

¿QUÉ ESPERAN LOS MUSEOS DE LOS MAESTROS?

RICARD HUERTA

ricard.huerta@uv.es

Universidad de Valencia

RESUMEN

El presente artículo examina la situación que viven los maestros al organizar visitas a museos, así como la atención que reciben por parte de las instituciones museísticas. Basamos nuestro estudio en una serie de encuestas que se han efectuado tanto a los docentes de los centros educativos como a los gabinetes didácticos de diversos museos. Los proyectos que desarrollamos en el “Grupo de Investigación Arte y Educación” de la Universidad de Valencia inciden en las realidades de estos colectivos de profesionales, ya que consideramos sus opiniones como elemento clave del análisis. Al examinar sus respuestas comprobamos que existen diferencias en cuanto a los planteamientos y las intenciones en las que basan sus actividades. Si bien desde la parte que representan los maestros y maestras se verifica un intento de promover un cierto estímulo curricular en la programación de actividades en ámbitos no formales, lo cierto es que para los responsables de museos predomina un modelo que fomenta mayormente la vertiente lúdica. Ambas intenciones pueden ser válidas, pero resulta llamativa la falta de atención que se prestan mutuamente. Promovemos desde nuestras investigaciones un mayor acercamiento entre ambos colectivos, cuestión crucial para aumentar la eficacia de los programas educativos que se desarrollan en los museos. También reivindicamos el papel esencial de las maestras y los maestros en la preparación de las visitas, una cuestión que debería abordarse incluso antes de que los museos elaboren su programación expositiva. Entendemos que el aumento de la oferta por parte de los museos y centros de arte hacia los públicos escolares debería contemplar la participación directa de los representantes de centros educativos.

ABSTRACT

This article examines the situation of the teachers to arrange visits to museums and attention they receive from the museums. We base our study on a series of surveys that have been made both to the educational centres and cabinets teaching museums. Development projects in the research group Art and Education at the University of Valencia affect the realities of these groups of professionals, as we consider their views as a key element for analysis. In reviewing their responses found that there are differences in the approaches and intentions in

that base their activities. Although the teachers there is an attempt to promote a stimulus in the curricular program in non-formal activities, playful and entertainment prevails in the museum. These intentions may be valid, but draws attention to the lack of interest that are mutually reinforcing. We promote our research from a closer relationship between the two groups, an issue crucial to increase the effectiveness of educational programs that develop in the museums. We also claim the role of teachers in the visits preparations, an issue that should be addressed even before the museum develop its exhibition schedule. We believe that increasing supply by museums and art centres to public schools should consider the direct participation of teachers.

RESUMO

Este artigo analisa as situações vividas pelos professores para organizar visitas a museus e a atenção que recebem por parte das instituições museológicas. Baseámos o nosso estudo numa série de pesquisas realizadas tanto aos docentes dos estabelecimentos de ensino como aos serviços educativos dos diversos museus. Os projectos que desenvolvemos no “Grupo de Investigação Arte e Educação” da Universidade de Valência incidem sobre as realidades destes grupos de profissionais, uma vez que considerámos a suas opiniões como um elemento fundamental da análise. Ao rever as suas respostas considerámos que existem diferenças relativamente às abordagens e intenções em que baseiam as suas actividades. Na parte representativa dos professores, verifica-se uma tentativa de promover um certo estímulo curricular na programação das actividades em contextos não formais, e junto dos responsáveis dos museus predomina um modelo que fomenta maioritariamente a parte lúdica. Ambas as intenções podem ser válidas, mas é notável a falta de atenção que se prestam mutuamente. Promovemos na nossa investigação uma relação mais estreita entre os dois grupos, questão crucial para aumentar a eficácia dos programas educativos que se desenvolvem nos museus. Também reivindicamos o papel essencial dos professores na preparação das visitas, uma questão que deveria ser tratada antes mesmo de o museu desenvolver a sua programação de exposições. Entendemos que a crescente oferta de museus e centros de arte aos públicos escolares deveria considerar a participação directa dos representantes das escolas.

PALABRAS CLAVE: museos, educación, maestros, educación artística, formación de educadores

KEYWORDS: museum, education, teachers, art education, training teachers

PALAVRAS-CHAVE: museus, educação, professores, educação artística, formação de educadores

El museo se afana por atraer públicos

Entre las exigencias que definen las instituciones museísticas destaca su obsesión por atraer públicos. Ésta ha llegado a ser una marca de identidad del museo: su incesante búsqueda por fidelizar ciertos sectores y también su afán por aumentar el número de las visitas a exposiciones. Esta cuestión nunca pasa desapercibida entre los numerosos estudios que se realizan tanto desde la óptica economicista como desde la vertiente educativa. Ya encontramos esta preocupación en el clásico trabajo de Bourdieu y Darbel (2003), en el que por cierto echamos en falta una mayor atención hacia los profesores, auténticos protagonistas de la afluencia de estudiantes a los museos, y ello teniendo en cuenta que la óptica de aquel revelador estudio se propugnaba desde el aspecto sociológico de la cuestión. Lo que se remarca en el análisis de estos autores es el factor familiar como clave del acercamiento a la cultura, lo cual sigue afectando a las desigualdades en la recepción del arte como elemento decisivo, incluso desde la supuesta uniformidad propugnada desde la escuela:

