

# MAESTROS, MUSEOS Y ARTES VISUALES. CONSTRUYENDO UN IMAGINARIO EDUCATIVO.

## Teachers, Museums and Visual Arts. Constructing an Educational Look.

RICARDO HUERTA  
Universidad de Valencia  
ricard.huerta@uv.es

Recibido: 7 de Septiembre de 2010.  
Aprobado: 18 de Septiembre de 2010.

### Resumen

En el presente artículo reflexionamos sobre la necesidad de generar espacios de encuentro entre los educadores de museos y el profesorado de los centros educativos. Se analizan los resultados de diferentes trabajos elaborados por el grupo de investigación *Arte y Educación*, especialmente los recogidos en el informe del proyecto *maestrosymuseos.com. Red Iberoamericana de educación en museos* (AECID A/8780/07), así como las propuestas que posteriormente se han desarrollado. Nos planteamos cómo vemos a los docentes en sus visitas, y cómo les gustaría ser vistos cuando se sumergen en el territorio del museo. Partimos del supuesto de que la mayoría de maestros y maestras se convierten en personajes invisibles al llegar al museo. Nuestra metodología de trabajo se basa en los estudios de caso, incidiendo en la observación directa, las entrevistas semiestructuradas, y muy especialmente en la atención específica hacia los protagonistas: los profesionales docentes. El trabajo introduce fotografías que pretenden, más allá de la mera ilustración del texto, indagar en los mismos aspectos que trata el artículo, pero enriqueciéndolo con imágenes que pueden ser leídas en su propio formato y con intenciones particulares. **Palabras clave:** Arte, museos, educación artística, maestros, formación de educadores

Huerta, R. 2011: Maestros, museos y artes visuales. Construyendo un imaginario educativo. *Arte, Individuo y Sociedad*, 23 (1), 55-73.

### Abstract

In this article we think about the need to generate spaces of meeting between museum educators and teachers. We analyze the results of different works elaborated by the research group *Art and Education*, basically in the report of the project *maestrosymuseos.com. Red Iberoamericana de educación en museos* (AECID A/8780/07), as well as the offers that we have developed. We appear how we see the teachers in his visits, and how they would like to be seen when they submerge in the territory of the museum. We introduce the supposition that the majority of teachers turn into invisible figures on having come to the museum. The methodology is based on the case studies, affecting in the observation, the interviews, and very special in the specific attention towards the protagonists: the teachers. The work introduces photos that they try to investigate in the same aspects that the article text treats, but enriching it with images that can be read in his format and with particular intentions.

**Keywords:** Visual arts, museums, art education, teachers, training teachers.

**Sumario:** 1. ¿Dónde está la maestra?. 2. ¿Qué ha quedado del museo?. 3. Alguien debería contratar un autobús. 4. La distancia geográfica entre la escuela y el museo. 5. De la conversación telefónica a la búsqueda en Internet. 6. ¿En qué se diferencian una maestra y una educadora de museo?. 7. La paja en el ojo ajeno y la viga en el propio. Conclusiones

## 1. ¿Dónde está la maestra?

“La juventud se pasa pronto sobre la tierra, así que imaginaos sobre los árboles, donde todo está destinado a caer: hojas, frutos.” (Calvino, 2009, 234)

Aunque no siempre funciona de este modo, en numerosas ocasiones detectamos la invisibilidad de los maestros y las maestras cuando entran en el territorio del museo de arte. Muchos docentes se sienten incapaces de generar lecturas adecuadas del discurso artístico ante la complejidad que éste genera. No ocurre lo mismo en los museos de ciencias, donde el profesorado especialista suele encontrarse muy a gusto. Algo similar pasa con los profesores especializados en historia, que se sienten cómodos en los museos de historia. Esta tipología de museos se caracteriza por haber introducido algo tan esencial en su discurso expositivo como es la interactividad del usuario. Pero ¿qué ocurre con los maestros y las maestras cuando entran en el museo de arte? Si bien se intenta un acercamiento hacia las obras, no podemos olvidar que la formación en artes visuales de los docentes de educación infantil y primaria es insuficiente, y que en contadas excepciones se sienten preparados para elaborar una lectura adecuada del hecho artístico. Debido a esta supuesta falta de competencia específica en la materia, la maestra y el maestro tienden a situarse en segundo plano durante las visitas, dejando la escenificación en manos del monitor de sala.



Fig. 1. Mientras la monitora del museo genera espacios educativos con el alumnado que visita la sala, la maestra se sitúa en un segundo plano de acción, como observadora.

Esta forma de plantear el papel del maestro en el momento de la visita podría resultar válida si tanto antes como después de la experiencia en el museo se potenciase actividades en el aula relacionadas con la propia visita. Pero lamentablemente no suele funcionar de este modo. Apelamos aquí a las posibilidades que ofrece el registro virtual. Muchos docentes ya han introducido en sus preparaciones de visitas un recorrido por el web del museo al cual está previsto ir con el alumnado. Esta conexión virtual prepara al alumnado para la experiencia posterior, introduciendo como factor relevante la conectividad, la interacción. Esta práctica consigue integrar la experiencia presencial con el uso de la tecnología, de este modo se favorece el estímulo entre el alumnado, preparándole para la visita. También conviene integrar la previsión de dicha visita al museo con las actividades curriculares que se están llevando a cabo en el aula en las diferentes materias.

