



---

**Universitat de València**

TESIS DOCTORAL

**ESPACIOS DE INCLUSIÓN E IMPLICACIONES  
EDUCATIVAS ENTRE ESCUELA, MUSEO Y  
UNIVERSIDAD. ANÁLISIS DESDE LA  
INVESTIGACIÓN-ACCIÓN.**

Presentada por M<sup>a</sup> Dolores Soto González.

2015

Dirigida por:

Dr. Ricard Huerta Ramón.

Programa Art, Filosofia i Creativitat. Àrea d'Estètica i Teoria de l'Art.

Facultat de Filosofia i Ciències de l'Educació de la Universitat de  
València.



## **AGRADECIMIENTOS**

Dedico esta investigación a todas y cada una de las personas con las que me he encontrado durante el recorrido de mi vida, creando un rastro que ofrezco como testigo de mi gratitud a cada una de ellas.

A mis amigos y amigas, a todos y todas, que han compartido conmigo parte de su tiempo; a mis alumnos y alumnas por el aprendizaje mutuo que generamos en el espacio-tiempo, por su energía e implicación, porque dan sentido a la pasión que siento por mi profesión.

A las personas y entidades que han hecho posible esta investigación.

A cada proyecto, acción y entrevista desarrollada y a cada una de las personas participantes.

A Escuela 2 y a Florida Universitària por ayudarme en mi crecimiento y desarrollo personal y profesional.

En esta relación no quiero evitar detallar a algunas personas:

A Vicent Miralles por su tiempo, esfuerzo, cariño y sacrificio.

A mi familia.

A todos y todas, por no consentirme estar en soledad.

Y por último, mi agradecimiento más sincero y cariñoso al director de mi tesis Ricard Huerta, por su confianza y apoyo.



# ÍNDICE

## JUSTIFICACIÓN

1.1 Síntesis del discurso.....	15
1.2 Síntesis de los capítulos.....	22

## CUERPO TEÓRICO

### 2 DESTINOS COMPLEMENTARIOS: ESCUELA, MUSEO Y UNIVERSIDAD

2.1 Relaciones: escuela, museo y universidad.....	25
2.2 ¿Qué puede hacer el profesorado y los investigadores y las investigadoras universitarias?.....	28
2.2.1 La sensibilización como bisagra y la mirada hacia la identidad. ....	31
2.2.2 Circulaciones comunes. ....	32
2.2.3 La colaboración entre educadores y profesorado.....	35
2.2.4 El alumnado universitario en el contexto museístico actual. ....	37
2.2.5 El papel del profesorado universitario en las relaciones museo-alumnado. ...	38
2.2.6 Actividades de enseñanza-aprendizaje en el museo y en la escuela. ....	40
2.3 Políticas colaborativas y experiencias culturales: contextos complejos para la labor pedagógica.....	43

### 3 MUSEO Y ESCUELA, UNA COMBINACIÓN POSIBLE

3.1 Un poco de historia.....	45
3.2 Lugares de Cultura: museos y escuelas.....	48
3.2.1 Museos como contenedores de saberes y como medio pedagógico. ....	49
3.2.2 Museos adaptados a una sociedad cambiante. ....	50
3.2.3 Las relaciones museos - escuelas. ....	51
3.2.4 Territorio de los museos en los centros escolares. ....	54
3.2.5 La brecha entre museo y escuela.....	55
3.2.6 Aproximación al problema.....	55
3.3 El impulso de la didáctica.....	56
3.3.1 Necesidad de una didáctica del patrimonio, del museo. ....	59

### **3.4 El saber escolar y los museos.....61**

3.4.1 El museo como lugar para el impulso del desarrollo de competencias cognoscitivas.....	62
3.4.2 El museo como lugar que alberga las herramientas procedimentales para la educación.....	62
3.4.3 El museo como creador dinámico.....	63
3.4.4 El museo como lugar de disociación de lenguajes: el lenguaje escolar contra el lenguaje formal. ....	64
3.4.5 El lenguaje de los museos frente al lenguaje educativo.....	65
3.4.6 Uso de la plástica y la visualidad en los museos. Interpretaciones.....	65
3.4.7 La integración del currículo y la reformulación del lenguaje museográfico. ....	66
3.4.8 Museo frente a currículo. ....	69
3.4.9 Cambios metodológicos desde las escuelas.....	74