“Si las ventajas o desventajas sociales pesan tan fuertemente en las carreras escolares y, más generalmente, en toda la vida cultural, es porque, conocidas o ignoradas, son siempre acumulativas. Al saber, por una parte, que los niveles culturales de los diferentes miembros de una familia se encuentran fuertemente ligados entre sí, que las oportunidades de realizar estudios en una ciudad importante o en una pequeña ciudad, en un instituto o en una escuela de enseñanza general, de realizar estudios clásicos o de verse condenado a lo “moderno”, dependen estrechamente de la posición social de la familia, al saber, por otra parte, que la atmósfera cultural de la infancia y el pasado escolar se encuentran muy estrechamente ligados, incluso en el nivel más elevado de los estudios universitarios, a grados desiguales de conocimiento y práctica artística, se entiende que el sistema escolar, que sólo contempla alumnos iguales en derechos y en deberes, no haga la mayoría de las veces más que redoblar y sancionar las desigualdades iniciales ante la cultura” (Bourdieu y Darbel, 2003, 116)

Los autores relacionan como vinculante en el futuro del éxito de las personas en materia de estudios universitarios (así como de posteriores desarrollos profesionales y sociales) la capacidad de la escuela y de la familia por impulsar entre el alumnado las experiencias culturales (Bourdieu y Darbel, 2003, 117): *“quienes reciben de su familia los estímulos más fuertes, explícitos o difusos, para la práctica cultural tienen también las mayores oportunidades de mantenerse durante más tiempo en la institución escolar porque acarrear la “cultura libre” que presupone y exige sin jamás impartirla metódicamente, y por tanto de ver transformadas en disposición culta las predisposiciones formadas por los aprendizajes inconscientes de la primera y temprana educación”*.

Incluso siendo muy cautos a la hora de aceptar los análisis marxistas de los autores franceses (el estudio fue realizado durante la década de 1960), hemos de valorar que en sus pesquisas se establece el criterio de discriminación social partiendo del acceso (o no) a ciertos bienes culturales. Cuatro décadas después, y habiendo comprobado esto mismo (o muy similar) entre nuestro alumnado universitario, a través de nuestras propias indagaciones y pesquisas, confirmamos que en la mayoría de los casos, nuestros estudiantes universitarios accedieron por vez primera a un museo (también a un teatro o a un concierto de música clásica) gracias a sus maestros. En ese sentido, las instituciones culturales (y más los museos como caso emblemático) deberían asumir que el papel de los maestros y las maestras será decisivo en lo referido al acercamiento por parte de los públicos infantiles a los recintos del arte. Por ello reclamamos una mayor atención hacia este colectivo.

Para la mayoría de la población el museo es un espacio estrechamente vinculado a la idea de viaje, de turismo, de ocio y esparcimiento. Sin descartar los beneficios de este tipo de convención cultural, consideramos mucho más enriquecedor el esfuerzo que impulsan maestros y maestras al llevar a su alumnado a los espacios en los que se verifican las actividades extraescolares de rango cultural. Esta misma instancia valorativa se encuentra en Bourdieu y Darbel (2003, 47) cuando afirman que *“Entre*

todos los factores, el nivel de instrucción es, efectivamente, el más determinante. Una persona con un nivel de estudios primarios tiene 2, 3 probabilidades sobre cien de acudir al museo a lo largo del año, lo que equivale a decir que será preciso aguardar cuarenta y seis años para que se cumpla la esperanza matemática de verle entrar en el museo: al margen de las visitas efectuadas bajo la influencia directa de la escuela, la mayoría de los individuos de esta categoría nunca acudirá al museo". Nosotros continuaremos insistiendo en que el papel de los maestros y las maestras es determinante y esencial en cuanto a las posibilidades que tendrá la población escolar (los ciudadanos de las futuras generaciones) de visitar los museos y los centros de arte. Por lo cual nos preocupa el tratamiento que reciben los maestros por parte de los museos. Hemos preguntado tanto a los maestros como a los responsables de museos por estas cuestiones.

El modelo de encuesta utilizado

La encuesta que utilizamos en nuestra investigación parte de cinco apartados, con un total de 60 preguntas. Se trata de un cuestionario elaborado con el asesoramiento de profesionales de diferentes ámbitos, y que hemos reformado y adecuado a las nuevas necesidades en los últimos cuatro años. Se intenta articular tanto las contestaciones a las preguntas como la observación en el aula y en el museo de las prácticas descritas, como parte de un estudio cualitativo, teniendo en cuenta el planteamiento de entrevista semiestructurada organizada de forma individual, tal y como propone McKernan (1999).

Existe una batería de preguntas que se preparó inicialmente para ofrecerla a maestros y maestras. Con este modelo se han realizado en los últimos cuatro años cerca de trescientas entrevistas a maestros de escuela (preferentemente de primaria), tanto en España como en Uruguay, Chile y Cuba. A partir de este cuestionario inicial, y manteniendo los ítems e intereses, se elaboró una segunda batería de preguntas, pero en este caso dirigida a los responsables educativos de museos. Es la que analizamos

en el presente artículo. Se partía de una mirada especular, en la que pudiesen aparecer reflejados ambos colectivos: los maestros y los educadores de museos. El cuestionario se distribuye en los siguientes puntos de interés:

Bloque 1. Planteamiento educativo del museo: equipo de trabajo y espacio.

Bloque 2. Organización de las visitas al museo.

Bloque 3. Relación con las instituciones museísticas y centros de arte.

Bloque 4. Formación del profesorado en materia de arte y museos.