A nuestro entender, una visita a un museo de arte siempre puede convertirse en una experiencia favorable para el usuario, y si bien proponemos una mayor integración curricular de la visita escolar, lo cierto es que entre las maestras suele generarse un aprovechamiento como mínimo lúdico, y sin duda enriquecedor, tal y como expone Andrea Meléndez: *“Las educadoras no tienen un programa establecido, no siguen una estructura rígida, sin embargo, se adaptan a las necesidades educativas de los diferentes grupos, a lo cotidiano y a lo que va emergiendo. Por consiguiente, es en esta no regulación, donde surgen espacios libres, sin orden que se conectan para establecer diálogos y encuentros para revalorizar lo cotidiano.”* (Meléndez, 2010)

## 2. ¿Qué ha quedado del museo?

*“Era un solitario que no huía de la gente. Más aún, se diría que sólo le importara la gente.”* (Calvino, 2009, 81)

Al convertirse en catalizadores de actividades educativas, los museos pugnan por conseguir los deseados públicos escolares. Los museos necesitan a las escuelas, y el arte necesita de ambos. No sólo se activan mutuamente, sino que adquieren mayor entidad al combinar sus fuerzas, al generar marcos de mediación. Las escuelas y los museos se necesitan porque no podemos perder ninguno de estos privilegios con los que se identifican muchos de nuestros rasgos culturales. Tanto los museos como las escuelas se fortalecen al conectar sus especificidades, para evolucionar y para adecuarse a la realidad social. Pero esta situación confortable no podemos permitir que se convierta en un cheque en blanco para las instituciones que custodian las obras de arte.

Hace unos días nos llamó una compañera, responsable de actividades de un museo importante. Nos pedía colaboración para activar la actividad didáctica del centro que coordina. Su justificación era la siguiente: como nos encontramos en una crisis económica que ha provocado una auténtica paralización en la mayoría de las actividades del museo, habían pensado en potenciar las tareas educativas del centro. Eso sí, con una condición: coste cero. Estamos en crisis, y por tanto no hay presupuesto. Le contesté de la forma más amable que pude articular, explicándole que resultaría

más positivo para todos que volviese a contar con nosotros cuando de nuevo tuviese un presupuesto digno, ya que estamos convencidos de que la acción educativa es la inversión más grande que se puede hacer en nuestra sociedad. Todavía no hemos vuelto a hablar del tema.

Tras muchos años de presupuestos abultados de museos y colecciones, de cantidades importantes que se destinaban básicamente a la compra de obra y a la restauración y conservación de la misma, habiendo asumido nuestro papel *decenicienta* en estas instituciones con grandes dotaciones económicas, resultaría muy sospechoso que ahora asumiésemos el papel de rescatadores. Creemos que sería un error imperdonable. No podemos caer en lo mismo que la lección de la crisis nos ha enseñado. Los presupuestos de los museos deben disponer de una partida importante pensada desde el primer momento para la acción educativa. Ni los museos ni las escuelas pueden considerarse meros monumentos, edificios dotados con mayor o menor acierto arquitectónico, en los que cualquier pieza adquirida cuesta más que el conjunto de actividades programadas. Las escuelas y los museos son esencialmente personas. Están contruidos por personas y colectivos que deciden los caminos que seguirá la institución. Profesionales y públicos. Trabajadores y visitantes. Estrategas y espectadores. Usuarios con intereses propios y necesidades específicas, colectivos que ansían evolucionar. Se trata de organismos donde el factor humano resulta tan esencial que ciertamente no tendrían sentido si su fuerza no partiese de las inquietudes, y si además sus ideas no estuviesen al servicio de la ciudadanía.

Si en las últimas décadas los protagonistas de los museos-espectáculo han sido las obras arquitectónicas y las obras-de-arte-adquiridas, ahora debemos aprovechar este avituallamiento previo para continuar con otra perspectiva. No podemos quedarnos observando cómo se hunden estos inmensos artefactos propagandísticos, estas catedrales del arte que han sido el estandarte de una cultura basada en el despilfarro y la exageración. Es el momento de crear una cultura del goce estético mucho más pregnante y atrevida, de corte ecológico y crítico, contruida desde la concienciación y el compromiso.

No deberíamos consentir que una situación de crisis económica nos empuje hacia una imperdonable crisis de ideas. Al contrario. En un momento complicado como el actual es cuando más se necesitan las aportaciones atrevidas. Puede que sea éste el tiempo del cambio de prioridades. Si hasta ahora las prácticas habituales de los museos priorizaban el interés por las obras (tanto edificios como piezas adquiridas), asumiendo de este modo el factor promocional y publicitario que forma parte del espectáculo mediático, puede que a partir de ahora deban prestar una mayor atención a la condición pedagógica (Miranda y Vicci, 2009)



Fig. 2. La escuela y la ciudad constituyen lugares privilegiados para el aprendizaje y para la proyección educativa. Hemos de conseguir que también los museos se conviertan en espacios de creación y de disfrute, más allá de su faceta conservadora.

Esta condición pedagógica de la cual hablan los autores uruguayos remite a la cuestión distintiva que se apodera de las prácticas de la realización artística contemporánea en su origen básicamente pedagógico, ya que surgen en realidad de un acto educativo. Lo desafiante para el pensamiento educativo sería “*cómo construir la posibilidad pedagógica en esa especie de segundo acto donde, para los públicos, ofrecemos el recorrido desde la muestra hacia la experiencia estética y la construcción de significados y representaciones*” (Miranda y Vicci, 2009, 47). La cuestión educativa respecto al arte de los museos ha sido planteada tradicionalmente como una práctica subsidiaria y subordinada del discurso artístico, lo cual ha provocado un discurso educativo del museo muy pendiente de metodologías procedimentales, con poca capacidad cognitiva. Todo ello ha impedido hasta ahora desarrollar el potencial en el que se inscriben la imaginación o el trabajo colaborativo. Con el fin de superar estos condicionantes, proponemos prácticas que vayan de lo educativo hacia lo artístico. Para ello, de nuevo, el papel de las maestras resultará fundamental, ya que será en los centros educativos donde germinará la actividad educativa que después se reforzará en el museo.

No perdamos de vista que nos estamos refiriendo a espacios públicos, a escenarios nacidos para servir a la colectividad. Si está claro que tenemos derecho a una educación a través de la escuela, también debemos asumir el museo como un espacio propicio para el enriquecimiento personal, un lugar en el que se combinen tanto el ocio como la reflexión estética y el esparcimiento cultural. La escuela y el museo fomentan las adquisiciones con las que generamos nuevas interpretaciones del mundo, lanzando nuestros sondeos en varias direcciones. Tanto desde la escuela como desde el museo engendramos nuevas preguntas y descartamos respuestas convencionales. Las escuelas y los museos nos pueden hacer más libres, más generosos, más entu-

siastas en relación a todo aquello que nos envuelve. No se trata de solucionar la crisis económica con más actividad educativa a coste cero, sino de reivindicar el papel de la educación como uno de los derechos fundamentales de las personas, un derecho que merece ser abordado con generosidad, tanto económica como creativa.