### **3.5 Los museos en la revolución didáctica del aprendizaje por competencias .....75**

3.5.1 La relación entre el enfoque por competencias y la reforma curricular.....	75
3.5.2 Los retos de la museografía didáctica. ....	77
3.5.3 Los desafíos educativos de los museos en el contexto pedagógico actual.....	77
3.5.4 La pedagogía de la inclusión en los museos. ....	79

### **3.6 La función educativa del museo.....79**

3.6.1 ¿Qué necesita la escuela del museo?.....	84
3.6.2 ¿Qué puede aportar el museo a la escuela?.....	84

### **3.7 Los museos y las escuelas en la era de la información: La huella de las tecnologías.....84**

### **3.8 ¿Por qué el profesorado debe visitar un museo de arte con su alumnado?.....91**

### **3.9 ¿Cómo visitar el museo?.....93**

## **4 EL ARTE DE INCORPORAR NUEVOS HORIZONTES EN LA PRÁCTICA ESCOLAR**

### **4.1 Referentes educativos del arte.....98**

### **4.2 El lugar que ocupa el arte en la vida escolar.....107**

### **4.3 Por qué enseñar arte en las escuelas.....111**

4.3.1 La señal de lo artístico-estético en la organización del conocimiento en correlación al eje aprendizaje-cognición.....	113
--	-----

4.4 Desarrollar prácticas creadoras: arte, aprendizaje e inclusión educativa.....	116
4.5 Espacios y proyectos de creación artística en la escuela.....	117
4.6 Salir del aula, aprender en otros contextos.....	120

## **CUERPO EXPERIMENTAL**

### **5 DELIMITACIÓN DEL PARADIGMA METODOLÓGICO Y CARACTERÍSTICAS DE LA INVESTIGACIÓN**

5.1 La enseñanza como acción investigadora.....	130
5.2 Recomendaciones entre docente e investigación.....	131
5.3 Teoría y práctica: comprensión pedagógica.....	133
5.4 Conocimiento y cultura como profesora.....	134
5.5 Investigación y autodesarrollo profesional. Reflexión en la acción.....	136
5.6 Ensamblajes en las mejoras de los contextos sociales.....	137

### **6 REFLEXIÓN EN LA ACCIÓN: FUNDAMENTOS Y MÉTODOS DEL CONOCIMIENTO DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA**

6.1 La reflexión en la acción.....	139
6.2 La investigación-acción: la metodología docente de investigación.....	141

### **7 LA INVESTIGACIÓN BASADA EN LAS ARTES. REFLEXIONAR LA INVESTIGACIÓN**

7.1 Un punto de partida.....	145
7.2 ¿Qué significa realizar una parte de la investigación basada en las artes?. El estudio de casos .....	148
7.3 Directrices de esta investigación basada en las artes.....	151
7.4 A/r/tografía.....	154
7.5 Un breve extracto de las primeras percepciones: situándome como a/r/tógrafa .....	156
7.6 ¿Por qué nos interesa la a/r/tografía como metodología de investigación en la tesis?.....	159
7.7 ¿Qué aporta a esta tesis la investigación basada en las artes (IBA)?.....	160
7.8 ¿Qué dificultades ha encontrado esta tesis en la Investigación Basada en Artes (IBA)?.....	162

## **8 OBJETIVOS E HIPÓTESIS, CLAVES METODOLÓGICAS Y PROCESO DE INVESTIGACIÓN**

<b>8.1</b>	<b>Objetivos e hipótesis.....</b>	<b>167</b>
<b>8.2</b>	<b>Identificación de los procedimientos de análisis de datos y técnicas de recogida de información.....</b>	<b>169</b>
8.2.1	Estudio de Casos: <i>Ser de Huevos</i> y <i>Falla SOS</i> .....	169
8.2.2	Entrevistas a expertos y expertas. ....	182
<b>8.3</b>	<b>Ejecución del diseño de la investigación.....</b>	<b>188</b>
<b>8.4</b>	<b>Elaboración y/o selección de los procedimientos y técnicas de recogida de información .....</b>	<b>189</b>
<b>8.5</b>	<b>Tratamiento y análisis de datos. Obtención de resultados.....</b>	<b>190</b>
<b>8.6</b>	<b>Interpretación y reflexión.....</b>	<b>190</b>
<b>8.7</b>	<b>Redacción y difusión del informe de investigación.....</b>	<b>192</b>

