128.
- y BELVER, M. H. (2004): *Los niños en los hospitales: espacios, tiempos y juegos en la hospitalización infantil*. Madrid: Ediciones Témpora.
- , (2007): *Informe CurArte 2007*. Madrid: Fundación Curarte.
- , (2007): «Jugar para estar mejor: el juego de los niños en los hospitales», en Belver, M. H. y Ullán, A. M. (eds.): *La creatividad a través del juego*. Salamanca: Amarú, pp. 251-272.
- , (2008): *Cuando los pacientes son niños. Humanización y calidad en la hospitalización pediátrica*. Madrid: Eneida.
- , y MANZANERA, P. (2009): «Las paredes cuentan: Arte para humanizar un espacio pediátrico», en *Arte, Individuo y Sociedad* 21, pp. 123-142.
- , GONZÁLEZ, R. y MANZANERA, P. (2009): «El cuidado de los adolescentes en los hospitales españoles: los pacientes invisibles», en *Revista de Calidad Asistencial* 3, vol. 25 (2010), pp. 146-152.
- , GÁNDARA, S. y FERNÁNDEZ, E. (2006): «Cómo incidir en la experiencia emocional del niño», en *Revista Roi de enfermería* 29 (4), pp. 258-262.

II.4.4 El Ciclo de Trabajo Proactivo (CTP): una metodología educativa para vincular el arte y la pedagogía en Chile (Claudia Villaseca y Carolina López)

- AGIRRE, I. (2000): *Teorías y prácticas en educación artística. Ensayo para una revisión pragmatista de la experiencia estética en educación*. Pamplona: Universidad Pública de Navarra.
- ARNHEIM, R. (1993): *Consideraciones sobre la educación artística*. Barcelona: Paidós.
- ARTECHE, M. (1999): *El proceso de la creación artística*. Santiago de Chile: Universidad Andrés Bello.
- BACHMANN, M. (1998): *La rítmica Jaques-Dalcroze: Una educación por la música y para la música*. Madrid: Pirámide.
- CALVERA, A. (2003): *Arte? Diseño. Nuevos capítulos en una polémica que viene de lejos*. Barcelona: Gustavo Gili.
- CALVO, C. (2007): *Del mapa escolar al territorio educativo*. La Serena: Nueva Miranda.
- CANO, E. (2007): *Cómo mejorar las competencias de los docentes*. Barcelona: Graó.
- COLODRO, M. (2000): *El silencio en la palabra. Aproximaciones a lo innombrable*. Santiago de Chile: Cuarto propio.
- DEWEY, J. (1964): *Naturaleza humana y conducta*. México: Brevarios.
- , (1989): *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós.
- , (2000): *La ciencia de la educación*. México: Losada.
- EFLAND, A. D. (2002): *Una historia de la educación del arte. Tendencias intelectuales y sociales en la enseñanza de las artes visuales*. Barcelona: Paidós.
- , FREEDMAN, K. y STUHR, P. (2003): *La educación en el arte posmoderno*. Barcelona: Paidós.
- EISNER, E. W. (2004): *El arte y la creación de la mente*. Barcelona: Paidós.
- ERRÁZURIZ, L. H. (1994): *Historia de un área marginal, la enseñanza artística en Chile 1797-1993*. Santiago: Universidad Católica de Chile
- , (2002): *¿Cómo evaluar el arte?* Santiago de Chile: Fontaine.
- , (2007): *Sensibilidad estética, un desafío pendiente en la educación chilena*. Santiago de Chile: Universidad Católica de Chile.
- FERNÁNDEZ, A. (2004): *Formas de mirar en el arte actual 2004*. Santiago de Chile: Edilupa.
- FLORES, M. H. (2004): *Creatividad y educación*. México: Alfaomega.
- GARDNER, H. (1999): *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica [1995]*. Barcelona: Paidós.
- GROPIUS, W. (1957): *Alcances de la arquitectura integral*. Buenos Aires: La isla.
- INFORME UNESCO (2006): *Road Map for Arts Education. Building Creative Capacities for the 21st Century*. Lisboa: Unesco.
- IVELIC, R. (1997): *Fundamentos para la comprensión de las artes*. Santiago: Universidad Católica de Chile.
- JIMÉNEZ, L.; AGIRRE, I. y PIMENTEL, L. (2010): *Educación artística. Cultura y ciudadanía. Metas educativas 2021 - OEI*. Madrid: Fundación Santillana.
- KANDINSKY, V. (2003): *De lo espiritual en el arte*. Buenos Aires: Paidós.
- MARÍN, R. (2003): *Didáctica de la educación artística*. Madrid: Pearson Educación.
- MATURANA, H. y VERDER, G. (1994): *Amor y juego, fundamentos olvidados de lo humano*. Santiago de Chile: Instituto de terapia cognitiva.
- MINEDUC (2011): *Curriculum nacional. Planes y programas de Estudio, Ministerio de Educación Chile*. Santiago: Mineduc, <http://www.curriculum-mineduc.cl/>.
- MONTESSORI, M. (2003): *El método de la pedagogía científica aplicado a la educación de la infancia*. Madrid: Biblioteca nueva.
- NEUSTADT, R. (2001): *CADA / Cada Día: la creación de un arte social*. Santiago de Chile: Cuarto propio.
- OYARZÚN, P.; RICHARD, N. y ZALDÍVAR, C. (2005): *Arte y política*. Santiago: Consejo Nacional de la Cultura y las Artes y Universidad Arcis.
- PINO, P. (2002): *Los recorridos de la mirada*. Barcelona: Paidós.
- RICHARD, N. (2000): *Políticas y estéticas de la memoria*. Santiago de Chile: Cuarto Propio.
- SANCHES ROSSINI, M. (2004): *Pedagogía con afecto*. México: Editorial Diana.
- SANZ DE ACEDO LIZARRAGA, M. y SANZ DE ACEDO BAQUEDANO, M. (2007): *Creatividad individual y grupal en la educación*. Madrid: Ediciones Internacionales Universitarias, Umelia.
- SOTO, F. (2000): *Historia de la educación chilena*. Santiago de Chile: CPEIP.
- STEINER, R. (2005): *Arte y ciencia del arte*. Buenos Aires: Antroposófica.
- VALDÉS, A. (2006): *Memorias visuales. Arte contemporáneo en Chile*. Santiago de Chile: Metales pesados.
- WINNICOTT, D. W. (2003): *Realidad y juego*. Barcelona: Gedisa.

III. Preguntas retóricas: proyecto de investigación (María Acaso)

- ACASO, M. y ANTÚNEZ, N. (2008): «Blancanitos y las siete enanieves. Sistemas de investigación actuales en educación y museos», en Huerta, R. y De la Calle, R.: *Mentes sensibles. Investigación en educación y museos*. Valencia: PUV, pp. 47-62.
- ANTÚNEZ, N.; ÁVILA, N. y ZAPATERO, D. (2008): *El arte contemporáneo en la educación artística*. Madrid: Eneida.
- ARAÑO, J. C. y MAÑERO, A. (2003): *La investigación en las artes plásticas y visuales*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- BAUMAN, Z. (2007): *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.
- BELVER, M. (2005): «Niños, arte y educación artística en la cultura actual», en Belver, M.; Acaso, M. y Merodio, I. (coords.): *Arte infantil y cultura visual*. Madrid: Eneida, pp. 11-24.
- y ULLÁN, A. M. (2007): *La creatividad a través del juego*. Salamanca: Amarú.
- , (2008): *Cuando los pacientes son los niños. Humanización y calidad en la hospitalización pediátrica*. Madrid: Eneida.