### 3. Alguien debería contratar un autobús

*“La necesidad de entrar en un elemento difícil de poseer (...) le comunicaba el frenesí de una penetración más minuciosa. (...) Era ese amor que el cazador tiene por lo que está vivo y que sólo sabe expresar apuntando el fusil”* (Calvino, 2009, 65)

Una de las cuestiones que más preocupan a los docentes cuando programan visitas y otras actividades educativas que supongan una salida del centro es la intendencia. La intendencia tiene mucho que ver con la seguridad. Promover actividades extraescolares también implica sus riesgos, y en ese sentido, son los maestros quienes asumen este tipo de responsabilidades.

Durante cuatro años (2006-2009) el grupo de investigación Arte y Educación ha puesto en marcha un dispositivo de distribución de encuestas que han sido contestadas por numerosos maestros e instituciones museísticas del ámbito iberoamericano. Para el presente artículo hemos tenido en cuenta una parte de este trabajo de campo, de manera que los datos que vamos a manejar corresponden a las encuestas recogidas en 2009 en cinco museos de Chile y entre cincuenta docentes del mismo país. Se trata algunas de las muestras más recientes. El estudio se basa en el análisis de las actividades educativas generadas por parte de los museos y centros de arte, a partir de los resultados de la *“Encuesta sobre usos y estrategias de los maestros y maestras en las visitas a museos”*. Este cuestionario se articula en 60 preguntas distribuidas en cinco apartados temáticos. Cuando preguntamos *“¿Qué aspecto cuesta más organizar en la visitas de grupos escolares?”*, el 83% de los encuestados responde que su mayor preocupación es *“el traslado desde el centro al museo”*.



Fig. 3. El traslado desde el centro educativo hasta el museo es una de las mayores preocupaciones que detectamos entre los docentes. Se podría aprovechar este tiempo en el autobús para generar expectativas entre el alumnado.

Esta cuestión logística determina un elemento de base que quisiéramos reforzar en nuestros argumentos. Si aquí apostamos por generar soluciones creativas para superar el distanciamiento que existe entre maestros y educadores de museos, es posible que en el momento del viaje, durante el desplazamiento, en esa zona de frontera entre la escuela y el museo, encontremos un factor clave de acercamiento entre ambos colectivos. Seguimos ahora con esta aportación. Uno de los museos encuestados nos dice que *“el área educativa realiza visitas guiadas para colegios o instituciones públicas o privadas, desarrolla seminarios y charlas para profesores y talleres para estudiantes y público general y material didáctico para exposiciones temporales”*, al tiempo que para cada exposición *“se prepara una visita guiada, consiguiendo en algún caso concreto elaborar e imprimir material didáctico educativo”*. De acuerdo. Hasta aquí todo es correcto. Pero se ha perdido de vista la mayor preocupación de los docentes que se encargan de organizar las visitas: el autobús.

La mayoría de los museos se lamentan de la falta de espacio para generar actividades educativas en sus centros, pero lo cierto es que siguen desaprovechándose las zonas de tránsito, los riquísimos espacios fronterizos: el momento del viaje, el web del museo, la interacción entre docentes y educadores de museos. Les preguntamos si sería conveniente que existiera un web que pusiese en contacto a los maestros y los centros de arte. Uno de los museos responde que si bien dispone de una página web, son conscientes de que *“falta desarrollar un programa educativo al interior de ella, ya que en este momento la web responde más a un formato institucional que a los contenidos y proyectos que actualmente se están desarrollando”*. Por suerte, en los últimos años han ido aumentando progresivamente las reuniones de especialistas, en las cuales se puede ir avanzando hacia retos todavía no previstos. Pero cuando estas reuniones se centran solamente en un colectivo, como pueda ser el de los educadores de museos, entendemos que se está dejando fuera el mayor potencial de ideas de interacción, ya que serían los maestros quienes podrían aportar novedades al respecto. Como es el caso de Patricia G., quien con su alumnado *“realiza bastantes actividades extra-muro y visitamos museos, parques y lugares históricamente interesantes, tratando además de integrar a sus padres a que nos acompañen y de paso sensibilizarlos para que lo hagan en su tiempo libre, como panorama de cultura y entretenición.”* Según la misma profesora *“el aporte que podemos ofrecer a los futuros ciudadanos es hacerlos sentir que son los forjadores de su futuro, que tienen que trabajar para conseguir cambios que expresen sus ideas y esperanzas, que no dejen de lado los consejos de los adultos que son el testimonio de una sociedad.”*

Otra de las maestras encuestadas asegura que *“hay muchas profesoras y profesores comprometidos con su profesión, pero también hay mucho desgaste en las nociones de un sistema educacional relegado en la estructura de un país donde la inversión va hacia aquello que significa una ganancia material prácticamente inmediata. El resultado, profesores y profesoras con una baja formación y poca motivación ante el ejercicio docente.”* Añade Verónica B que *“el aporte del Arte es el desarrollo de una mirada analítica, reflexiva y crítica, que a través de los museos se materializa en un ejercicio. La experiencia que tienen mis alumnos con los museos, ha sido siempre valiosa (he recogido sus observaciones), y ha otorgado la posibilidad de desarrollar experiencias metodológicas muy profundas y significativas.”*

No podemos perder este autobús.