Bloque 5. Posibles mejoras en los futuros contactos entre educadores y museos.

Como ejemplo de las preguntas que forman parte del cuestionario, destacamos aquí una de ellas representativa de cada bloque:

7. ¿Son las mismas personas las que diseñan el taller y las que posteriormente hacen el seguimiento de las actividades?

12. ¿Qué persona del museo suele estar en contacto con los maestros que preparan sus visitas?

25. ¿Podrían las visitas de escolares al museo ayudar a desarrollar nuevas metodologías y recursos pedagógicos en el aula?

44. ¿Se preparan desde el museo orientaciones y materiales para pasárselas a los maestros con antelación a la visita?

55. ¿Cree que resultaría positivo organizar cursos de formación del profesorado en materia de educación y museos?

En nuestro estudio hemos destacado algunas respuestas significativas, especialmente aquellas que son más habituales, o bien las que refuerzan ciertas cuestiones que aparecieron tanto en la recogida de datos como en nuestras observaciones en directo. Se han visitado perso-

nalmente los espacios de los museos que han colaborado. Queremos agradecer muy especialmente la participación y el apoyo recibido por dichos museos, por apoyar desinteresadamente nuestras indagaciones, y porque hemos encontrado en ellos un auténtico interés volcado hacia el potencial educativo. Por citar algunos ejemplos: el CGAC *Centro Gallego de Arte Contemporáneo* de Santiago de Compostela; El *Museo del Prado*, el MNCARS *Museo Centro Nacional de Arte Reina Sofía* y el *Museo Thyssen* en Madrid; el MNAC *Museu Nacional d'Art de Catalunya*, el MACBA *Museu d'Art Contemporani de Barcelona* y la *Fundació Miró* en Barcelona; el MuVIM *Museu Valencià de la Il·lustració i la Modernitat*, el IVAM *Institut Valencià d'Art Modern*, la *Sala Parpalló* y el *Museo de Bellas Artes* en Valencia; el *Centre d'Art la Panera* en Lleida; la *Fundació Pilar i Joan Miró y Es Baluard* en Palma de Mallorca; todos ellos apuestan por una mejora y ampliación de su oferta educativa.

Cómo se ve al maestro desde el púlpito del museo

En algunas ocasiones los museos conciben a los maestros como un ente uniforme, incluso diríamos que se les trata como si en realidad fuesen meros intermediarios que facilitan el acceso de públicos al museo. Si partimos del factor formación, observamos que en nuestras facultades de educación existe un importante déficit en materia de educación artística, lo cual ya perjudica una posible preparación inicial de los futuros maestros en este ámbito. También es cierto que estamos hablando de actividades no curriculares. Y ante todo, no perdamos de vista que la responsabilidad en cuanto a la seguridad de los niños que se desplazan al exterior del recinto escolar recae justamente en los maestros que organizan las actividades. Estas cuestiones deberían estar presentes en la agenda de las previsiones sobre actividades que se programan desde los museos, ya que los maestros no son ni historiadores del arte ni tampoco artistas, y por tanto el posible déficit en su formación en cuanto a artes se refiere viene marcado por una insuficiente preparación que resulta llamativa en los estudios de la facultad.

Es lo que denominamos la utilización del maestro como *objeto*. Al maestro le corresponde programar las visitas anuales, entre las cuales también suele haber una visita a la granja escuela, al teatro, a una fábrica, a un mercado, o incluso a un centro comercial. Hablamos de actividades que se programan para un día, y que se desarrollan durante las horas lectivas de una jornada.

El maestro como *objeto* cumple con una serie de rituales que, en realidad, nadie le exige como profesionales de la enseñanza. Es muy escasa la normativa referida a las obligaciones que atañen a las actividades extraescolares. Se actúa con cierta inercia en este sentido. Los maestros interesados asumen una serie de responsabilidades, y desde luego intentan llevarlas a cabo con el máximo de interés y eficacia. Una vez instalados en estas dinámicas, ya resulta más difícil salir de ellas. Por el hecho de haberlas organizado en alguna ocasión, los implicados pasan a engrosar las filas del profesorado que *debe* seguir atribuyéndose esta responsabilidad. De no hacerlo, se les estigmatiza por su falta de interés al respecto reprochándoles su falta de implicación.

Planteamos aquí la oportunidad de que se conciba a los maestros y las maestras no como un *objeto* (mero intermediario), sino como un auténtico *sujeto*, del que vamos a tener en cuenta sus intereses, sus responsabilidades, sus planteamientos y sus posibles deficiencias en cuanto a cuestiones muy concretas (no podemos exigir que todo el profesorado sea experto en arte).

En las entrevistas a responsables de gabinetes didácticos, esta cuestión aparece cuando preguntamos: “¿Cree usted que los maestros que traen a su alumnado al museo disponen de la suficiente formación en materia de arte como para desarrollar adecuadamente este tipo de visitas?”

A lo cual, nuestra entrevistada AB responde: “En algunos casos sí. En las visitas que proponemos no es necesario que el profesor esté formado.”

Mientras que RF, de otro museo también de gestión privada, afirma que: “No, en ningún nivel”. Aunque añade: “Con excepciones”.