## **9 ESTUDIO DE CASOS**

<b>9.1</b>	<b>Introducción a los proyectos: estudio de casos.....</b>	<b>193</b>
9.1.1	El arte como tejido de vida y de socialidad.....	193
9.1.2	Proyectos para asociar los espacios de arte y la educación contemporánea: fusión de creaciones y movimiento en las fisuras.....	195
9.1.3	Un poco de historia de Escuela .....	200
<b>9.2</b>	<b>Caso 1: Proyecto <i>Ser de Huevos</i>.....</b>	<b>202</b>
9.2.1	Introducción.....	202
9.2.2	Planificación .....	210
9.2.3	Desarrollo .....	212
9.2.4	Reflexión y evaluación.....	215
9.2.5	Conclusiones y recomendaciones.....	217
9.2.6	Documentación visual del proyecto <i>Ser de huevos</i> .....	218
<b>9.3</b>	<b>Caso 2: Proyecto <i>Falla SOS</i>.....</b>	<b>227</b>
9.3.1	Introducción.....	227
9.3.2	Planificación .....	234
9.3.3	Desarrollo .....	236
9.3.4	Reflexión y evaluación .....	246
9.3.5	Conclusiones y recomendaciones.....	248
9.3.6	Documentación visual del proyecto <i>Falla SOS</i> .....	251



9.3.7 Recordando y conexiones.....	262
9.3.7.1 Profesorado Escuela 2: Rafael Adell y Ana Montagud .....	262
9.3.7.2 Exalumnado. ....	264

## **10 ENTREVISTAS A PERSONAS EXPERTAS**

### **10.1 Triangulación de opiniones de expertos y expertas entrevistadas.....269**

10.1.1 Introducción y justificación.....	269
--	-----

### **10.2 Relación entre museo, escuela y universidad. Necesidades y vínculos.....277**

10.2.1 Ideas fuerza de las entrevistas de personas expertas de la relación entre museo, escuela y universidad. Necesidades y vínculos.....	288
--	-----

### **10.3 Desescolarizar el museo. Aprendizaje escolar y estrategias de motivación.....291**

10.3.1 Ideas fuerza de las entrevistas a personas expertas sobre la escolarización del museo, el aprendizaje escolar y las estrategias de motivación.....	296
---	-----

### **10.4 Docentes y museos.....298**

10.4.1 Ideas fuerza de las entrevistas a personas expertas en relación con los y las docentes y los museos.....	303
---	-----

### **10.5 Formación de educadores y educadoras de la escuela.....305**

10.5.1 Ideas fuerza de las entrevistas a personas expertas sobre la formación de educadores y educadoras de la escuela .....	312
--	-----

### **10.6 Formación de educadores y educadoras de museos.....315**

10.6.1 Ideas fuerza de las entrevistas a personas expertas sobre la formación de educadores y educadoras del museo.....	319
---	-----

### **10.7 Espacios y dimensiones del museo.....322**

10.7.1 Ideas fuerza de las entrevistas a personas expertas en relación a los espacios y a las dimensiones del museo.....	328
--	-----

**10.8 Herramientas de investigación en educación y museos.....332**

10.8.1 Ideas fuerza de las entrevistas a personas expertas en referencia a las herramientas de investigación en educación y museos.....335

**10.9 Valores y actitudes que se fomentan en los museos.....338**

10.9.1 Ideas fuerza de las entrevistas a personas expertas en relación con los valores y actitudes que se fomentan en los museos.....342