#### 4. La distancia geográfica entre la escuela y el museo.

*“estaban llegando tiempos acaso más tolerantes, pero más hipócritas.”* (Calvino, 2009, 188)

Hemos comentado anteriormente que para el presente artículo se han tomado como referencia los datos recogidos entre maestras y museos chilenos. Para elaborar el listado de las maestras chilenas que participarían en el proyecto contactamos con personas vinculadas al mundo de la educación artística. Para conseguir un grupo heterogéneo y plural intentamos que hubiese representantes de diferentes estamentos sociales, acogiendo ámbitos de orden económico y cultural diverso. Durante meses se fue tejiendo una red que se había ampliando progresivamente hasta llegar a las cincuenta maestras, cantidad que considerábamos una cifra adecuada para nuestro trabajo de índole cualitativa (Hubard, 2008). No resulta una tarea fácil contactar con personas a quien no se ha tenido la oportunidad de ver en directo, ya que no se les conoce y puede haber malentendidos o bien, sencillamente, incredulidad. En uno de sus primeros mensajes, MR nos decía: *“Te envío los datos de MID. Ella es amiga mía y trabaja en el Ministerio de Educación hace ya mucho tiempo. Creo que ella es la persona adecuada para definir tus mujeres maestras. Acabo de hablar con ella y está dispuesta a ayudarte. Me pidió tu página web. Cariños y que se entiendan.”*

Tras los primeros meses de intercambio vía email con las profesoras chilenas encuestadas, disponíamos de su f cientos ideas y textos como para interpretar lo que opinaban las maestras en relación al arte y los museos. Nuestro trabajo tenía un esquema relativamente sencillo. Habiendo leído los textos de cada maestra, se podían argumentar ciertos aspectos relevantes. Durante los meses de preparación les pedíamos a las participantes que re f ejasen sus intereses y sus ideas. Entre estas declaraciones, algunas resultan muy emotivas, como la que nos enviaba la maestra CD: *“Alguna vez creí que a través de la educación se podía transformar el mundo, pero hoy creo que la educación puede ayudar a transformar a las personas y que esas personas, quizá, podrán transformar la sociedad porque es demasiado pedirle a la educación que cambie el mundo, cuando apenas puede cambiarse a sí misma y en general es un reflejo de lo que ocurre en el mundo...”*

Tengamos en cuenta que en la memoria de la historia reciente de los chilenos todavía pesa el episodio cruento de la dictadura del general Pinochet, una referencia que sigue marcando ciertas actitudes y opiniones. Muchas de las mujeres de la serie padecieron persecución por el régimen militar. Algunas perdieron a sus familiares, tal y como aparece re f ejado en el relato de LC: *“Marzo del año 1974, a mis 6 años entré a mi primer día de clases, habían pasado 7 meses desde el golpe militar, en Chile se instalaba una dictadura feroz que duraría muchos años. Mi padre se encontraba detenido en el Estadio Nacional por ser partidario del gobierno de Allende, tiempo después desapareció desde Villa Grimaldi y el ejército declaró haberlo lanzado al mar. En tiempos de dolor y miedo mi profesora hizo palpitar un ambiente de protección y afectos, en torno a cuentos y libros la escuela nos regalaba un tiempo que*



*transcurría en dimensión paralela a la oscuridad de las calles sitiadas por militares, se nos fue dibujando un futuro distinto, y en ese futuro la noción de que ser maestra era ser un contagiador de humanidad, un portador de buenas nuevas, por eso estoy aquí siguiendo el camino de la profesora Graciela, intentando construir escuelas como lugares luminosos de encuentro, protección, rescate y desarrollo de inteligencia social.”*

A través de sus textos e imágenes pudimos interpretar una serie de ideas que representan al conjunto de las maestras. Entre las docentes implicadas hay profesoras de infantil y primaria, pero también especialistas en otras materias. Algunas son directoras de centros educativos, o trabajan en cargos de responsabilidad en el Ministerio. Una de ellas ha reivindicado desde el inicio la importancia que tuvo para la educación del país la denominada *Revolución Pingüina*, movimiento del alumnado que obligó recientemente al gobierno a reformar la ley de educación (que perduraba desde la dictadura). Seleccionamos fragmentos del testimonio de VB: *“Soy profesora de Artes Visuales y realizo clases en dos establecimientos emblemáticos municipales de Santiago: Instituto Nacional y Liceo de Aplicación. (...) A tu pregunta sobre la importancia de la educación, debo contarte que he tenido el privilegio de vivenciar grandes manifestaciones de parte de mis estudiantes, quienes, a partir del año 2006, generaron una fuerte movilización estudiantil denominada “revolución pingüina” (en Chile los estudiantes de educación secundaria utilizan un uniforme asociable a la imagen de un pingüino), en que, la pasión y reflexión de estos niños-jóvenes fue tan intensa que logró remecer a todo el país en pro de una exigencia elemental: Educación de Calidad para todos los estudiantes en Chile. (...) La experiencia que tienen mis alumnos con los museos, ha sido siempre valiosa (he recogido sus observaciones), y ha otorgado la posibilidad de desarrollar experiencias metodológicas muy profundas y significativas.”*



Fig. 4. En Santiago de Chile, el jardín de la Quinta Normal, por el cual se accede al Museo Artequín, está siempre lleno de escolares que se dirigen a visitar este peculiar centro de arte.

Una particularidad del proyecto consiste en intentar acoger el máximo de representantes de varias generaciones, de manera que podamos disponer de relatos de jóvenes maestras y también de profesionales con larga experiencia. Una de las participantes jóvenes aporta su ideario personal: *“Además de desempeñarme como profesora de historia he realizado mis tesis de pregrado y magíster en educación femenina chilena del siglo XIX y principios del XX, reconociendo el papel de maestras en el desarrollo de ésta.(...) Hace ya algunos años que comencé a ejercer. Recuerdo que fue en la escuela básica en la que estudié, cuando la que había sido mi profesora se enfermó y la reemplacé. La experiencia fue muy enriquecedora; volver nuevamente a mi escuela fue bastante emocionante. Ocupar por algún tiempo el lugar de mi maestra de la infancia, recordar sus clases, sus anécdotas y hasta la forma en que manejaba las bromas de más de algún compañero o compañera con más energía, me ayudó a encontrarme con mi nuevo rol. Desde allí, volviendo a mi historia proyecté mi futuro. (...) ¿Cuántas maestras recordamos? ¿Cuántas de sus palabras nos marcaron? ¿A cuántas de ellas les dimos las gracias por acompañarnos en el difícil y decisivo camino a hacernos grandes?”*

Los museos deben tener muy presentes todas estas circunstancias e intereses particulares de las docentes para poder así lograr un mayor entendimiento con los maestros y las maestras. En el momento en que el discurso del museo se acerque a los intereses de la escuela habremos avanzado muchísimo en este encuentro que proponemos.