- y ACASO, M. (2005): «Integrating art education models: contemporary controversies in Spain», en *The International Journal of Art & Design Education*, vol. 24 (1), pp. 93-99.
- BELVER, M. y SÁNCHEZ MÉNDEZ, M. (2008): *Qué pintan los niños*. Madrid: Eneida.
- , MORENO, C. y NUERE, S. (2005): *Arte infantil en contextos contemporáneos*. Madrid: Eneida.
- , ACASO, M. y MERODIO, I. (2005): *Arte infantil y cultura visual*. Madrid: Eneida.
- BORDIEU, P. (2001): *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Madrid: Editorial Popular.
- BRAUN, V. y CLARKE, V. (2006): «Using thematic analysis in psychology», en *Qualitative Research in Psychology* 3, pp. 77-101.
- CALLEJO, J. (2002): «Observación, entrevista y grupo de discusión: el silencio de tres prácticas de investigación», en *Revista española de salud pública* 5, vol. 76, pp. 409-422.
- ECCLES, J. C. y POPPER, K. (1985): *El yo y su cerebro*. Barcelona: Labor.
- ELLSWORTH, E. (2005): *Posiciones en la enseñanza*. Madrid: Akal.
- KINCHENLOE, J. (2002): *Teachers as researchers: qualitative paths to empowerment*. Londres y Nueva York: Falmer.
- KVALE, S. (1996): *Interviews: an introduction to qualitative research interviewing*. Thousands Oaks: Sage.
- LÓPEZ MARTÍNEZ, E. (2009): *¿Profesionales de la educación en el museo?: Estudio sobre la formación y la profesionalización de los educadores de museos españoles*. Tesis doctoral, Universidad de Barcelona.
- MARTÍNEZ, M. (2006): «La investigación cualitativa, síntesis conceptual», en *Revista IPSII* 1, vol. 9, pp. 123-146.
- MESÍAS LEMA, J. M. (2008): «¿Cuál es el perfil profesional de las educadoras/es de los museos de arte contemporáneo?», en *Actas del Segundo Congreso Internacional de Educación Artística y Visual. Retos sociales y diversidad cultural*. CD-ROM. Sevilla: Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Bellas Artes de Andalucía.
- PINK, S.; KURTI, L. y ALFONSO, M. I. (eds.) (2004): *Working images: Visual research and representation in ethnography*. Nueva York: Routledge.
- REINHARZ, S. (1992): *Feminist methods in social research*. Nueva York: Oxford University Press.
- RISTOCK, J. y PENNELL, J. (1996): *Community research as empowerment: feminist links, postmodern interruptions*. Nueva York: Oxford University Press.

RECURSOS

PARA LA EDUCACIÓN EN MUSEOS DE ARTES VISUALES DESDE EL AÑO 2000¹ (en castellano)

Publicaciones realizadas desde instituciones culturales

- FERNÁNDEZ, O. y RÍO, V. (2007): *Estrategias críticas para una práctica educativa en el arte contemporáneo*. Valladolid: Ediciones del Museo Patio Herreriano.
- OLIVEIRA, M. y TRIGO, C. (2007): *Preguntas reales o preguntas retóricas. Ficciones y relatos alrededor de la educación artística*. Santiago de Compostela: CGAC (Centro Galego de Arte Contemporánea).
- RIERA, J. M. y RODRIGO, J. (2005): *Los sábados jugamos con Miró. Compartir arte en familia 1994-2004*. Palma de Mallorca: Fundació Pilar i Joan Miró.
- RODRIGO, J. (ed.), MARTORELL, K. (coord.), AGUILÓ, M. (text.) (2007): *ArtUOM 05/07*. Palma de Mallorca: Fundació Pilar i Joan Miró y UIB.
- RODRIGO, J. (ed.) (2007): *Prácticas dialógicas. Intersecciones de la pedagogía crítica y la museología crítica*. Palma de Mallorca: Es Baluard Museu d'Art Modern i Contemporani.
- RODRIGO, J. y COLLADOS, A. (eds.) (2010): *Transductores. Pedagogías colectivas y políticas espaciales*. Granada: Centro José Guerrero-Diputación de Granada, UNIA arteypensamiento (Universidad Internacional de Andalucía).
- VV. AA. (2008): *Patrimonio y sociedad. Aprendiendo con arte*. Pamplona: Cederna-Garalur y Bitartean Arte y Educación.
- VV. AA. (2009): *Actas, ponencias y comunicaciones del I Congreso Internacional. Los museos en la educación: la formación de los educadores*. Madrid: Museo Thyssen-Bornemisza.
- VV. AA. (2010): *Acciones Reversibles. Arte, educación y territorio*. Vic: ACVic (Centre d'Arts Contemporànies de Vic) y Eumo Editorial.
- VV. AA. (2010): *Conversaciones (un recurso para estudiantes y educadores)*. Murcia: Manifiesta 8 (URL: <http://www.manifiesta8.es/medular>).
- VV. AA. (2010): *Experiencias de aprendizaje con el arte actual en las políticas de la diversidad*. León: MUSAC.
- VV. AA. (2010): *Grupo de trabajo sobre educación y práctica artística. Sesiones comentadas*. Valladolid: Ediciones del Museo Patio Herreriano.

Publicaciones realizadas desde la universidad

- ASENSIO, M. y POL, E. (2001): *Nuevos escenarios en educación. Aprendizaje informal sobre el patrimonio, los museos y la ciudad*. Buenos Aires: Aique.
- BELDA, C. y MARTÍN, M. T. (eds.) (2006): *Quince miradas sobre los museos*. Murcia: Universidad de Murcia.
- BELTRÁN, C. L. (2005): *La educación como mediación en centros de arte contemporáneo*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- CALAF, R. (2009): *Didáctica del patrimonio. Epistemología, metodología y estudio de casos*. Gijón: Trea.
- CALAF, R.; FONTAL, O. y VALLE, R. (2007): *Museos de Arte y Educación. Construir patrimonios desde la diversidad*. Gijón: Trea.
- FONTAL, O. (2003): *La educación patrimonial. Teoría y práctica en el aula, el museo e Internet*. Gijón: Trea.
- GÓMEZ DE LA IGLESIA, R. (ed.) (2007): *Acción pedagógica en organizaciones artísticas y culturales*. San Sebastián: Grupo Xabide.
- HUERTA, R. (2010): *Maestros y museos. Educar desde la invisibilidad*. Valencia: PUV.
- y DE LA CALLE, R. (2005): *La mirada inquieta. Educación artística y museos*. Valencia: PUV.
- (2007): *Espacios estimulantes. Museos y educación artística*. Valencia: PUV.
- (2008): *Mentes sensibles. Investigar en educación y museos*. Valencia: PUV.
- PASTOR, I. (2004): *Pedagogía museística. Nuevas perspectivas y tendencias actuales*. Barcelona: Ariel.
- VALENZUELA, J. (2006): *La utilización didáctica del museo: hacia una educación integral*. Zaragoza: Egido.
- VV. AA. (2009): *Automáster. Artes visuales, educación y todo lo demás*. Barcelona: Saladestar, Generalitat de Catalunya y Ajuntament de Barcelona.
- #### Tesis doctorales
- ANTÚNEZ, N. (2008): *Metodologías radicales para la comprensión de las artes visuales en primaria y secundaria en contextos museísticos en Madrid capital*. Madrid: Universidad Complutense.
- LÓPEZ MARTÍNEZ, E. (2009): *¿Profesionales de la educación en el museo? Estudio sobre la formación y la profesionalización de*

los educadores de museos españoles. Barcelona: Universitat de Barcelona.