**CONCLUSIONES**

**11 DISCUSIÓN GENERAL, LIMITACIONES DEL ESTUDIO Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN**

**11.1 Discusión general.....345**

11.1.1 Confirmación de hipótesis de partida, objetivo general y específicos..... 355

11.1.2 El rastreo del quid de la cuestión. Pensar con personas expertas.....359

11.1.3 Movimiento tras movimiento, rastro a rastro.....362

11.1.4 Se podría.....364

**11.2 La investigación en el futuro.....372**

**12 BIBLIOGRAFÍA.....377**

**ANEXO - CD: TRANSCRIPCIÓN DE LAS ENTREVISTAS A PERSONAS EXPERTAS**

## ÍNDICE DE FIGURAS Y TABLAS

### ÍNDICE DE FIGURAS

<i>Ilustración 1. El elemento de Ken Robinson</i> .....	105
<i>Ilustración 2. Ciclo de la investigación-acción</i> .....	142
<i>Ilustración 3. Ciclo de la investigación-acción según Whitehead.</i> .....	143
<i>Ilustración 4. Estructura del estudio de casos: Basado en Stake en Denzin y Lincoln (2005).</i> .....	172
<i>Ilustración 5. Variables de la investigación</i> .....	177
<i>Ilustración 6. Escuela 2</i> .....	200
<i>Ilustración 7. Proyecto de trabajo de Escuela 2.</i> .....	204
<i>Ilustración 8. El lenguaje de Escuela 2</i> .....	204
<i>Ilustración 9. Las inquietudes de Escuela 2</i> .....	204
<i>Ilustración 10. Nuestro proyecto de trabajo, Escuela 2.</i> .....	205
<i>Ilustración 11. Huevos Guillén.</i> .....	206
<i>Ilustración 12. Participantes de la Comunidad Educativa de Escuela 2</i> .....	207
<i>Ilustración 13. Integrantes del proyecto Ser de Huevos</i> .....	207
<i>Ilustración 14. Alumnado de Escuela 2 vaciando huevos</i> .....	213
<i>Ilustración 15. Colaboración con la cocina.</i> .....	213
<i>Ilustración 16. Participantes y artista con Ser de Huevos.</i> .....	214
<i>Ilustración 17. Fotos cedidas por el artista Adolfo Siurana del proceso de elaboración de Ser de Huevos.</i> .....	220
<i>Ilustración 18. Exposición en la Sala Parpalló y Ser de Huevos.</i> .....	223
<i>Ilustración 19. Ser de Huevos.</i> .....	224
<i>Ilustración 20. Páginas del Catálogo de la exposición de Oposiciones.</i> .....	225
<i>Ilustración 21. Portada del Catálogo de Oposiciones.</i> .....	226
<i>Ilustración 22. Boceto de la tierra y los planetas.</i> .....	236
<i>Ilustración 23. Boceto Dama de la Sostenibilidad</i> .....	237
<i>Ilustración 24. Cabeza de la Dama de la Sostenibilidad.</i> .....	238
<i>Ilustración 25. Cuerpo de la Dama de la Sostenibilidad</i> .....	239

<i>Ilustración 26. Dama de la Sostenibilidad.</i>	239
<i>Ilustración 27. Nube de amor.</i>	240
<i>Ilustración 28. Boceto Mundo Enfermo.</i>	241
<i>Ilustración 29. Boceto y dimensiones del Mundo Enfermo.</i>	242
<i>Ilustración 30. Ninot Mundo Enfermo.</i>	243
<i>Ilustración 31. Detalle del corazón del Mundo Enfermo.</i>	244
<i>Ilustración 32. Falla de la Sostenibilidad.</i>	245
<i>Ilustración 33. Falla de las Artes.</i>	251
<i>Ilustración 34. Falla geométrica La niña bonita.</i>	252
<i>Ilustración 35. Bocetos de falla.</i>	253
<i>Ilustración 36. Figuras falla.</i>	254
<i>Ilustración 37. Proceso de elaboración de la falla.</i>	255
<i>Ilustración 38. Proceso de elaboración de la falla.</i>	256
<i>Ilustración 39. Montaje de la falla.</i>	257
<i>Ilustración 40. Proceso de elaboración de la falla.</i>	258
<i>Ilustración 41. Cálculos y proceso de elaboración de la falla.</i>	259
<i>Ilustración 42. Estructuras y dimensiones de la falla.</i>	260
<i>Ilustración 43. Cremà de la falla.....</i>	261
<i>Ilustración 44. Rafa Adell Valero y Ana Montagud Moya</i>	262
<i>Ilustración 45. Victor Pons .</i>	264
<i>Ilustración 46. Adrián Solbes.</i>	265
<i>Ilustración 47. Falla creada por CREARQCIÓ</i>	267
<i>Ilustración 48. Ángela Estévez.</i>	268
<i>Ilustración 49. Relación entre museo, escuela y universidad. Necesidades y vínculos.....</i>	289
<i>Ilustración 50. Relación entre museo, escuela y universidad. Necesidades y vínculos</i>	290
<i>Ilustración 51. Desescolarización del museo, el aprendizaje escolar y estrategias de motivación.</i>	296