## 5. De la conversación telefónica a la búsqueda en Internet

*“porque la locura es una fuerza de la naturaleza para bien o para mal, mientras que la bobería es una debilidad de la naturaleza sin contrapartida.” (Calvino, 2009, 204)*

Hemos podido conocer los interesantísimos trabajos de dos jóvenes investigadoras chilenas que han centrado su interés en las actividades pedagógicas de dos museos de Santiago. Andrea Meléndez se ha volcado en el acercamiento a la labor de las educadoras del Museo Nacional de Bellas Artes (Meléndez, 2010), mientras que Natalia Miralles ha focalizado su estudio en las posibilidades didácticas del Museo de Artes Visuales MAVI (Miralles, 2010). Se trata de propuestas que apuntan hacia una mejora del potencial educativo de dos reconocidos centros de arte, con características diferentes: el primero es público, posee una colección histórica y se ubica en un gran edificio patrimonial; el segundo es una fundación privada, sus exposiciones son básicamente temporales y el edificio es una construcción reciente con seis salas. Ambas investigadoras han recurrido a las encuestas con los educadores como método de acercamiento a la realidad que pretendían analizar. También nosotros quisimos conocer de primera mano lo que pensaban las personas que gestionan la actividad educativa en los museos chilenos. Les preguntamos a los responsables del MNBA (Museo Nacional de Bellas Artes) si disponían en su museo de un espacio dedicado exclusivamente a las funciones educativas o a los talleres didácticos: *“Tenemos un área educativa que desarrolla los proyectos referidos a educación al interior y exterior del museo, así como una sala interactiva, la cual estamos reformulando, ya que es un espacio destinado a las actividades didácticas en torno a la colección permanente. Se trata de un área educativa con un espacio de 3 x 15 m. Aquí se desarrollan*

*actividades de atención a público escolar. La sala de animación está organizada en dos zonas: la primera con esculturas interactivas y la segunda una rotonda para talleres y actividades didáctica.”* En estos espacios trabajan las seis personas del área educativa, además de los ocho voluntarios que les apoyan. Son ellas quienes dirigen y organizan las actividades educativas. Su formación está vinculada a las licenciaturas de arte, especialmente de historia del arte. Diseñan el taller y se encargan personalmente de las actividades. Empezaron hace tres años a funcionar como equipo a tiempo completo.

De forma muy similar, tal y como hemos comprobado en la recogida de información en otros países, los responsables del museo opinan que los maestros no disponen de la suficiente formación en materia de arte como para desarrollar adecuadamente un modelo de visita activa y crítica. Serán los responsables del área educativa quienes se pondrán en contacto directo con los maestros que preparan sus visitas, cuando éstos llaman por teléfono. En lo referente a las causas que pueden motivar a los maestros a la hora de organizar visitas a museos, en el caso de este museo parten de una premisa: la importancia que representa a nivel nacional el edificio como construcción arquitectónica. Pero también favorece la decisión el hecho de que los planes y programas del Mineduc incluyan el conocimiento de los espacios patrimoniales como un objetivo de los planes de estudio. Además, también influye que se deben incorporar las colecciones de arte como contenidos de clases de historia del arte chileno.



Fig. 5. Para evitar la soledad del docente ante la obra de arte, los gabinetes educativos procuran informar a los maestros de las intenciones y procesos de sus actividades educativas.

El MNBA fomenta, como tantos otros museos, las visitas de grupos escolares. Su experiencia desarrollada durante más de quince años ha sopesado la importancia que tiene para la comprensión del arte una visita guiada. El área educativa genera constantemente actividades que se llevan a cabo durante estas visitas. En ocasiones los maestros visitan la exposición antes de traer a sus alumnos. Entre las motivaciones que impulsan a los maestros para preparar este tipo de visitas hay una que funciona de manera muy especial: la posibilidad de adecuar la visita al programa del curso. Si bien es cierto que existe menos contacto previo del que sería deseable, los docentes suelen visitar la web del museo antes de preparar la visita.

Es durante la preparación de la visita cuando se concentra más información, al hablar por teléfono con el maestro responsable. Se trata de manejar la mayor cantidad posible de datos para cumplir con las necesidades y expectativas del grupo y del profesor. Los maestros no se reúnen previamente con los responsables de la exposición o el taller. Al marcar los itinerarios de los grupos que visitan las exposiciones y los talleres, en ocasiones el profesor establece un criterio de visita según el programa del colegio; *“en otras somos nosotros quien al conocer el grupo determina los mejores contenidos a desarrollar”* nos aseguran los responsables del MNBA.

## 6. ¿En qué se diferencian una maestra y una educadora de museo?

*“Ya se sabe que los revolucionarios son más formalistas que los conservadores”* (Calvino, 2009, 229)

Seguimos con la entrevista que mantuvimos con los responsables del MNBA, ubicado en un edificio emblemático de la capital chilena. Les preguntamos si preparan material para el alumnado de manera que puedan proseguir en el aula con el trabajo de la visita. Nos contestan que no ha sido posible por falta de financiación, aunque *“desarrollaron un proyecto para poder llevar a cabo este objetivo de expandir la visita y los contenidos a la sala de clases.”* El problema económico que afecta a la concreción de proyectos educativos es doblemente grave en estos momentos en Chile. Sumada a la ya de por sí compleja situación que está generando a nivel mundial la crisis económica, la sociedad chilena ha de hacer frente a la tremenda convulsión que supuso el terremoto que devastó parte de su territorio al inicio de 2010. La pésima coyuntura económica, que en Chile se agrava por la necesidad de reconstruir infraestructuras destruidas por los movimientos sísmicos recientes, impedirá llevar a cabo muchas de las propuestas educativas que los museos querían poner en marcha.