Estas diferencias aparentes en relación con la capacidad o formación específica de los maestros apuntan en realidad a una idea del docente como *objeto*. Es decir, tanto si la respuesta es que *“en las visitas que proponemos no es necesario que el profesor esté formado”* como si se aduce que *“no está formado en ningún nivel”*, a lo que nos lleva en realidad esta actitud es a la aceptación asumida de que los maestros y las maestras tampoco hace falta que estén excesivamente preparados, ya que de la visita se encargarán los propios responsables de los museos. De hecho, una de las responsables de museos entrevistada responde con un contundente *“No”* a la cuestión planteada sobre la formación de los maestros en materia de arte.

Lo peor de toda esta cuestión que planteamos no es tanto si al docente se le ve como *objeto* o como *sujeto*. En ambos casos asumiríamos que al docente se le ve. Lo más duro de asumir es que al maestro, sencillamente, *no se le ve*. El maestro es invisible para el programador del museo. El maestro como intermediario únicamente es *visto* cuando llega a la sala con su alumnado. Después vuelve a desaparecer. Y si bien los educadores de museos parece que claudican ante la evidente falta de preparación de los maestros en materia de arte, no es menos cierto que dicha perspectiva solamente se puede resolver con un gran esfuerzo formativo que capacite en estas materias al profesorado. Además, puede que una manera de resolver este cúmulo de coincidencias consista en replantear la cuestión. No podemos perder de vista que una actividad como la visita al museo consta en realidad de varios momentos. Tal y como ha sugerido Hooper-Greenhill (1998, 2000a, 2000b) en sus difundidos ensayos, toda visita al museo ha de contener *“un antes, un durante y un después”*. Pensemos que de estos tres momentos de la visita, únicamente el central se desarrolla en el museo, mientras que los otros dos se efectúan en el aula, en la escuela.

Pese a existir una conciencia asumida sobre la necesidad de contar con visitas de escolares, sigue habiendo cierta apatía precisamente en lo referido a *“atender”* a dichos maestros. En más del 80% de los casos, los museos responden afirmativamente a la cuestión sobre si el museo *“necesita contar habitualmente con visitas escolares”*.

Para algunos incluso será decisiva esta afluencia concreta si desean mantenerse como institución. Pero aún así, la beneficiosa cercanía entre ambas entidades es una meta lejana. Esperamos que este tipo de desencuentros pueda superarse paulatinamente, sobre todo a base de asumir ciertas obviedades, y por supuesto al ser conscientes del papel que cada estamento puede ejercer desde su ámbito particular. El trabajo en redes resultará clave para provocar y fomentar este tipo de acercamientos.

¿Cómo se materializa el contacto entre los maestros y los museos?

Las vías tradicionales de contacto previo entre el museo y la escuela habían sido hasta hace bien poco las publicaciones impresas (folletos, trípticos, programas de mano) y la comunicación telefónica. Si bien es cierto que el impulso del web ha propiciado nuevas prácticas y está facilitando un mayor acercamiento, todavía predomina el contacto telefónico para concretar las visitas. El contacto telefónico (que también nosotros consideramos muy adecuado) suele completarse con una visita personal previa por parte de alguno de los maestros del colegio que prepara la visita.

Al preguntar a los responsables de los museos sobre una cuestión muy general como *“¿Qué piensa usted que motiva a los maestros para organizar visitas a museos?”* aparecen ciertas prácticas que conviene tener en cuenta. En el caso particular de la Comunidad de Madrid se establece una obligatoriedad mínima de tres actividades extraescolares anuales, lo cual repercute directamente en el aumento de las visitas a museos. RF considera que *“en algunos casos este tipo de actividades puede completar o beneficiar las carencias del aula”*, al tiempo que recuerda la incidencia de *“los consejos escolares, al impulsar este tipo de movilidad”*. También KM, que en este caso representa a un museo de Palma de Mallorca, cree que un factor de motivación importante sería *“el hecho de cumplir con un programa anual de visitas”*. Todos los museos consultados fomentan las actividades dirigidas a escolares, por el hecho de necesitar contar con estos públicos, ya que generan visitas de modo habitual y paulatino, partiendo de

una coordinación previa a la visita. Con estas premisas se evitan las estridencias propias de los movimientos bruscos y pendulares que provocan los turistas en periodos vacacionales.

Los responsables de departamentos educativos han de tener muy en cuenta el apoyo que reciben por parte de la dirección de su museo, ya que entienden que fomentar la programación de actividades escolares *“es una cuestión de voluntades”*; o tal y como afirma RF *“en nuestro caso el museo cree que así se genera una educación de públicos y se amplía la calidad de estos públicos. Nuestros directores apoyan estos temas y se implican”*.

La conversación telefónica entre el una persona del departamento educativo del museo con un maestro o maestra del colegio que desea organizar la visita constituye el momento clave de la concreción de la actividad. Si bien antes puede haberse utilizado algún tipo de información (impresa o en web), no será hasta que se concrete verbalmente la visita cuando quedará de alguna forma cerrada la posible actividad. En todos los museos consultados coinciden en que todos los miembros del departamento educativo están disponibles para mantener estas conversaciones con los maestros. A la pregunta sobre *“¿Qué persona del museo suele estar en contacto con los maestros que preparan sus visitas?”* siempre se nos responde que todas las personas del departamento lo hacen. En ese sentido, hemos contactado con museos que tienen entre tres y nueve personas que se dedican a estas cuestiones.