<i>Ilustración 52. Desescolarización del museo, el aprendizaje escolar y estrategias de motivación. ....</i>	<i>297</i>
<i>Ilustración 53. Docentes y museos. ....</i>	<i>303</i>
<i>Ilustración 54. Docentes y museos. ....</i>	<i>304</i>
<i>Ilustración 55. Formación de educadores y educadoras de la escuela. ....</i>	<i>312</i>
<i>Ilustración 56. Formación de educadores y educadoras de la escuela. ....</i>	<i>313</i>
<i>Ilustración 57. Formación de educadores y educadoras de la escuela. ....</i>	<i>314</i>
<i>Ilustración 58. Formación de educadores y educadoras de museos. ....</i>	<i>319</i>
<i>Ilustración 59. Formación de educadores y educadoras de museos. ....</i>	<i>320</i>
<i>Ilustración 60. Formación de educadores y educadoras de museos. ....</i>	<i>321</i>
<i>Ilustración 61. Espacios y dimensiones del museo. ....</i>	<i>328</i>
<i>Ilustración 62. Espacios y dimensiones del museo. ....</i>	<i>329</i>
<i>Ilustración 63. Espacios y dimensiones del museo. ....</i>	<i>330</i>
<i>Ilustración 64. Espacios y dimensiones del museo. ....</i>	<i>331</i>
<i>Ilustración 65. Herramientas de investigación en educación y museos. ....</i>	<i>335</i>
<i>Ilustración 66. Herramientas de investigación en educación y museos. ....</i>	<i>336</i>
<i>Ilustración 67. Herramientas de investigación en educación y museos. ....</i>	<i>337</i>
<i>Ilustración 68. Valores y actitudes. ....</i>	<i>343</i>
<i>Ilustración 69. Valores y actitudes. ....</i>	<i>344</i>

## **ÍNDICE DE TABLAS**

<i>Tabla 1. Esquema de la tesis doctoral.....</i>	<i>22</i>
<i>Tabla 2. Tipología de textos.....</i>	<i>150</i>
<i>Tabla 3. Estructura conceptual del estudio de caso. ....</i>	<i>175</i>
<i>Tabla 4. Estructura del trabajo de investigación. ....</i>	<i>176</i>
<i>Tabla 5. Relación de objetivos, hipótesis, temas y variables. ....</i>	<i>178</i>
<i>Tabla 6. Esquema de estudio de casos. ....</i>	<i>181</i>
<i>Tabla 7. Preguntas de la entrevista realizada a personas expertas. ....</i>	<i>184</i>
<i>Tabla 8. Tipos de grupos de discusión extraída de la fuente de Fontana y Frey. ....</i>	<i>185</i>
<i>Tabla 9. Personas expertas entrevistadas. ....</i>	<i>277</i>
<i>Tabla 10. Personas expertas entrevistadas y temas tratados ....</i>	<i>344</i>
<i>Tabla 11. Objetivos específicos y evidencias ....</i>	<i>359</i>

# CAPÍTULO 1

## JUSTIFICACIÓN

### 1.1 Síntesis del discurso

Una parte importante de la aventura creativa del siglo XX y de lo que hemos recorrido del siglo XXI se ha orientado hacia el papel social de las artes. El hecho de dotar de un quehacer social a los artistas y su voluntad de participar en los debates colectivos no es una idea nueva. Muchos artistas nos han mostrado de qué manera las posibilidades de las artes marcan, a veces de un modo rotundo, realidades incluso incómodas que hacen bajar la mirada de la ciudadanía. De hecho los cambios de forma y de significado que han experimentado las artes en las últimas décadas han propiciado una ejemplificación de las prácticas que se agrupan bajo el epígrafe arte. Nos planteamos muy seriamente la posibilidad de que el arte no sea únicamente el resultado de un trabajo individual de su creador/a particular, sino el producto de una interacción colectiva. Entendemos asimismo que las artes no han de funcionar, necesariamente, como un modo de transmisión vertical desde la cultura de expertos (encarnada en el museo) hacia la colectividad, que se supone ignorante y, al mismo tiempo, ávida de productos culturales de excelencia.

Por el contrario, una de las formas en las que se está redefiniendo el rol del/de la artista es como catalizador/a de proyectos que inciden en una realidad concreta, en un contexto específico con incidencia en un grupo humano determinado. La persona artista se compromete con un colectivo. Escucha, acompaña, cataliza inquietudes y proyectos y aporta su bagaje desde los saberes artísticos para dotarlos de formas visibles.

Atentos a esta nueva sensibilidad social concretada en textos específicos y construidos con personas y grupos probablemente aliados a la institución arte, muchos museos entienden su labor educativa como un esfuerzo por acoger y dar soporte a este tipo de proyectos.