Los responsables del museo piensan que los profesores que han asistido a una visita guiada *“se van con información suficiente, un bagaje que les permitiría continuar el trabajo en el aula. Pero no se puede asegurar la prolongación de ésta.”* Es más, son conscientes de que las visitas de escolares al museo podrían ayudar a desarrollar nuevas metodologías y recursos pedagógicos en el aula, ya que *“los contenidos que se entregan y desarrollan en una visita guiada son un aporte al trabajo y contenido realizado en clase, sobre todo en el manejo específico de unas áreas determinadas.”*

Tanto los docentes como los responsables educativos de los museos afirman que el esfuerzo realizado con el público escolar y con los maestros responsables de las visitas tiene una clara compensación tanto para el alumnado como para el profesorado, especialmente cuando *“se logra generar un diálogo de los escolares con la obra y conducirlos en la experiencia visual.”* Entre los aspectos que le interesan más a los escolares en sus visitas a museos destacaría el descubrimiento de nuevas formas de representación. De hecho *“los escolares generalmente no vienen con una idea preconcebida y con un objetivo preestablecido; la primera intención es conocer el lugar y tener un acercamiento hacia obras que les son totalmente desconocidas.”*



Fig. 6. El alumnado se desenvuelve de forma espontánea, si bien al entrar en el museo se generan perspectivas nuevas que pueden estimular un mejor aprovechamiento del trabajo del educador.

La relación entre las escuelas y los centros de arte parte de la información que puedan recibir los maestros sobre la oferta didáctica de los museos. A partir de las distintas actividades y experiencias que ha desarrollado el MNBA con profesores han podido recoger sus opiniones y detectar que *“la información que reciben es insuficiente y deficiente para preparar mejores clases o desarrollar en forma más profunda actividades educativas relacionadas.”* Ya veníamos comentando que la conversación telefónica y la recogida de información vía web son los puntos fuertes del contacto, si bien observamos un aumento de las consultas a través del correo electrónico. Actualmente el museo está apoyando el desarrollo del proyecto del área educativa *“que contempla un programa de actividades y contenidos que amplíen la mera visita guiada.”* Uno de los aspectos importantes que debería mejorar el museo es la difusión de las actividades y exposiciones que se realizan, ya que *“debido a la periodicidad muchas veces impiden mantener un continuo contacto con los centros educativos.”*

Los colegios suelen repetir la visita al museo en años consecutivos. Generalmente vuelven a traer a los estudiantes para visitar nuevas exposiciones o trabajar frente a nuevos contenidos.

Al introducir la cuestión sobre si a los maestros les gusta explicar la exposición o prefieren que sea un monitor del museo quien se dedique a esta tarea, comprobamos que *“generalmente los profesores sienten que solicitando una visita guiada se pueden ahondar mejor en los contenidos porque la persona que los está entregando, en este caso el guía docente del MNBA, está más preparada para transmitir la información. Por otro lado, preparar ellos los contenidos implica venir más de una vez a visitar la muestra o recurrir a tiempos extras de los que ya contemplan a partir de la visita con el curso”*, aquí se hable de un tiempo del que evidentemente los maestros no disponen.

En general está más solicitada la colección permanente, ya que *“les permite pasar y profundizar muchos de los contenidos que los planes y programas integran, convirtiéndose en una visita recurrente. Las muestras itinerantes están menos solicitadas porque parten de contenidos más específicos.”* Además, *“los museos temáticos ofre-*

*cen una mayor diversidad de miradas y contenidos más universales que facilitan su utilización como recurso pedagógico.”*

En el MNBA *“el modelo de visita ha ido evolucionando en congruencia con la evolución del público que se recibe. Actualmente la cantidad de información que se maneja y la multiplicidad de las imágenes exigen que las visitas sean más dinámicas, relacionadas con temáticas de contexto, entorno y realidades.”* Este museo no se encuentra situado en una zona con muchos centros educativos o colegios, por lo tanto ha desarrollado más la difusión para generar visitas escolares. Creen que debería existir un museo dedicado a un artista: Roberto Matta. La presencia de Matta en los espacios públicos de Santiago resulta providencial. Se trata de un artista muy apreciado por su país. Este tipo de reestrategias nacionales todavía resultan más impactantes en momentos decisivos como el que ahora se vive: la celebración de los 200 años de la independencia del país. Los trabajos de las autoras a las que nos hemos referido (Meléndez, 2010; Miralles, 2010) dedican generosos espacios de su reflexión a esta cuestión identitaria.

## **7. La paja en el ojo ajeno y la viga en el propio**

*“a veces las ardillas cogían una letra del alfabeto y se la llevaban a su madriguera creyendo que era comestible, como ocurrió con la letra Q, que por su forma redonda y pedunculada tomaron por una fruta”* (Calvino, 2009, 204)

Llevo más de veinte años como docente. La mayoría de este tiempo me he centrado en la formación de maestros, dentro del ámbito de la educación artística. Pero también es cierto que la última década ha estado muy impregnada de intervenciones encaminadas a la formación de educadores de museos (Huerta, 2008, 2009, 2010). Este bagaje me ha permitido contrastar los intereses tan variados y diferentes que pueden motivar, por una parte a los maestros, y por otro a los educadores de museos. Si bien el lenguaje del maestro está muy impregnado de registros que provienen de la psicopedagogía, lo cierto es que entre los educadores de museos dominan los registros de la historia del arte y la antropología. La posibilidad de encontrar un registro adecuado que partiese de la educación artística, y que por tanto funcionase de forma adecuada para ambos colectivos, repercutiría muy positivamente en un futuro acercamiento de intereses comunes.

Cuando David Ebitz (2008) analiza esta cuestión, parte de las teorías sobre las que se sustentan las prácticas de los educadores de museos, comprobando que dominan las tendencias que proceden de la psicología (como las teorías de Howard Gardner y Csikszentmihalyi), mientras que J. Falk (2008) comprueba que tras la mayoría de dichas prácticas educativas en museos existe un alto porcentaje de aportaciones personales e incluso de factores intuitivos (como Duncum de fende en el caso de los educadores en artes visuales). Si reflexionamos sobre dichas observaciones, comprobaremos que no resultaría tan complicado intentar elaborar un registro adecuado que sirviese para transitar la frontera entre los educadores de museos y los maestros. Entendemos que dicho registro lo hemos de construir desde la educación en artes visuales.