PADRÓ, C. (2000): *La función educativa de los museos: un estudio sobre las culturas museísticas*. Barcelona: Universitat de Barcelona.

Artículos

KIVATINETZ, M. y LÓPEZ, E. (2006): «Estrategias de pensamiento visual: ¿método educativo o efecto placebo para nuestros museos?», en *Arte, individuo y sociedad* 18, pp. 221-240.

MESÍAS LEMA, J. M. (2008): «¿Cuál es el perfil profesional de las educadoras/es de los museos de arte contemporáneo?», en *Actas del Segundo Congreso Internacional de Educación Artística y Visual. Retos sociales y diversidad cultural*. CD-ROM. Sevilla: Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Bellas Artes de Andalucía.

PADRÓ, C. (2003): «La museología crítica como una forma de reflexionar sobre los museos como zonas de conflicto e intercambio», en Lorente, J. P. y Almazán, D. (eds.): *Museología crítica y arte contemporáneo*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza, pp. 51-52.

RODRIGO, J. (2007): «El trabajo colaborativo en museos como una política cultural. Entrevista a Helen O'Donoghue», en *Zona Pública* 6. Associació de Museòlegs de Catalunya (mayo 2007), pp. 1-18 (versión accesible *on-line* en <http://javierrodrigomontero.blogspot.com/>).

—, (2008): «ArtUOM 05/07: Participación y traducción cultural», en *II Congrès d'Educació de les Arts Visuals. Creativitat en temps de canvis*. Barcelona: Octaedro.

—, (2008): «La otra documenta 12: contrapartidas pedagógicas», en *Papers de Art* 94 (versión castellana accesible *on-line* en <http://javierrodrigomontero.blogspot.com/>).

—, (2010): «Las pedagogías colectivas como producción cultural: desbordes reversivos y políticas culturales», en Fontdevi-

la, O.; Sánchez, T. y Vilardel, M. (coords.): *Sala de Arte Joven 2009*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departamento de Acción Social y Ciudadanía, pp. 116-121.

—, (2010): «Tendencias educativas: Discursos y líneas de tensión entre las políticas culturales y las educativas», en *Biblioteca YP on-line*. Saberes YProductions: http://www.ypsite.net/recursos/biblioteca/documentos/educational_javier_rodrigo.pdf.

SÁNCHEZ DE SERDIO, A. y LÓPEZ, E. (2011): «Políticas educativas en los museos de arte españoles. Los departamentos de educación y acción cultural», en *Desacuerdos* 6. Donostia, Granada, Barcelona y Madrid: Arteleku-Diputación Foral de Gipuzkoa, Centro José Guerrero-Diputación de Granada, Museu d'Art Contemporani de Barcelona, MNCARS y UNIA arteypensamiento.

Monográficos en revistas

VV. AA. (2007): «La escuela abierta», monográfico de *Zehar* 60-61. Donostia: Arteleku.

VV. AA. (2009): «La revolución didáctica de los museos», monográfico de *Cuadernos de pedagogía* 394. Barcelona: Wolters Kluwer.

VV. AA. (2010): «Arte, maestros y museos», monográfico de *Aula* 196. Barcelona: Graó.

VV. AA. (2011): «Arte y educación», monográfico de *Desacuerdos* 6. Donostia, Granada, Barcelona y Madrid: Arteleku-Diputación Foral de Gipuzkoa, Centro José Guerrero-Diputación de Granada, Museu d'Art Contemporani de Barcelona, MNCARS y UNIA arteypensamiento.

Recursos web

www.edumuseos.blogspot.com

CURRÍCULUM VITAE DE LOS AUTORES

Por orden alfabético del apellido:

María ACASO (mariaacaso.es) es profesora titular de Educación Artística en la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Complutense de Madrid desde 2002. Con anterioridad ha disfrutado de una beca predoctoral del Ministerio de Educación y Cultura español y una beca posdoctoral de la Comunidad Autónoma de Madrid. Su principal línea de investigación se basa en desarrollar metodologías pedagógicas innovadoras, mediante las que sea posible descentralizar los procesos de generación de conocimiento a través del lenguaje visual en diferentes contextos educativos, especialmente en los museos y centros de artes visuales, en la educación secundaria y la educación superior. En calidad de experta en estos temas ha participado como investigadora invitada en las universidades de Stanford, Harvard, The School of the Arts Institute of Chicago, KHIB (Bergen National Academy of The Arts) y el Museo Getty. Ha implementado proyectos antipedagógicos en diversas organizaciones culturales como La Casa Encendida, Fundación ICO, Fundación Telefónica o Empty, y ha diseñado programas de formación de educadoras para Manifesta 8 y Fundación Telefónica España. Como ponente, ha sido invitada por diferentes instituciones, como la New School (NY) o Culturgest (Lisboa). Algunos de los textos donde reflexiona sobre estos temas son «Una educación sin cuerpo y sin órganos», en M. Acaso *et al.*: *Didáctica de las artes y la cultura visual*. (Akal, 2011), *La educación artística no son manualidades* (Catarata, 2009), *Esto no son las Torres Gemelas* (Catarata, 2006) y *El lenguaje visual* (Paidós, 2006). En la actualidad se encuentra inmersa en el proyecto *El Museo Invisible*, a través del cual pretende visibilizar los discursos pedagógicos que configuran la agencia del espectador y determinan, mediante un tipo específico de direccionalidad, su experiencia de aprendizaje en el museo.

Eva ALCAIDE es licenciada en Historia del Arte por la Universidad de Valladolid. Realizó los estudios de posgrado con el máster Museos, Educación y Comunicación de la Universidad de Zaragoza. Durante los últimos diez años ha trabajado como educadora de arte en diversas instituciones museísticas. Actualmente trabaja en el Departamento de Investigación y Educación del Museo Patio Herreriano de Valladolid, gestionando el diseño y la ejecución de programas pedagógicos de diversa índole. También se dedica a estudiar la repercusión de los feminismos en el ámbito de la creación artística.

Noelia ANTÚNEZ DEL CERRO es profesora ayudante y doctora del área de Educación Artística en la Facultad de Bellas Artes de la UCM, además de Premio Extraordinario de Doctorado 2008 por su tesis *Metodologías radicales para la comprensión de las artes visuales en primaria y secundaria en Madrid capital*. Como investigadora, y dentro del Grupo de Investigación del Museo Pedagógico de Arte Infantil (GIMUPAI), desarrolla proyectos centrados en *metodologías educativas contemporáneas, educación en museos y procesos de enseñanza del cine y el lenguaje audiovisual para adolescentes*. En el ámbito museístico ha colaborado en el diseño e implementación de programas educativos para La Casa Encendida, Fundación Telefónica y Fundación ICO. En el MUPAI es codirectora de los proyectos *Vacaciones de cine y compluCINE*. Algunas de sus publicaciones en estos ámbitos son *MUPAI animado: Propuestas educativas para adolescentes sobre técnicas de animación en la creación audiovisual* (AIS, 2010), o «Rompiendo las olas», en M. Acaso *et al.*: *Didáctica de las artes y la cultura visual* (Akal, 2011).