Desde los departamentos de educación de los museos habitualmente se ha contemplado la educación formal como un partner necesario en la labor de mediación y acción educativa. La creación de sinergias y complicidades entre los museos, los centros escolares y las universidades, entre los educadores de museos y el profesorado de los diferentes niveles educativos, desde la infancia a la universidad fomenta la aproximación de nuevos públicos, posibilita la participación y el intercambio. Pero es evidente que en este camino de colaboración también hay dificultades. Los museos de arte se centran en su labor educativa en la difusión de artistas profesionales, en la mediación cognitiva para la comprensión de las artes o se aventuran en proyectos a favor de la inclusión social y la incidencia en la comunidad.

El profesorado de educación formal de todos los niveles ve su trabajo más enmarcado por las prescripciones institucionales en forma de currículum, horarios, grupos, programas. A menudo las artes son, como mucho, una parte más de un denso y complejo currículum para cuyo desarrollo, a veces, cuentan con escasa preparación. A partir de aquí nos surge la inevitable pregunta, ¿cómo se puede mejorar la cooperación

entre el museo, la universidad y la escuela?, y para buscar la respuesta tantearemos temas como la formación de los docentes, la potencialidad del arte para la enseñanza reglada y su concreción y qué pueden aportar los museos, y nos plantearemos la creación de redes que conecten museo, escuela, universidad y comunidad; en definitiva cuáles son las vías para renovar y profundizar la comunicación y la colaboración.

La presente investigación plantea herramientas para proporcionar, valorar y coordinar un diálogo entre la educación formal y la no formal, rompiendo barreras y generando vínculos, con sus protagonistas, sus responsables y sus usuarios. Fundamentar, narrar, investigar, ordenar e interpretar el amplio espectro de las relaciones entre el museo, la universidad y las escuelas en el ámbito de la educación, son las tareas fundamentales a realizar.

Todo museo de arte que quiera situarse como un lugar adicional y enriquecedor en términos del conocimiento como parte de la cultura, está obligado a considerar a la comunidad en la que se inserta. Sería importante generar un espacio donde las personas usuarias puedan resignificar y apropiarse de contenidos científicos y sociales. Las escuelas y la universidad deberían demandar la cooperación y coordinación inter-institucional.

No se trata únicamente de una investigación educativa, la propuesta conlleva una estrategia de impulso pedagógico. Identificar las formas de inserción de las visitas escolares es necesario para construir la plataforma que contribuya a la formación de un público autónomo. De manera que, a partir de la información que proporcione este proyecto, el vínculo con las escuelas pueda establecerse de una forma más eficiente. Se trata de abrir un espacio de comunicación.

Si el museo intenta ser una institución democratizadora ha de tener a la escuela y a la universidad como intermediarias casi imprescindibles. Ambas instituciones le pueden acercar públicos nuevos. Si se garantiza la apropiación cultural a todos y todas, o por lo menos a gran parte de sus miembros, estaremos cimentando la existencia de futuras personas usuarias de museos.

Señalar, desde el punto de vista de la escuela y de la universidad, cuál es el tipo de prácticas que quieren hacer en el museo, o en otros contextos, permitirá a este último responder más puntualmente a las demandas escolares y universitarias y así enriquecer las propuestas con sus propios objetivos. Es necesario integrar los intereses del museo con los de la escuela y la universidad para dar lugar a una actividad motivadora y rica en aprendizajes.

Por eso planteamos la necesidad de conceder a la educación la importancia que se merece, en primer lugar, para resolver la desvinculación entre el museo, la escuela y la universidad y en segundo lugar, para utilizar el arte contemporáneo como mediador de relaciones que permite a las personas y a las instituciones educativas formar parte activa de la construcción de conocimientos partiendo de su significatividad.

La siguiente investigación intenta dar visibilidad a este tipo de cuestiones, proponiendo la metodología de trabajo por proyectos a través del arte contemporáneo como potenciadora de vínculos en las tres instituciones planteadas mostrando dos experiencias que ofrecen un nuevo modo de relacionarse. Se trata de concebir la creación



artística desde una perspectiva contemporánea, es decir, entender el arte como una herramienta capaz de suscitar en las personas implicadas una nueva visión del mundo subjetiva y personal. Hemos tratado de ofrecer el análisis de dos experiencias educativas a través del arte desarrollada por un grupo de profesionales de la educación en museos, por universitarios y universitarias y por comunidad escolar. Este tipo de proyectos nos permite investigar y profundizar en las relaciones entre profesionales de la educación y las instituciones educativas en la construcción de nuevos contextos educativos significativos. La inclusión de equipos educativos, multidisciplinares e interinstitucionales, en este tipo de proyectos, no es más que un primer paso para la plena inclusión de éstos en el diseño y conceptualización de las metodologías cooperativas en contexto.