Según CT, quien trabaja en un museo de arte moderno y contemporáneo, lo que atrae y motiva a los maestros para organizar visitas a museos es su *“afán de curiosidad por el arte contemporáneo, una convicción por fomentar la cultura, porque a nivel personal les interesa y les motiva, para buscar respuestas a aquello que no comprenden. Porque la visita a un museo puede tener un aspecto lúdico y reflexivo para el alumnado”*. El comentario de CT sirve aquí para introducir un elemento clave: el interés personal del propio maestro por el arte. Si es cierto, entonces las visitas no se planean únicamente por y para el alumnado. También los maestros cuando acuden al museo están desarrollando una actividad de sensibilización y de

formación personal. En ese caso, ¿por qué nadie, nunca, tiene algún detalle con estos maestros y maestras?, ¿dónde están esas opciones que también ellos puedan utilizar como referente personal, ya que están inmersos en aquellas actividades?, ¿quién se acuerda de los maestros en el momento en que los guías empiezan a atender a los niños y niñas en la sala del museo?

Al formular la pregunta *¿Suelen visitar los maestros la exposición antes de traer a su alumnado?* En la mayoría de los casos se recibe una respuesta afirmativa. De aquí emerge también una cuestión relativa al tema que habíamos introducido: los maestros que suelen organizar las visitas a museos son profesionales de la educación a quienes, en su fuero personal, les interesa el arte, bien sea como espectadores entusiastas y públicos de galerías, bien sea como aficionados a la pintura, a la fotografía o al dibujo. Este bagaje que acumulan dichos maestros y maestras ha sido relativamente poco utilizado por los museos. ¿A quién se le ha ocurrido alguna vez montar una exposición con trabajos de maestros que se dediquen en su tiempo libre a la creación artística?; ¿es que sus vocaciones no pueden considerarse también un parámetro cultural y educativo?; ¿acaso no son siempre estos maestros quienes suelen involucrarse en la organización de visitas a museos?.

Esfuerzos de acercamiento: las prácticas impulsadas por la Panera.

Algunas instituciones están llevando a cabo prácticas muy convincentes. Quisiéramos destacar aquí el caso del *Centre d'Art la Panera*, un museo de arte contemporáneo ubicado en la ciudad de Lleida, en Cataluña. El grado de implicación social de este centro con su entorno es impresionante. Su inquietud y sus esfuerzos de cara a propiciar el encuentro del arte con los más diversos colectivos resulta impresionante. Vecinos, grupos étnicos, minorías religiosas, asociaciones de mujeres, y muy especialmente escolares, incluso dentro de este apartado los colectivos de discapacitados o de educación infantil, todos ellos están atendidos por las actividades colaborativas que genera y gestiona *la Panera*. No perdamos de vista algunas

cuestiones que han favorecido estas dinámicas tan activas: Lleida no es destino turístico preferente, de manera que las políticas culturales propician un encuentro más fecundo con los colectivos que habitan la ciudad. Y por otra parte, las propias políticas expositivas y de programación que se proyectan desde la institución acaban imprimiendo su influencia en el tejido social, lo cual favorece evidentemente el contacto con el arte (en este caso el arte contemporáneo), lo cual no deja de ser meritorio, ya que inicialmente no se dispone de un tipo de público demasiado predispuesto a pisar el espacio del museo.

Es por ello que Helena Ayuso y Roser Sanjuán, responsables del Servicio Educativo de la Panera, han optado por nuevas tentativas, especialmente la creación de redes, tal y como ellas mismas explican: *“La complejidad del mundo actual ha obligado a crear nuevos modelos de trabajo en los que deben integrarse diferentes servicios y agentes, de manera que queden integrados profesionales de diversos ámbitos, creándose así redes interprofesionales. Conocemos ejemplos de prácticas que pretenden integrar distintos servicios, pero a menudo presentan carencias a la hora de desarrollar un trabajo conjunto, debido a la falta de una premisa esencial: para implementar proyectos de este tipo es necesaria la existencia de una cultura de trabajo en red, así como las propias redes de trabajo. Entendemos por trabajo en red toda acción desarrollada a lo largo del proceso de trabajo (construcción de conocimiento, organización o evaluación) en el que la intervención de diferentes profesionales y/o agentes del ámbito de la educación, se encamina a trabajar conjuntamente para conseguir un objetivo común que responda a las necesidades o proyectos integrales de un contexto.”* (Jové et al., 2008, p. 128)

En el acercamiento por parte de la Panera a los centros siempre existe como claro referente la persona que en cada centro se ocupará de los aspectos del arte. Esto resulta fundamental tanto para su laboratorio didáctico como para generar actividad educativa con proyección de futuro. Son muy ilustrativos los documentos que preparan en cada exposición como material que será utilizado por los maestros (personalizando dicho material para infantil, primaria, secundaria, y centros especializados). Ello

les permite contar con una fidelización extraordinaria de sectores que en otras partes están olvidados, como por ejemplo las escuelas de educación infantil. Este centro de arte contemporáneo, tanto por su coherencia como por la implantación que tiene en su ámbito geográfico y humano, se ha convertido en un ejemplo de buenas prácticas y en fuente de inspiración para otras comunidades.

¿Qué puede aportar la investigación universitaria a la mejora de relaciones entre maestros y museos?