Noemí ÁVILA es doctora en Bellas Artes por la Universidad Complutense de Madrid y Premio Extraordinario de Doctorado 2005 por su tesis *Diseño y desarrollo de recursos on-line. Aplicaciones virtuales de arte infantil en contextos hospitalarios*. Actualmente trabaja como pro-

fesora en la Facultad de Educación y Formación del Profesorado de la UCM, y forma parte, además, del Grupo de Investigación del Museo Pedagógico de Arte Infantil (GIMUPAI). Es responsable de los talleres del proyecto *curArte* desde 2004.

Helena AYUSO es licenciada en Historia del Arte y en Historia por la Universitat de Lleida, en la que también cursó el máster en Gestión Cultural. Realizó los estudios de posgrado con Fundamentos de Museografía Didáctica de la Universitat de Barcelona. Actualmente realiza el doctorado interuniversitario de Educación Inclusiva y Atención Socioeducativa con las Universidades de Lleida, Vic, Girona y Baleares. Durante los años 2001 y 2002 trabajó en el Departamento de Educación del Museu Nacional d'Art de Catalunya. Desde 2003 es codirectora del Servicio Educativo del Centre d'Art la Panera (Lleida), así como codiseñadora de los materiales educativos y las actividades que se desarrollan en dicho departamento. Desde 2008 colabora en el grupo de investigación del ICE como formadora en el asesoramiento a centros de educación primaria y secundaria de Lleida y su provincia. Ha realizado diferentes comisariados para el Ajuntament de Lleida, tanto individualmente como en colaboración, como el comisariado de la exposición *Identitat Condicionada* (2001), y ha coordinado varias exposiciones, como *Sant Anastasi o 20 anys després l'hem fet nostre* (ambas en colaboración, en 2002, para la Regiduría de Cultura del Ajuntament de Lleida). Ha participado en distintos congresos de arte y educación, y ha sido autora de numerosas ponencias.

Txelu BALBOA es codirector de AMASTÉ, donde coordina *Casi tengo 18*, un programa de acción sociocultural y educación no formal, orientado a adolescentes, además de otras actividades, como el programa de alfabetización mediática *TerritorioMóvil*, las colonias de verano de arte y creatividad *DINAMI(TT)AK* o los talleres *YoMiMe Tunning*, *deriveFANZINA*, *Perfecto(lm)Perfecto*, *Reporte@s Mobblo-ging*, *Radiando lo mio*, *Sábados de euforia* y *Auzouk!!*

Mónica BELLO es licenciada en Historia del Arte e investigadora cultural. Desde 2008 hasta 2010 ha sido responsable de Programas Educativos de LABORAL Centro de Arte (Gijón).

Forma parte del comité asesor de LEF (Leonardo Education Forum) y del *Journal Studies in Culture and Innovation*, de Intellect. Es cofundadora de la plataforma de investigación «Capsula» (Barcelona, 2005), desde la cual ha desarrollado seminarios, talleres y proyectos sobre arte biológico, como *Días de Bioarte* (Centre d'Art Santa Mònica de Barcelona y Universitat de Barcelona, 2006), *Vivoarts* (2007), *Neurótica* (Centre de Cultura Contemporània de Barcelona, 2006, e *Intermediae-Matadero*, Madrid, 2007) o *Curated Expeditions* (2009 y 2010). Asimismo ha comisariado la muestra *Organismos*, dentro del certamen «Inéditos» (La Casa Encendida, Madrid, 2004, y Espai Cultural de Caja Madrid, Barcelona, 2005), la exposición *Taxonomías* (Centro Comafosca, Node d'Art i Pensament de Alella, Barcelona, 2007) y el proyecto *Res-Qualia* (*on-line*, como parte de «Capsula», 2005-2007). Desde 2010 es la directora de VIDA, Competición Internacional de Vida Artificial (Fundación Telefónica). En su actividad *on-line* colabora en «Artnodes» y en «Yasmin - Art and Science Mediterranean Network». Realiza el comisariado de la serie de eventos *Biorama* en Digital Unit Research (University of Huddersfield, 2007 y 2008).

Manuel H. BELVER es catedrático de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Complutense de Madrid. Dirige el Museo Pedagógico de Arte Infantil (MUPAI) y el Grupo de Investigación del Museo Pedagógico de Arte Infantil (GIMUPAI), desde donde ha impulsado varias líneas de trabajo sobre aspectos relacionados con el arte infantil y adolescente. También ha dirigido varios proyectos financiados de corte interuniversitario en torno a la temática sobre el arte y la salud, en los que participan la UCM y la Universidad de Salamanca. Los resultados de dichos proyectos han quedado plasmados en numerosas publicaciones, entre las que cabe destacar *Los niños en los hospitales* (2005), que recibió el Primer Premio Caja Madrid de Investigación social 2004, *La creatividad a través del juego* (2006), *Cuando los pacientes son niños* (2008) o *Symbolic environmental mediators in health settings: The role of art in the humanization of children's hospitals* (2010).

Clara BOJ es artista e investigadora en nuevas tecnologías aplicadas al arte, el juego y la educación. Es doctora en Bellas Artes por la Universitat Politècnica de València. Desde

el año 2000 desarrolla su actividad creadora junto al artista Diego Díaz, con quien ha presentado sus obras e investigaciones en numerosos foros y exposiciones a nivel internacional. Combina su carrera artística con una extensa investigación en educación a través del arte en diferentes contextos, principalmente museísticos y de la educación secundaria, marco en el cual ha creado el proyecto educativo *on-line* denominado *Transversalia.net*. Actualmente forma parte del equipo que coordina el departamento educativo de la bienal Manifesta 8 (2010-2011).

Alejandrina D'ELIA es licenciada en Organización y Dirección Institucional por la Universidad Nacional de General San Martín, así como en Bellas Artes por la Escuela Nacional de Bellas Artes Prilidiano Pueyrredón, especialidad en Historia del Arte. También realizó los estudios de posgrado en Gestión, Cultura y Comunicación en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Actualmente es gerente del espacio «Educación y Tecnología» de Fundación Telefónica de Argentina, el cual está dedicado al diseño, la gestión y la producción de proyectos que articulan arte, ciencia, educación y tecnología. Ha trabajado en el diseño y la gestión de numerosos proyectos en el campo del arte y la educación en distintas instituciones, como el Museo Nacional de Arte Decorativo, el Museo de Arte Moderno de Buenos Aires y la Secretaría de Cultura de la Nación.

Alejandro FERNÁNDEZ DE LAS PEÑAS es licenciado en Ciencias Físicas por la Universidad Autónoma de Madrid. Ha realizado estudios de posgrado, como el de Especialista en Cooperación y Desarrollo Internacional por la Universidad Complutense de Madrid. Trabajó y colaboró en el tercer sector y en educación no formal, como responsable y gestor de proyectos. Su carrera profesional se ha desarrollado de manera específica en el mercado de contenidos, trabajando en el departamento de Marketing del Grupo SM. Es especialista en marketing infantil y juvenil y en marketing educativo. En la actualidad trabaja en la Fundación "la Caixa" y es director del Museo de la Ciencia COSMOCAIXA Madrid.