En algunas ocasiones, desde los museos se intenta “instruir” a los maestros para proceder a una visita de exposición más provechosa e interactiva. El museo prepara orientaciones y materiales para pasárselas a los maestros con antelación a la visita, o incluso se preparan sesiones informativas para preparar al docente. Pero todo ello forma parte de un discurso en el cual el docente es un mero observador, ya que nunca llega a decidir factores esenciales en lo referido a la muestra o a las actividades educativas que la acompañan (Allen, 2007; Chang, 2006; Padró 2005). La forma de evitar esta posición pasiva de los maestros se puede mejorar contemplando los siguientes aspectos:

- Obtener una mayor y mejor formación inicial de los maestros en materia de artes visuales.
- Implementar una decisiva apuesta por la formación permanente de los maestros en materia de artes visuales.
- Fomentar un registro válido para ambos colectivos.
- Ampliar y transformar el discurso educativo de los museos.

Un aspecto tan fundamental como la actualización de contenidos también debe tenerse en cuenta entre el colectivo de educadores de museos. Tal y como se ha comprobado, nuestra apuesta va muy dirigida hacia los educadores, ya que el alumnado de los diferentes niveles educativos acabará recibiendo las mejoras a través de las experiencias compartidas de sus educadores. El problema en ocasiones surge de la diferencia de contenidos vistos en clase y en el museo por el propio alumnado. Al preguntarle a los responsables del MNBA sobre la actitud de los niños y las niñas en relación a las visitas a museos, nos contestan que *“por lo general, los niños tienen una actitud de estar recibiendo contenidos totalmente nuevos y que el arte y las obras que están viendo son cosas ajenas a lo que comúnmente ven en el colegio, por lo tanto la vista genera o expectación por conocer lo nuevo o desconcentración por no estar vinculado con él.”*

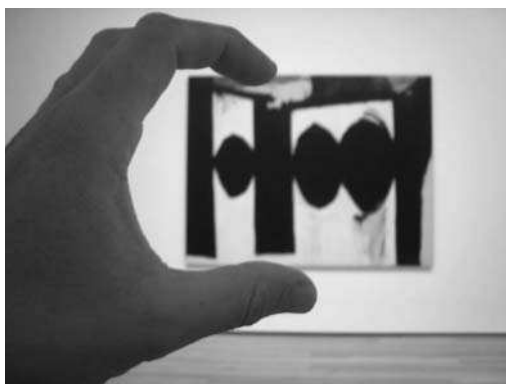


Fig. 7. El siglo XX estuvo muy preocupado por reconstruir el concepto de obra de arte, partiendo de la propia obra como argumento válido. Actualmente debemos tener mucho más en cuenta las necesidades de los públicos y la gestión de sus intereses. *Elegía a la República Española*, pieza de Robert Motherwell, MOMA de Nueva York.

Un alto porcentaje del profesorado continúa prefiriendo la pintura en los museos de arte, especialmente el paisaje y la figura humana. Y desde luego la pintura académica. El arte contemporáneo sigue estando fuera de sus intereses en la mayoría de los casos. Esta tendencia viene agudizándose por una obsesión cronológica que convierte al arte contemporáneo en una especie de último eslabón, algo complejo y confuso que nunca llega a materializarse a nivel académico (en los estudios de historia del arte suele ser un aspecto que se trata al final del temario). La comunicación del museo debe establecer vínculos permanentes y eficientes con los colegios y sus docentes, al tiempo que asume por parte de sus educadores una responsabilidad profesional de gestionar adecuadamente las visitas a estos centros, siempre contando con la connivencia del propio profesorado. Para conseguir estos fines las TIC se convierten en un aliado indispensable que puede mejorar estas prácticas de acercamiento de posturas.

Para mejorar los resultados de las visitas escolares a los museos hay que comenzar por darle una mayor entidad a los vínculos entre educadores, pero también a la propia actividad educativa. Al respecto, Enéritz López asegura que *“la educación no es considerada fundamental en estas instituciones, tendiéndose a infravalorar el trabajo educativo y verlo como una diluida “semiprofesión”, y que “sería interesante posibilitar la adopción de posturas que conciben teoría y práctica de forma indisoluble, potenciando el papel de intelectuales y la labor crítica de las educadoras.”* (López, 2010). Tanto Giroux (1997) como Agra (2007) han reivindicado el papel del educador como verdadero artífice de sus propios intereses, como transmisor de sensibilidades y geografías personales enriquecedoras, que parten de una periferia personal pero que se propagan alicientes de corte social. El papel de los educadores (tanto los de centros escolares como los de museos) incluida su función como trabajadores culturales podría constituir un enlace de intereses. Andrea Meléndez advierte al respecto sobre *“la importancia de comprender qué concepciones educativas emergen en estas educadoras de museo”* ya que algunas de sus concepciones son *“producto de un contexto informal de educación con educadoras que tienen en su mayoría una formación no propiamente educativa.”* (Meléndez, 2010, 147). En última instancia, las zonas de frontera entre ambos colectivos han de ser tenidas muy en cuenta si queremos encontrar un registro común. Puede que los nuevos conceptos de patrimonio (Fontal, 2007), el fomento de la sensibilidad (Errázuriz, 2006), las pedagogías críticas (Acaso, 2007) o las nuevas posibilidades educativas del museo (Hooper-Greenhill, 2000), constituyan espacios válidos de contacto para construir dicho registro de afinidades.