Entendemos que desde la universidad deberíamos estar muy pendientes de este tipo de problemáticas. Las personas que están implicadas en estos procesos, tanto desde las instituciones educativas como desde los centros de arte, han de encontrar respuestas a los nuevos retos culturales y comunicativos, para lo cual el apoyo universitario se perfila como una apuesta con perspectivas de futuro. Desde la universidad se ha de favorecer un espacio común que vincule a los distintos responsables profesionales. Pensamos que éste es el mejor escenario para la investigación, el que implica a personas e instituciones, contando con el engranaje universitario como eje articulador. El compromiso que adquirimos como agentes sociales, aquello que Giroux calificaría como activismo desde la pedagogía crítica: *“Lo que aquí está en juego es la necesidad de desarrollar un lazo de unión entre conocimiento y poder que sugiera posibilidades concretas para los estudiantes. Es decir, no sólo para dar a los estudiantes la posibilidad de comprender más críticamente quiénes son ellos mismos como parte de una formación social más amplia, sino también para ayudarlos a que, de una forma crítica, hagan suyas las formas de conocimiento que tradicionalmente les han estado vetadas”* (Giroux, 1990, 156-157). Hemos de generar ideas, de plantear preguntas, de adoptar posicionamientos, desde la reflexión razonada, desde la perspectiva crítica. Es lo que se supone que podemos conseguir contando con la implicación de los centros educativos y los centros de arte.

La investigación que necesitamos ha de ser muy porosa a los flujos de ideas que transpiran en la sociedad. Los cambios son constantes y complejos, y las partes implica-

das generan intereses que se transforman paulatinamente. La creación de grupos de investigadores, en los que también se incluye a docentes y a educadores de museos, posibilita articular proyectos en los que se implican instituciones y empresas. Se pueden crear redes de apoyo en el ámbito de la educación artística en museos, incidiendo en el uso de las tecnologías. Se trataría de establecer contactos con los educadores y con los museos, de manera que podamos ayudar a diseñar nuevas estrategias de educación en artes, en una línea multidisciplinar y colaborativa. Con estas prácticas conseguiremos poner al alcance de los docentes y de los museos una serie de herramientas, recursos y estrategias mucho más acordes con la cambiante realidad en la que estamos inmersos. Además, los investigadores universitarios podemos promover en la preparación de educadores las posibilidades formativas que ofrecen los museos, acercando los gabinetes educativos de museos a las necesidades reales de los colectivos de docentes. Creando una red también potenciamos la identidad de los educadores en artes, desde el nivel de la educación infantil y primaria hasta el nivel universitario, desarrollando propuestas en las que los docentes puedan manifestar sus inquietudes y adscripciones. Fomentamos identidades mediante el uso de las visitas a museos y actividades de orden no formal, planteando desde la red un escenario propicio, desde el cual los museos pueden generar un diálogo en el que concretar sus propuestas didácticas. Lo que más nos interesa es promover el intercambio entre los profesionales de la educación y los gabinetes educativos de los museos e instituciones de ámbito no formal. Si somos capaces de fomentar este diálogo entre las partes también facilitamos una mejora de la oferta educativa. Y sobre todo dejamos paso a una nueva visibilidad de los maestros.

La insuficiente formación inicial en materia artística depara al colectivo docente un futuro incierto en su acercamiento al universo del arte. Éste y otros factores aumentan la distancia de intereses entre educadores, el alumnado y sus respectivas experiencias estéticas. Debido al papel determinante que juega el docente en la relación entre la recepción del arte y el alumnado que visita el museo, pensamos que el educador es la pieza

clave de este entramado. En última instancia, el valor de espectáculo que últimamente han adquirido los centros de arte (arquitectura y presentaciones o decorados realmente teatrales) añade valor expresivo a la experiencia, involucrándose directamente en la vida e intereses de los espectadores y de los diferentes públicos. Los educadores, como fuente de cohesión cultural, han de estar muy vinculados a las iniciativas que parten de las diferentes administraciones.

Deseamos conseguir una mayor implicación entre educadores, investigadores universitarios, museos y empresas, aportando al territorio del arte un ámbito de acción mucho más acorde con el complejo entramado social y cultural del que formamos parte. Nuestra confianza está basada en la gran capacidad profesional y el talante humano que aporta cada una de las personas que forman parte del entramado. Con estas dinámicas llevamos a cabo la formación de educadores de museos en el diploma de postgrado *“Educación Artística y Museos”* de la Universidad de Valencia, un título que promueve la profesionalización de este colectivo, y en el que se tiene muy en cuenta la posterior relación que deberá existir con los docentes de centros educativos.

Bastantes museos ya asumen la actividad educativa como un reto

Tanto los museos en los que hemos trabajado nuestro estudio como otros que conocemos son conscientes del papel determinante y decisivo de los colegios y de las visitas escolares, pero entendemos que todavía está pendiente una mayor adecuación al conjunto de necesidades e intenciones que pueden aportar los propios docentes de los centros educativos, verdaderos artífices del éxito de las visitas de grupos a museos.

Es en este sentido que una maestra (AI para identificarla) al preguntarle sobre la formación de que disponen los maestros para abordar las visitas a museos responde: *“No depende de la formación, sino de la motivación”*. Aquí nos encontramos con un aspecto muy importante en todo este cuadro de análisis: en muchos casos, lo que anima a

los maestros a visitar los museos no es tanto su formación sino el grado de motivación en el que se mueven. La misma AI reconoce que no es un profesor quien decide estas visitas a museos, sino que es algo consensuado entre todos los profesores del claustro. Al mismo tiempo declara que sus compañeros de educación infantil nunca programan visitas a museos (cuestión que se contraponen al éxito de la experiencia generada por *la Panera*), a pesar de estar convencida de la necesidad de programar visitas a museos. Vemos por tanto que las decisiones del claustro serán vinculante a la hora de motivar al profesorado.