En esta tesis se exponen los dos proyectos *Ser de Huevos* y *Falla SOS*, experiencias que vieron su primera edición en artículos publicados en los diez últimos años, renovándolos, seccionándolos o enriqueciéndolos con nuevos fundamentos y observaciones, algunas conferencias impartidas y preocupaciones y meditaciones del día a día como docente y gestora educativa. Con estas revisiones se da a conocer el discurso de la investigadora a medida que se irá profundizando en la investigación basada en las artes.

Hace mucho tiempo que vengo recapacitando de qué modo desarrollar tácticas educativas basadas en arte. En este proceso evidencia que las historias de vida logran aproximarnos a la comprensión de lo pedagógico y de lo educativo y por supuesto a la educación artística. Abordé con entusiasmo la tarea de prestar atención a las tres instituciones –escuela, universidad, museo–, cuyas voces habían sido insuficientemente escuchadas. Esas voces eran señales de ilusiones, de posibilidades, de fracasos y aciertos, de evocaciones, de conocimientos y pasiones. La idea me retaba. Son narraciones que no pretenden tener un principio ni un final, son circulaciones de la trayectoria profesional, de la vida, un ser estando, un transcurso paralelo al vivir e incluso mucho más.

Recupero la idea ya utilizada en otras investigaciones actuales que nos remiten asiduamente a conceptos como:

- Experiencias desde el yo, procesos de experiencia y narraciones del profesorado, huellas de la evocación, reflexión, relatos de trabajo, acción de recordar experiencias, procedimiento biográfico, los diarios de aula de docentes, el ámbito de lo cotidiano, incertidumbres en las vivencias, retos que puntean lo cotidiano, narrativas del alumnado, lo ocurrido como un instante vivo, escuchar la voz del profesorado, contar sus historias de vida, pensar y relacionar relatos con cuestiones del arte contemporáneo, historias de nuestra formación docente, rehacer historias.

Según Jackson (1991), los relatos poseen fundamentalmente una doble función, una epistémica y la otra transformadora. Las narraciones originan cambios de conocimiento y conciencia, representaciones renovadas, opiniones diferentes, etc. colaboran para establecer nuevos beneficios, iluminan e instruyen. Las historias que examinamos y releemos nos forman y nos ayudan a ser lo que somos, son una porción de

nuestra circunstancia de persona. Conocer estas narraciones nos ayuda a saber cuál es el mundo en el que vivimos.

Por otro lado la escuela es un territorio de reproducción social, pero a su vez es además un lugar donde es posible trabajar nuevas y diferentes formas de relación, experimentar vínculos, reorientar conductas y aprender a explorar el patrimonio tanto tangible como intangible de la diversidad cultural. La misma diversidad que hay en el patrimonio debe estar presente en la escuela. Intentar trabajar las relaciones y vínculos con otras instituciones educativas tanto de los espacios reglados como no reglados y mantener una relación de reciprocidad, de igualdad y de confianza ayudará a transformar la variedad en oportunidades educativas y de enriquecimiento. La escuela debiera ser un espacio abierto donde la relación con otras instituciones posibilite que las personas aprendan a conocer, comprender y a comunicarse. Como apunta Edgar Morin,

*“... la comprensión es al mismo tiempo medio y fin de la comunicación humana. Ahora bien, la educación para la comprensión está ausente de nuestras enseñanzas. El planeta necesita comprensiones mutuas en todos los sentidos. Teniendo en cuenta la importancia de la educación para la comprensión en todos los niveles educativos y en todas las edades, el desarrollo de la comprensión necesita una reforma de las mentalidades. Tal debe ser la tarea para la educación del futuro. [...] La comprensión mutua entre humanos, tanto próximos como extraños, es en adelante vital para que las relaciones humanas salgan de su estado bárbaro de incomprensión. De allí la necesidad de estudiar la incomprensión desde sus raíces, sus modalidades y sus efectos. Este estudio sería tanto más importante cuanto que se centraría no sólo en los síntomas, sino en las causas de los racismos, las xenofobias y los desprecios. Constituiría, al mismo tiempo, una de las bases más seguras para la educación por la paz, a la cual estamos ligados por esencia y vocación” (Morin, 1999: 57).*

Debemos reformar el pensamiento. Cada vez se va generando una mayor distancia entre nuestros saberes, fraccionados, espaciados, y los contextos cada vez más multidimensionales, multidisciplinarios y universales. Este escenario dificulta percibir la complejidad de las interacciones y autorregulaciones entre los fragmentos y el todo, y los inconvenientes principales. No obstante, las peticiones y apremios que atiende la escuela no le permiten orientarse hacia dicho objetivo por falta de tiempo para la deliberación y para la formulación de propuestas didácticas concretas.