## Conclusiones.

Las investigaciones del grupo Arte y Educación parten de una metodología cualitativa en la que destacan las entrevistas personales y la observación directa de los aspectos analizados. Para intentar encontrar puntos de acercamiento entre los intereses de dos colectivos (el de los educadores de museos y el de los docentes de las diferentes etapas educativas) hemos desarrollado durante varios años un dispositivo de recogida de datos basado en un estudio de campo que recoge muestrarios que representan a ambos colectivos. Tras analizar los resultados de los datos obtenidos, comprobamos que:



- el lenguaje de los educadores de museos está muy cercano a la historia del arte en la mayoría de los casos
- el lenguaje de los docentes está ambientado en las prácticas pedagógicas curriculares.
- que dichos colectivos necesitarían de un registro común que permitiese un acercamiento entre ambos.
- que las TIC deberían utilizarse para reforzar dicho registro común.
- que todo resultaría mucho más eficiente en las visitas a museos si se tuviesen en cuenta los puntos de encuentro de ambos colectivos de trabajadores culturales.
- que para el alumnado a quien va dirigida la visita al museo resultaría mucho más productiva y emotiva la visita si la actividad participase de sus vivencias.

Con este artículo pretendemos sensibilizar sobre las ventajas que podría contener dicho registro común. El problema de la comunicación reside, en este caso, en la disparidad de lenguajes que se manejan (*alumnado vs. maestros vs. educadores de museo vs. exposiciones*), ya que impide un fructífero cruce de intereses. Son muchos los estudios y los autores y autoras que en los últimos años se han preocupado por la educación en museos, desde diferentes perspectivas y siempre con aportaciones sugerentes. Pero a pesar del creciente interés por investigar estas cuestiones, la formación de los educadores en materia de educación artística sigue resultando insuficiente. Pensamos que los esfuerzos deben encaminarse hacia el refuerzo de los espacios comunes, de las zonas de tránsito, de los lugares de frontera. El registro común entre educadores de museos y docentes deberá contemplar la contaminación mutua.

## Referencias bibliográficas

- Acaso, M. (2007) *“Talleres radicales de arte infantil o cómo subvertir la función de los museos”*, Huerta y De la Calle (eds.) *Espacios estimulantes*, Valencia, PUV, pp. 129-142
- Agra, M. J. (2007) *“Geografías personales: un lugar donde detenerse”*, Calaf, Fontal & Valle (coords.) *Museos de arte y educación. Construir patrimonios desde la diversidad*, Gijón, Trea, pp. 305-318.
- Allen, F. (2007) *“Democracia, libertad y expresión: practicando las ideas de libertad y representación en la educación en salas”* *Pràctiques dialògiques. Interseccions de la pedagogia crítica i la museologia crítica*, Palma, Es Baluard, pp. 184-193.
- Antúñez, N. (2008) *Metodologías radicales para la comprensión de las artes visuales en primaria y secundaria en contextos museísticos en Madrid capital*, tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid
- Calvino, I. (2009) *El barón rampante*, Madrid, Siruela
- Chang, E. (2006) *“Interactive Experiences and Contextual Learning in Museums”*, *Studies in Art Education*, vol. 47 (2), pp. 170-186.
- Csikszentmihalyi, M. (1990) *The Art of Seeing. An Interpretation of the Aesthetic Encounter*, California, The J. Paul Getty Trust.

- Duncum, P. (2008) “*Holding Aesthetics and Ideology in Tension*”, *Studies in Art Education*, vol 49 (2), pp. 122-135.
- Ebitz, D. (2008) “*Sufficient Foundation: Theory in the Practice of Art Museum Education*”, *Visual Arts Research*, vol. 34, n. 2 (67), pp. 14-24.
- Errázuriz, L. H. (2006) *Sensibilidad estética. Un desafío pendiente en la educación chilena*, Santiago de Chile, PUC.
- Falk, J. (2008) “*Viewing Art Museum Visitors through the Lens of Identity*”, *Visual Arts Research*, vol. 34, n. 2 (67), pp. 25-34.
- Fontal, O. (2007) “*¿Se están generando nuevas identidades? Del museo contenedor al museo patrimonial*”, en Calaf, Fontal & Valle (coords.) *Museos de arte y educación. Construir patrimonios desde la diversidad*, Gijón, Trea, pp. 27-52.
- Giroux, H. (1997) *Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas*. Barcelona, Paidós.
- Hooper-Greenhill, E. (2000) “*Changing values in the Art Museum: rethinking communication and learning*” en *International Journal of Heritage Studies*, vol. 6, nº 1, pp. 9-31
- Hubard, O. (2008) “*The Act of Looking: Wolfgang Iser’s Literary Theory and Meaning Making in the Visual Arts*”, *International Journal of Art and Design Education*, n. 27 vol.2, pp. 168-180.
- Huerta, R. (2008) “*A complicada vida em parella entre mestres e museos*”, *Revista Galega de Educación*, pp. 28-32
- Huerta, R. (2009) “*Siete años y un día. Formando educadores de museos en la Universidad de Valencia*” *Actas del Congreso Internacional Los Museos en la Educación. La Formación de Educadores*, Madrid, Fundación Thyssen-Bornemisza, pp. 316-319.
- Huerta, R. (2010) *Maestros y museos. Educar desde la invisibilidad*, Valencia, PUV.
- López, E. (2010) “*Entre el entusiasmo y la inestabilidad: el vaivén diario de las educadoras de museos*”, *Revista de Museología*, 47, págs. 17-24.
- Meléndez, A. (2010) “*Concepciones de la educación artística en el museo: el caso de las educadoras del Museo Nacional de Bellas Artes de Chile*”, *Arte, Individuo y Sociedad*, vol. 22 (1), pp. 145-162
- Miralles, N. (2010) *Museos de arte como catalizadores de la renovación en educación artística. Propuestas para una nueva educación artística en el ámbito museal chileno y sus implicaciones en la educación formal*, Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid.
- Miranda, F. y Gonzalo Vicci (2009) “*BoxArq / BoxArt*” en *Plataforma*, Montevideo, Ministerio de Educación y Cultura.
- Padró, C. (2005) “*Educación Artística en Museos y Centros de Arte*” en Huerta & De la Calle –eds.- *La Mirada Inquieta. Educación artística y museos*. Valencia, PUV, pp. 137-152
- Wexler, A. (2007) “*Museum Culture and the Inequities of Display and Representation*”, *Visual Arts Research*, vol. 33, n. 1, pp. 25-33.