JM es un maestro con muchos años de experiencia y con una más que demostrada inquietud docente en todo lo referido a las dinámicas no formales. Piensa, como la mayoría de sus compañeros, que los educadores no disponen de suficiente formación en cuanto a programar visitas a museos, pero también apoya, como la mayoría del profesorado, el entusiasmo que suele haber por parte de algún maestro o maestra en el momento de programar visitas. Tanto sus respuestas como las del 85% del profesorado consultado, coinciden en valorar positivamente el esfuerzo de un miembro del claustro en el impulso que requiere la organización de visitas. Tal y como habíamos observado, en todo colegio existe una persona que es capaz de gestionar las actividades extraescolares centradas en visitas a museos. Esta persona suele ser alguien a quien le interesa el arte. Y de hecho, en numerosas ocasiones se trata de maestros que también practican alguna actividad de creación (pintura, dibujo, fotografía, ...). Pensamos que es a este sector privilegiado de los docentes al que deberíamos dedicarle una atención especial, tanto desde la formación inicial como en la formación continua.

Los museos pueden apoyarse en estos profesionales muy motivados para conseguir un mayor aprovechamiento educativo de la programación de las visitas, contemplando la posibilidad de que estos maestros participen también en la confección de talleres didácticos y de las actividades educativas de sus centros de arte.

Un caso singular y único: el museo Artequín.

La mayoría de los museos adoptan una actitud condescendiente con los maestros y con el alumnado que acude a sus instalaciones. La oferta de actividades suele contar con un añadido de corte educativo. Este tipo de gestos no favorecen en absoluto un acuerdo de confianza, sino que perpetúan un modelo de prácticas que adolecen de cierto paternalismo. Nosotros pensamos que, en realidad, el museo puede convertirse en un eje de impulso con el que transformar ciertas prácticas que la escuela da por buenas, por el hecho de haberse mantenido durante décadas. Ante los cambios rápidos que imprime el escenario digital, conviene acuñar nuevas ideas y planteamientos. Este museo de reproducciones adapta su oferta a las necesidades de los más pequeños.

Encontramos en el *Museo Artequín* de Santiago de Chile un ejemplo de institución muy volcada en la componente educativa, y en el público infantil. Al tratarse de un museo de reproducciones, el factor aurático de las obras de arte pierde su estigma para transformarse en un mero referente, sin mayor relevancia. Por tratarse de un caso radicalmente diferente de planteamiento museal, consideramos que Artequín puede aportarnos datos significativos, ya que el contraste de su estructura (colección, oferta, adecuación a públicos) con la mayoría del resto de museos, permite ubicar una perspectiva nueva a los



Fig. 1. El Museo Artequín rompe con todos los moldes de encasillamiento de cualquier otro museo. Sus piezas expuestas se ubican a la altura de los más pequeños.

problemas que venimos planteando. De hecho, Artequín no enfoca sus exposiciones desde la vertiente del espectáculo y del valor único de las piezas expuestas, sino que valora la respuesta que pueden tener tanto el alumnado como sus maestros al acercarse a las dinámicas del arte.

En cierta medida, Artequín es un museo que nació avanzándose a muchos de los website de segunda generación en los que podemos visitar colecciones y tantear actividades. Recreación anterior a la virtualidad. Pero además, Artequín mantiene muy viva su oferta virtual. El hecho de haber podido reunirnos con sus responsables para conocer de cerca sus intereses, sus proyectos y su idiosincrasia nos permite afirmar que tanto la sede de Santiago de Chile como la recientemente inaugurada extensión en Viña del Mar, y desde luego sus versiones en Internet, convierten a Artequín en una experiencia única para los maestros que se acercan a los museos, bien con su alumnado, bien como profesionales de la enseñanza, bien como personas interesadas en mantener una experiencia cercana al arte.



Fig. 2. Una realidad como la del museo Artequín ha sido interpretada de forma conceptual por el artista Fernando Bryce. El museo existe, incluso con su escenario digital. Se trata de un museo muy orientado a los pequeños y a sus maestros.

Voces desde el ámbito anglosajón

El profesor David Ebitz ha coordinado recientemente un número especial (*VAR*, 2008, vol. 34, n. 2) de la revista *Visual Arts Research* en el que podemos encontrar muchas de las cuestiones que también venimos analizando desde

los entornos mediterráneo e iberoamericano, evidentemente con perspectivas y dinámicas particulares, aunque coincidentes en algunas intenciones. Ebitz repasa en el editorial de este monográfico algunos lugares comunes, como por ejemplo la falta de contacto entre ámbitos profesionales coincidentes. Se cuestiona por qué motivo existe un desconocimiento mutuo tan evidente entre educadores de museos y maestros de escuela. De hecho, afirma que entre los maestros y el profesorado universitario suele haber un mínimo interés por conocer qué es lo que hacen los educadores de museos (Ebitz, 2008, 1), algo que estamos precisamente relatando aquí, y que hemos podido constatar en nuestros estudios, especialmente desde que venimos realizando encuestas personales (hace ya cuatro años). Ebitz concluye que los educadores que trabajan en museos de arte llegan a tener más en común con los educadores de otras tipologías de museos y con otros profesionales, que con aquellos que hacen este mismo trabajo de educadores artísticos en escuelas y universidades. Vemos que tanto en el ámbito anglosajón como en nuestro entorno se intentan establecer criterios comunes, desde la perspectiva al museo como un espacio no neutral en la construcción del conocimiento. Ebitz sostiene que desde los museos se siguen promoviendo materiales para los maestros, sin apenas recapacitar sobre si dichos maestros están únicamente interesados en que los museos promuevan un aprendizaje supletorio a la labor que se realiza en el aula.