Rufino FERRERAS es historiador y pedagogo. Actualmente es responsable de Desarrollo Educativo en el

Área de Investigación y Extensión Educativa del Museo Thyssen-Bornemisza. Ha impartido más de un centenar de cursos y conferencias en España, Gran Bretaña, Portugal, Perú y México, ha sido profesor invitado por la Universidad Autónoma de México, entre otras, y ha dirigido varios cursos de verano para distintas universidades, entre otros el titulado *Las instituciones de la memoria en la red: nuevas dimensiones del museo*, en la Universidad Rey Juan Carlos. Es autor de un gran número de publicaciones relacionadas con la educación en los museos y la aplicación de las tecnologías de la comunicación en estas instituciones, como el libro *Patrimonio cultural y tecnologías de la información y la comunicación* (Ayuntamiento de Cartagena, 2001). Ha dirigido y colaborado en varios proyectos multimedia para diferentes editoriales e instituciones, como los de varias audioguías interactivas para niños y distintos CD sobre arte, entre ellos el primero publicado en España: *Goya* (Dinamic Multimedia, 1995). En el Museo Thyssen-Bornemisza, entre otras labores, dirige el recurso web educativo del mismo: *educathyssen.org*.

Estrella FLORES-CARRETERO es licenciada en Psicología, especialidad de psicología clínica y psicología educativa, por la Universidad Complutense de Madrid. Ha ejercido la psicología clínica durante veinte años y ha trabajado otros tantos en diferentes departamentos de orientación y de pedagogía. En los últimos doce años es directora general de Grupo Educativo (grupo de empresas de educación especializadas en la gestión de colegios en distintos centros de España).

Olivia FONTAL es licenciada en Bellas Artes por la Universidad del País Vasco, así como licenciada en Historia del Arte y doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Oviedo. Desde 2005 es profesora titular de Escuela Universitaria en el área de Didáctica de la Expresión Plástica de la Universidad de Valladolid, y desde 2007 vicedecana de Ordenación Académica en la Facultad de Educación y Trabajo Social de la misma Universidad. Es autora de *La educación patrimonial: teoría y práctica en el aula, el museo e Internet* (Trea, 2003), y ha colaborado en la coordinación de obras

colectivas como *Miradas al patrimonio* (Trea, 2006) o *Museos de arte y educación* (Trea, 2006). También ha publicado artículos en revistas, como «Los museos de arte: un campo emergente de investigación e innovación para la enseñanza del arte», en *REIFOP* 4, vol. 12 (2009), o «Didáctica en los museos de arte», en *Cuadernos de Pedagogía* 394 (2009). Actualmente es la investigadora principal del proyecto de I+D+i *Observatorio de Educación Patrimonial en España. Análisis integral del estado de la Educación Patrimonial en España* (Institución, 2010-2013).

Charo GARAIGORTA es doctora en Bellas Artes por la Universidad del País Vasco y máster en Arts and Art Education por el Teachers College de la Columbia University (NY). Actualmente es responsable del Departamento de Educación y Acción Cultural de Artium, Centro-Museo Vasco de Arte Contemporáneo (Vitoria), desde donde gestiona el diseño y el desarrollo de las actividades, programas educativos y espacios de documentación de esta institución. Se ocupa de la formación continua de equipos de trabajo en metodologías artísticas, talleres y metodologías del arte y la educación, así como de la formación de equipos de innovación educativa, dirige proyectos de investigación internacionales, como *Patrimonio sin Fronteras* (París y Nueva York), y realiza el comisariado de exposiciones infantiles con fondos de la colección de Artium. Ha dirigido el curso de Desarrollo Profesional del equipo de educación del centro TEA (Tenerife Espacio de las Artes). Ha trabajado en los departamentos de educación de distintos centros de arte y museos de Nueva York, como The Bronx Museum of the Arts (1993-1997), Yeshiva University Museum (1995-2001), The Guggenheim Museum (1993 y 1996-2001), y MoMA (1996-2001). Asimismo, ha impartido distintos cursos de educación artística en universidades, galerías y centros de arte, y ha realizado numerosas exposiciones dentro y fuera de España.

Judit GARCÍA es licenciada en Bellas Artes por la Universidad Complutense de Madrid y actualmente trabaja como profesora en la Universidad CES Felipe II (centro asociado a la UCM) en las asignaturas de Bases Didácticas de las Artes Visuales y Dibujo II. Colabora con el Departamento

de Didáctica de la Expresión Plástica en el diseño e implementación de los talleres del Museo Pedagógico de Arte Infantil (MUPAI), donde se ocupa de la programación escolar y de verano. Se encuentra finalizando los estudios de doctorado en Creatividad Aplicada.

Lucía GARCÍA DE POLAVIEJA es máster en Gestión Cultural: Turismo, Patrimonio y Naturaleza por el Instituto Universitario de Investigación Ortega y Gasset. Es especialista en Gestión Cultural y Desarrollo de proyectos educativos y sociales. Desde 1996 es gerente de Proyectos Culturales y Voluntariado Corporativo de Fundación Telefónica en el Perú, así como responsable del diseño y estrategia del Centro Fundación Telefónica en Lima, donde dirige las dos líneas que componen su programa educativo: «Arte para aprender» y «Arte y nuevas tecnologías». Dentro de la primera línea ha desarrollado módulos expositivos como *Formas de mirar. Lugares y paisajes en el arte peruano. Descubre o Retraitos. Identidad, memoria y poder*; y dentro de la segunda ha realizado proyectos curatoriales enfocados hacia las nuevas tecnologías, como *Geografías celulares* o *Poéticas plurales. Texto, sonido, imagen*. También es representante institucional ante organizaciones públicas y privadas y medios de comunicación. Posee una amplia experiencia en la gestión de exposiciones, proyectos de arte en espacios públicos y recuperación de patrimonio monumental.

Marcos GARCÍA es licenciado en Bellas Artes por la Universidad Complutense de Madrid. Entre 2004 y 2006 fue codirector del programa educativo de Medialab Madrid, dentro del cual se desarrolló el *Programa de mediación cultural* y el proyecto *Interactivos*. Desde septiembre de 2006 es codirector de la conceptualización y el diseño de Medialab-Prado, donde coordina las líneas de trabajo y la programación de actividades. Ha participado en foros nacionales e internacionales sobre cultura digital, medialabs y cultura libre, como el «Free Culture Research Workshop» (Berkman Center for Internet & Society at Harvard University), donde se presentó el texto *A Lab Without Walls* (2009), del cual es coautor. Ha comisariado el taller *Ways of Doing. Approaches, Manuals,*

Tactics, Strategies and the Operational Art en la Haus der Kulturen der Welt (Berlín, 2009) y es responsable de la conceptualización del Colaboratorio (LPCI), taller de experimentación y producción colaborativa del proyecto de la Universidad de Salamanca (2009).