Ebitz (2008, 14) propone un acercamiento a los docentes a través de entrevistas, de las que deduce que la mayoría de teorías en las que se apoyan los educadores de museos para generar sus prácticas provienen del campo de la psicología (destacan la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner, y las experiencias óptimas de Csikszentmihalyi, junto con las *Visual Thinking Strategies* de Housen & Yenawine), aunque detecta que la aparente laguna entre la teoría y la práctica que se ha observado tradicionalmente en las propuestas educativas de los museos venía provocada por la falta de tiempo y de acceso a las discusiones teóricas que padecen los propios educadores. Tras valorar el papel decisivo que vienen adquiriendo las teorías feministas, postcoloniales, *queer* y

ecologistas, desde las que se opta por un punto de vista crítico tanto social como comunicativo, el autor admite que necesitamos una mayor presencia de la teoría crítica en los procesos y prácticas de aprendizaje, si con ello garantizamos asimismo un mayor grado de conciencia de los ciudadanos en lo que podríamos denominar la democracia cultural.

En la formación que reciben los educadores de museos tenemos la llave de acceso a su posicionamiento a la hora de comprender las necesidades de los maestros que llegan al museo con su alumnado. Llama la atención que en el interesante estudio que presenta John H. Falk (2008) no se mencione a la figura del maestro. Falk presenta cinco categorías en las que se dividen las intenciones y características del visitante del museo: *“Explorers, Facilitators, Professional/Hobbyists, Experience Seekers, Spiritual Pilgrims”*. Si bien pensamos que su categorización puede resultar idónea para mejorar la satisfacción de los visitantes, una vez más han desaparecido del recuento nuestros visitantes invisibles: los maestros. A no ser que, en realidad, los sujetos/maestros son, y puede que aquí tengamos la clave, un modelo más de visitante del museo.

CONCLUSIONES

Debido a una serie de factores sociales, educativos, culturales y personales, consideramos que los colectivos de los maestros y los educadores de museos deberían trabajar más coordinados entre sí. A través de una serie de entrevistas, así como de la observación directa de algunas situaciones, comprobamos que los intereses de ambos colectivos siguen distantes, y peor aún, que el conocimiento mutuo resulta mínimo. Teniendo en cuenta que la afluencia de los públicos infantiles a los recintos museísticos estará muy mediada por la actitud de sus maestros, resulta bastante inverosímil que no se le preste más atención a los docentes cuando se trata de programar actividades o de gestionar políticas institucionales en los numerosos museos que hoy pueblan nuestras ciudades. Las invisibilidades que padecen los maestros no se comprenden si valoramos el esfuerzo que realizan para organizar las actividades extraescolares, una modalidad de las cuales

es precisamente la visita al museo. Puede que en la formación inicial y continuada de los docentes se encuentre una de las soluciones a esta problemática. Aunque tras haber indagado en esta temática, consideramos muy importante que se adopte un acuerdo de mínimos para generar espacios de acercamiento entre los educadores de museos y los de centros escolares.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOURDIEU, P. & A. DARBEL (2003) *El amor al arte. Los museos europeos y su público*. Barcelona, Paidós.
- DUNCUM, P. (2001) “Visual Culture: Developments, Definitions, and Directions for Art Education”, en *Studies in Art Education* nº 42 (2) pp. 101-112
- EBITZ, D. (2008) “Sufficient Foundation: Theory in the Practice of Art Museum Education”, en *Visual Arts Research*, vol. 34, n. 2, pp. 14-24.
- FALK, J. (2008) “Viewing Art Museum Visitors Through the Lens of identity”, en *Visual Arts Research*, vol. 34, n. 2, pp. 25-34.
- GIROUX, H. (1990) *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona, Paidós.
- HERNÁNDEZ, F. (2000) *Educación y cultura visual*. Barcelona. Octaedro
- HOOPER-GREENHILL, E. (1998): *Los museos y sus visitantes*, Gijón, Trea
- (2000a) *Museums and the interpretation of visual culture*. London, Routledge
- (2000b) “Changing values in the Art Museum: rethinking communication and learning” en *International Journal of Heritage Studies*, vol. 6, nº 1, pp. 9-31
- HUERTA, R. y R. DE LA CALLE –eds.- (2005) *La Mirada Inquieta. Educación artística y museos*. Valencia, PUV.
- (2007) *Espacios Estimulantes. Museos y educación artística*. Valencia, PUV.
- HUERTA, R. (2008a) “A complicada vida em parella entre mestres e museos” en *Revista Galega de Educación*, pp. 28-32
- (2008b) *Museo Tipográfico Urbano. Paseando entre las letras de la ciudad*. Valencia. PUV.
- JOVÉ et al. (2008) “Educ...Arte. Un proyecto de trabajo en red entre universidad, centro de arte y centros educativos”, en Huerta y De la Calle eds. (2008) *Mentes Sensibles. Investigar en educación y en museos*. Valencia, PUV.
- McKERNAN, J. (1999) *Investigación acción y currículum*, Madrid, Morata
- SEKULES, V. (2003) “The museum and the teacher”, en Sekules & Xanthoudaki *The teacher, the school and the museum*, Socrates Programme of EU - University of East Anglia.