Nacho JARNE es licenciado en Pedagogía por la Universitat de Barcelona, donde realizó el curso de doctorado en el programa *Procesos educativos en situaciones de cambio*. También cursó Dirección Cinematográfica en el Centre d'Estudis Cinematogràfics de Catalunya. En la actualidad es profesor asociado en la Facultad de Pedagogía de la UB, donde imparte las asignaturas de Tecnología Educativa y Comunicación en Educación. Es formador y consultor *freelance* en áreas relacionadas con la formación de formadores y competencias comunicativas. Desde el año 2000 colabora con el Centro de Comunicación y pedagogía, desde donde coordina la revista de cine y educación *Making ofe* e imparte cursos relacionados con las tecnologías de la educación. Ha publicado más de cien artículos relacionados con esta temática, además de diez libros en colaboración con otros especialistas.

Roser JUANOLA es catedrática de Arte y Educación en la Facultad de Educación y Psicología de la Universitat de Girona. Doctora en Filosofía y Letras por la Universitat Autònoma de Barcelona, de la cual ha sido profesora. Es directora del grupo de investigación *Patrimonio y Educación GH003* de la UdG, así como del máster y del doctorado Interuniversitario de Artes Visuales y Educación: un enfoque constructorista. Es directora e investigadora del Instituto de Patrimonio Cultural de Catalunya y miembro de ICOMOS. Sus principales líneas de investigación son *Patrimonio, Museos y educación, Historia de la Educación artística, Educación comparada e Historia de la Educación artística intercultural*. Es la coordinadora nacional de ICOM CECA y ha supervisado varias ediciones del máster de Educadores en Museos. Ha sido vicedirectora y directora del departamento de Didácticas Específicas de las facultades de educación de la UAB y de la UdG. Ha participado, como ponente invitada y como miembro de comités científicos, en congresos interna-

cionales de distintos países. Ha publicado varios libros y artículos en revistas de ámbito nacional e internacional y es directora de la colección *Arte y Educación* de Editorial Paidós, así como de la colección *Narrativa(s) de Arte y Educación* de la editorial Documenta Universitaria. También forma parte de los comités científicos de diversas revistas.

Carolina LÓPEZ es diseñadora gráfica, diplomada en arte, con estudios en educación y didáctica. Desde 1993, en Chile, ha formado parte de equipos multidisciplinarios en torno a la integración de las tecnologías en el arte y la educación desde diferentes plataformas, formatos y contextos. Ha trabajado como diseñadora en el Centro de Informática Educativa de la Universidad Católica de Chile, como diseñadora de contenidos en el Portal Educarchile de la Fundación Chile, como coordinadora del Área de Artes Visuales del Colegio Pucalán-Colina de la Fundación Montessori, como asesora en Educación, Ciudadanía y Cultura del Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. También ha sido gestora de proyectos y modelos educativos en artes visuales para la educación preescolar, básica y media, así como coordinadora de desarrollo, investigación e implementación de nuevas estrategias para la enseñanza creativa. Asimismo ha trabajado en la adaptación del diseño curricular mediante metodologías de proyectos integrados, para activar instancias de transversalidad, desde las artes, en la escuela y en espacios de educación informal. Desde 2007 es editora de contenidos del programa *Educación a través del Arte* de Fundación Telefónica Chile y, desde 2010, es asesora externa del Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, en Educación y Cultura.

Eneritz LÓPEZ es doctora por la Facultad de Bellas Artes, Área de Educación Artística, de la Universitat de Barcelona, y licenciada en Historia del Arte por la Universidad del País Vasco. Es investigadora y educadora en espacios expositivos y ha centrado sus investigaciones en la formación, situación y profesionalización de las educadoras en museos, tema sobre el que ha realizado varias publicaciones. En paralelo a su carrera universitaria, ha desarrollado una gran experiencia como co-

misaria de educación y redactora de material educativo relacionado con la práctica artística, colaborando con editoriales como SM y Planeta DeAgostini. Desarrolla principalmente su actividad profesional como gestora y diseñadora de proyectos pedagógicos en instituciones culturales, trabajando para empresas como Fundación Telefónica (2007), GTP Museum Solutions (2010) y Grupo Evento.es (2010).

Paloma MANZANERA es psicóloga e investigadora. En los últimos años se ha especializado en técnicas de investigación cualitativa en varios proyectos relacionados con la Educación Artística, fundamentalmente dentro de dos ámbitos: los museos y el contexto hospitalario. En relación con este último, ha publicado los artículos «Las paredes cuentan: arte para humanizar, un espacio de salud pediátrico», en *Arte, Individuo y Sociedad* vol. 21 (2009) y «El cuidado de los adolescentes en los hospitales españoles: los pacientes invisibles», en *Revista de Calidad Asistencial* 3, vol. 25 (2010). En la actualidad desarrolla su labor en la Universidad de Salamanca en un proyecto de investigación sobre Arte y Salud, en torno a la enfermedad de Alzheimer y otras enfermedades mentales.

Pablo MARTÍNEZ ha realizado estudios de Arte Dramático y de Historia del Arte. Es responsable de educación y actividades públicas del Centro de Arte Dos de Mayo de la Comunidad de Madrid (CA2M). Ha trabajado como educador en el Museo Patio Herreriano de Arte Contemporáneo Español y, desde el año 2004 hasta 2009, ha sido coordinador de los Programas Públicos del Departamento de Educación del Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía. Ha participado en numerosos foros nacionales e internacionales sobre educación, como las Jornadas DEAC, el Congreso de Educación La Recoleta (Buenos Aires) o el Congreso de Educación Thyssen-Bornemisza. Es autor de numerosos artículos publicados en revistas de educación. Ha disfrutado de estancias e intercambios profesionales en el Bronx Museum of the Arts de Nueva York, en Tate Britain y en Tate Liverpool, y ha desarrollado proyectos conjuntos financiados por la Unión Europea con Tate Britain, Tate Liverpool, Centre Georges

Pompidou y Kiasma. Es miembro de Las Lindes, grupo de investigación y acción sobre educación, arte y prácticas culturales. También es miembro fundador de Kineteca, colectivo curatorial sobre cine y educación. Colabora con el grupo de investigación de arte y pensamiento en la Edad Moderna y Contemporánea de la UNED.

Clara MEGÍAS es licenciada en Bellas Artes e investigadora predoctoral en el Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Complutense de Madrid. En la actualidad está investigando sobre nuevas metodologías en educación artística y procesos de corresponsabilidad con adolescentes en contextos especiales, en concreto en contextos de salud y en los museos. Coordina al equipo de educadores del proyecto *curArte*, diseñando proyectos artístico-educativos en la Unidad de Psiquiatría Adolescente del Hospital Gregorio Marañón de Madrid. Forma parte del colectivo de investigación Pedagogías Invisibles y del colectivo Núbol, situando su trabajo entre la práctica artística/performativa y la educativa. En 2010 ha realizado una estancia de investigación en The New School, con Elizabeth Ellsworth, y en 2009 en el Institute of Education de Londres, con Lesley Burgess.

Eva MORALES es licenciada en Bellas Artes por la Universidad Complutense de Madrid, investigadora en la Facultad de Bellas Artes de la misma universidad, así como educadora en diferentes instituciones y museos de artes visuales, como el Museo Thyssen-Bornemisza (2009) o la Manifesta 8 (2010-2011). En estos momentos se encuentra realizando su tesis doctoral sobre metodologías educativas innovadoras para la Educación Secundaria Obligatoria en los museos de artes visuales.

Ana MORENO es licenciada en Geografía e Historia, especialidad Historia del Arte, por la Universidad Complutense de Madrid. En esta misma universidad realizó los cursos de doctorado en el Departamento de Historia del Arte III. También cursó el máster en Gestión Cultural: Turismo, Patrimonio y Naturaleza del Instituto Universitario Ortega y Gasset de Madrid (1995) y el programa magister en Gestión de Empresas por la Escuela de Or-

ganización Industrial de Madrid (1994). Su trayectoria profesional siempre ha estado vinculada al ámbito de la enseñanza del arte, de la educación en los museos y de la gestión cultural. Desde 2003 es responsable del Programa Didáctico del Museo Thyssen-Bornemisza, Área de Investigación y Extensión Educativa, y anteriormente había trabajado anteriormente como educadora de dicho programa (1998-2002), así como en el diseño de los primeros programas educativos del museo (1995) a través de la empresa Artdidáctica, de la cual era socia fundadora. Ha sido coordinadora general del I Congreso Internacional: Los museos en la educación-La formación de los educadores, organizado por el Museo Thyssen-Bornemisza (2008). Asimismo, fue coordinadora de educación del Museo de Arte Contemporáneo Español Patio Herreriano de Valladolid (2002-2003). También ha realizado numerosas publicaciones educativas, y ha sido ponente en cursos y másteres sobre Educación y Gestión Cultural.

María del Carmen MORENO es profesora titular del Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Complutense de Madrid y miembro del Grupo de Investigación del Museo Pedagógico de Arte Infantil (GIMUPAI). Experta en medios fotográficos para la educación artística, desarrolla varias líneas de investigación, entre las que se encuentran las relacionadas con la aplicación de la fotografía en la educación secundaria, los museos y los contextos de salud, y ha formado parte de varios proyectos financiados, entre otros organismos, por la Fundación Telefónica. Entre sus numerosas publicaciones se encuentran las derivadas de los mencionados proyectos, en los cuales se centra en la fotografía como metodología de innovación pedagógica.

Mar MORÓN es licenciada en Bellas Artes por la Universitat de Barcelona. También realizó estudios de magisterio en la especialidad de Educación Infantil (UB) y en Educación Especial (posgrado en Pedagogía Terapéutica de la UAB). Su práctica profesional ha estado vinculada a la educación especial y a la educación artística (escuelas de EE, escuelas ordinarias e IES, como especialista en EE y educación en museos). Desde el año 2000 imparte

clases en la Facultat de Ciències de l'Educació de la UAB. Ha desarrollado las investigaciones: *El arte en la escuela. Propuestas didácticas para el área de lenguaje plástico y de visual y plástica* (etapas de infantil y primaria) o *Educación artística, aprendizajes e infancia. Una investigación sobre la comprensión crítica y la práctica del arte en museos y escuelas* (Fundació Joan Miró). Desde 2006 colabora con el departamento de educación del Museu Nacional d'Art de Catalunya en el diseño y desarrollo de los proyectos dirigidos a personas con necesidad de apoyos específicos, dentro del Programa Museu Espai Comú d'Integració. Actualmente está elaborando su tesis doctoral *La creación artística y la educación de las personas con discapacidad intelectual: la autodeterminación*, y continúa investigando sobre su propio proceso de creación artística.

Silvia NUERE es doctora en Bellas Artes por la Universidad Complutense de Madrid. Es profesora de la licenciatura en Bellas Artes del CES Felipe II (centro asociado a la UCM), así como del grado en Bellas Artes y del máster Universitario en Diseño Industrial de la UCM. Ha publicado distintos artículos y capítulos de libros, y ha participado en diversos proyectos de investigación e innovación educativa, especialmente en el área de educación y museos de artes visuales. Es miembro del Grupo de Investigación del Museo Pedagógico de Arte Infantil (GIMUPAI). También ha coordinado y dirigido diversas escuelas de verano de la UCM. En la actualidad es jefa de Estudios de Bellas Artes del CES Felipe II.

Carla PADRÓ es profesora titular del Área de Pedagogías Culturales de la Facultad de Bellas Artes de la Universitat de Barcelona, especializada en Estudios de Museos y Educación por The George Washington University (Washington). Es también doctora en Historia del Arte, especialidad en Museologías. Sus líneas de investigación son *la educación artística en los estudios de museos, los estudios de museos desde paradigmas críticos, las pedagogías culturales, la investigación narrativa en la docencia y las pedagogías feministas*. Ha trabajado como educadora en salas, diseñadora de programas educativos, coordinadora de programas, consultora e investi-

gadora en numerosos museos, como Newport Harbor Art Museum (Newport Beach), Smithsonian Institution Traveling Services (Washington), The Corcoran Gallery of Art (Washington), Caixaforum (Barcelona), Museu Nacional d'Art de Catalunya (Barcelona), Kiasma Museum of Contemporary Art (Helsinki), Louisiana Museum of Modern Art (Humlebaek), Louvre (París), Moderna Galleria (Liubliana), MAMbo (Bologna), Sainsbury Center of Visual Arts (Norwich) o Lentos Kunstmuseum (Linz). Ha participado en proyectos europeos como *Didart* (MAMbo) o *Collect and Share* (Engage, Londres). Ha impartido cursos y seminarios en numerosas universidades españolas y extranjeras, y es autora de diversas publicaciones nacionales e internacionales.

Cecilia PARDO es licenciada en Arqueología por la Pontificia Universidad Católica del Perú. También cursó el Master in Museum Studies del Institute of Archeology (University College London). Es profesora del curso de Museología Arqueológica en la PUCP, donde anteriormente fue profesora asistente de los cursos de Introducción a la Arqueología, Arqueología Andina y Prehistoria y Civilización. Asimismo, es curadora de colecciones y de arte precolombino del Museo de Arte de Lima (MALI) y está preparando el doctorado en Museología en la University of Leicester. Ha sido coordinadora de proyectos de Patrimonio Cultural en Fundación Telefónica, y ha participado en diversos proyectos curatoriales y museográficos en museos de Lima y de Londres. También ha sido coordinadora del Departamento de Registro y Catalogación en el Museo de Arte de Puerto Rico. Como curadora de arte precolombino del MALI, ha participado en la cocuraduría de las muestras *Retrato: Identidad, memoria y poder* (2007), *De Cupisnique a los incas. El arte del valle de Jequetepeque* (2009) y *Textiles precolombinos en la colección del MALI* (2010-2011), así como en la gestión de la itinerancia de la muestra *Art & Myth in Ancient Peru. The history of the Jequetepeque Valley*, presentada en la Americas Society de Nueva York (2010).

Andrea de PASCUAL es licenciada en Pedagogía por la Universidad del País Vasco, diplomada en Ciencias Políticas y de la Administración y en Estudios Avanzados en

Educación Artística. Ha trabajado en el Museo Thyssen-Bornemisza como educadora externa en el Departamento de Investigación y Extensión educativa (2008-2009). Ha sido educadora y diseñadora de programas pedagógicos en el Círculo de Bellas Artes de Madrid, así como gestora cultural en la Escuela de las Artes o8 del CBA y la Universidad Carlos III de Madrid. Desde 2009 se ocupa de la coordinación de distintas actividades educativas en el CBA, como los «Talleres de Arte Actual», el «Curso de Arquitectura contemporánea», el «Curso de Apreciación del Arte Contemporáneo» y el proyecto cultural *Tragedia, Paz y Justicia (Hécuba y Las Troyanas)*. En 2010 ha coordinado el programa de educación Escuela de las Artes 10, del CBA y la Universidad Carlos III. Ha sido conferenciante en las II Jornadas de Educación, Arte y Ciudadanía organizadas por la OEI, con la ponencia *¿Cómo puede ser el museo un recurso educativo?* (2009). Es coautora de «Desarrollo del profesorado mediante la investigación-acción», en Gairín, J. y Darder, P. (coords.) (2005): *Estrategias e Instrumentos para la gestión educativa*. Madrid: Praxis, pp. 291-302.

Josefina PASMAN es licenciada en Artes Combinadas por la Universidad de Buenos Aires y profesora de Enseñanza Media y Superior en Artes (UBA). Realizó una diplomatura en Cultura y Sociedad en la Universidad Nacional de San Martín. Actualmente coordina el Programa de Educación del Espacio Fundación Telefónica de Buenos Aires.

Cecilia PITROLA es licenciada en Artes, especialidad de Artes Plásticas, por la Universidad de Buenos Aires, y profesora de Enseñanza Media y Superior en Artes (UBA). También realizó los estudios de posgrado internacional en Política y Gestión en Cultura y Comunicación de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Ha trabajado como docente en el ámbito universitario y terciario. Actualmente coordina el Programa de Educación del Espacio Fundación Telefónica de Buenos Aires.

María Jesús RODRÍGUEZ es directora de ArteAlcance, empresa de difusión y gestión cultural en la que es responsable del proyecto *ArteAventuras* (propuesta de

acercamiento a los museos para niños de Educación Infantil y Educación Primaria, con visitas al Museo Reina Sofía, Museo Thyssen-Bornemisza y Museo del Prado) y del proyecto *Cuestiona* (propuesta para la difusión del patrimonio cultural y natural dirigido a alumnos de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato). De 1999 a 2005 fue responsable de la producción de contenidos didácticos *on-line* para la sección *Mirar y ver*, de «EducaRed» (Fundación Telefónica). Desde 1999 a 2007 se ocupó de la programación de actividades didácticas escolares y familiares del Museo Cerralbo. Entre 2002 y 2009 ha sido responsable del diseño de diversos programas educativos para el Museo de la Biblioteca Nacional, el Museo Arqueológico Nacional, el Museo Nacional de Artes Decorativas, el Museo del Traje y el Museo Sorolla.

Montserrat SAMPIETRO es licenciada en Bellas Artes y en Geografía e Historia por la Universitat de Barcelona, en la que también ha realizado los estudios de posgrado en Museos y Educación. Desde 1996 trabaja en el departamento educativo del Área de Cultura de la Fundación “la Caixa” (antes «Laboratorio de las Artes»), donde diseña y coordina proyectos educativos para todo tipo de público. Ha impartido numerosos seminarios sobre museos y educación en diferentes ciudades españolas dirigidos a profesores de primaria y secundaria, y realiza periódicamente sesiones de formación y supervisión de educadores en museos de artes visuales.

Aida SÁNCHEZ DE SERDIO es doctora en Bellas Artes y profesora en la Unidad de Pedagogías Culturales de la Facultad de Bellas Artes de la Universitat de Barcelona. También es profesora en dos másteres: Estudios y proyectos de cultura visual y Artes visuales y educación, un enfoque constructorista, así como docente en el programa de doctorado sobre Artes y educación. Es miembro del grupo de investigación consolidado «Esbrina-Subjectividad y entornos educativos contemporáneos». Ha coordinado, junto con Javier Rodrigo, las ediciones de 2007 y 2009 de las Jornadas *Prácticas dialógicas* celebradas en el museo Es Baluard, de Palma, dedicadas a las colaboraciones entre artistas, comunidades y museos, y al comisariado y a la pedagogía respectivamente. También

forma parte de la red «Artibarrri» y del equipo coordinador de la Asociación para jóvenes «Teb». Su tesis doctoral y sus intereses de investigación actuales se centran en el campo de las prácticas artísticas colaborativas y las políticas culturales.

Roser SANJUAN es licenciada en Historia del Arte por la Universitat de Lleida, en la que ha realizado los estudios de posgrado y de máster en Gestión Cultural. También ha llevado a cabo un módulo de posgrado en Museografía en la Universitat de Barcelona Virtual. Ha trabajado en diferentes ámbitos de la difusión y promoción del patrimonio histórico-artístico, como en el del Monasterio de Poblet (Tarragona, 2002). Desde 2003 es responsable de los Servicios Educativos del Centre d'Art la Panera (Lleida, 2010), donde diseña y organiza, en colaboración, los materiales y las actividades formativas. Ha realizado diferentes comisariados para el Ajuntament de Lleida, como el de la exposición *Identitat Condicionada* (2001), y la coordinación conjunta de las exposiciones *Sant Anastasi y 20 anys després l'hem fet nostre*, para la Regiduría de Cultura del Ajuntament de Lleida (2002). Ha colaborado como ponente en congresos y jornadas, como el *IV Congreso de Arte infantil y adolescente*, organizado por el Museo Pedagógico de Arte Infantil (2009) o las *Jornades Museus: cultura i bones pràctiques. Accessibilitat i inclusió. Experiències del Museu Marítim de Barcelona* (2009). También ha impartido clase, como especialista invitada, en varias universidades españolas, además de publicar artículos en Internet y en diversas revistas de educación.

Claudia VILLASECA es comunicadora audiovisual. Formada en el Instituto Superior de Comunicación, Arte y Diseño (Chile, 1986), ha venido desarrollando su experiencia profesional más reciente, desde 2003, en la dirección y gestión de proyectos culturales centrados en el rescate patrimonial y publicaciones, así como en el desarrollo de proyectos socio-educativos dirigidos a profesores y la formación de audiencias. Anteriormente realizó una vasta trayectoria en producción, edición y posproducción de cine. Actualmente está a cargo de la gestión de exposiciones de artes visuales y desarro-

lla experiencias de innovación en educación a través de la creación y dirección del programa *Educación a través del Arte*, que implementa en Fundación Telefónica Chile. Mediante este programa educativo, vinculado a la sala de exposiciones, acerca el arte a la escuela, promoviendo la creatividad en los docentes y un cambio en la cultura intraescolar en base al trabajo de proyectos interdisciplinarios y el uso de la tecnología.

Daniel ZAPATERO es profesor asociado del Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica en la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Complutense de Madrid, así como profesor contratado del Centro de Estudios Superio-

res Felipe II de Aranjuez (integrado en la UCM). Ha participado como investigador en diferentes proyectos de I+D y en otros tantos proyectos regionales relacionados con la educación artística en contextos especiales, en particular, en ciertos ámbitos como el hospitalario y el museístico. Es miembro del Grupo de Investigación del Museo Pedagógico de Arte Infantil (GIMUPAI). Entre sus publicaciones cabe destacar el libro *El arte contemporáneo en la educación artística* (Eneida, 2008), del cual es editor, y artículos como «Conocer, jugar y crear con el arte contemporáneo», en *La creatividad a través del juego* (Amarú, 2007). Además es experto en *software* de investigación cualitativa, específicamente en el programa *NVivo*.