Esperamos que la presentación de las propuestas de esta tesis ayude a transformar el pensamiento y las experiencias pedagógicas. En ese sentido planteamos cómo es posible abordar en la escuela los vínculos con otras instituciones educativas diversas.

Consideramos que para trabajar la vinculación entre instituciones es necesario un cambio de mirada que enlaza los siguientes aspectos:

- Decidirse a pensar juntos. El fin central de la escuela es formar ciudadanos y ciudadanas que recapaciten y piensen, por lo que consideramos fundamental que la colectividad docente de una institución educativa decida pensar. Ofrecer tiempo para pensar cuando todo va en dirección contraria requiere coraje. Hay que superar el engaño de separar lo intelectual de lo emocional, el pensamiento

de los afectos. Pensar es vivir y crear vida nueva. Es posible educarse a través del pensamiento.

- Decidirse a trabajar juntos para promover la transformación del contexto.
- Disponer a sentir. Es necesario no perder a la persona en el sistema educativo. Es fundamental que el profesorado y la escuela recobren la voz de las emociones, las vibraciones, el cariño y el conocimiento para crear en la realidad los métodos de humanización.

La actividad cotidiana de las instituciones educativas, las ocupaciones permanentes de docentes y estudiantes, la propagación de silencios, algarabías y bullicios, conceden una componenda polifónica y propia. Esta pluralidad de contextos, acciones y prácticas que poseen los universos educativos conceden un complot único, con infinidad de tonalidades, repleto de significados específicos y diversos a los de distintos universos sociales. Los espacios educativos existen atravesados, constituidos, por sucesos de cualidad diversa. Pero poco más o menos todas las vicisitudes que acontecen en la escuela se corresponden de un modo u otro con la vida, actual, pasada o futura de las personas que la ocupan.

Por ser espacios sociales, tanto la escuela como la universidad o los museos son pesadamente reveladores, están surcados por narraciones, impregnados de tradiciones. Y es en esas narraciones donde persistentemente el profesorado y los educadores reforman su identidad profesional. Al narrar o escribir historias sobre la educación y sus experiencias pedagógicas, sobre los aprendizajes del alumnado, sobre las inseguridades, sobre las tácticas de enseñanza que se implantan o los pensamientos que estimulan horas de trabajo académico los docentes dialogan de sí mismos, de sus ilusiones y de sus actuaciones.

Narrando las experiencias educativas en las que somos protagonistas estaremos narrando las propias historias profesionales, manifestaremos emociones acerca de lo que pensamos que son buenas prácticas de enseñanza; el rol de la escuela, del museo o de la universidad en la sociedad contemporánea; de sus propios espacios de enseñanza así como los razonamientos de mediación curricular y docente que utilizan; las hipótesis que subyacen a las valoraciones de las prácticas de sus estudiantes. Con las historias estaremos expresando un fragmento del saber didáctico, experto y muchas veces implícito o silenciado. Historias que se fundan y se refundan en la diversidad de experiencias y preocupaciones que cumplieron y plasmaron sobre su trabajo. De ahí la idea de compilar los relatos de profesionales expertos, para así poder dar a conocer parte del recorrido profesional de las personas entrevistadas implicadas. En estas entrevistas nos muestran sus saberes y supuestos sobre la enseñanza, sus recorridos laborales, sus convicciones, sus vacilaciones e interrogantes, sus expectativas, aspiraciones y satisfacciones. De esta forma se logra una visión todavía más completa, ya que las entrevistas con sus relatos se han organizado y compilado de manera que seguramente obtendremos una historia de las instituciones diferente de la que conocemos, de la que habitualmente leemos, de la que se expone de manera oficial, la que se supone indiscutible.

Cuando las personas expertas cuentan sus experiencias profesionales y pedagógicas relatándolas en primera persona componen materiales excepcionales mediante los cuales, en el apartado de la tesis donde se confrontan las opiniones, la investigadora podrá

reflexionar sobre los contextos de vinculación del museo, la universidad y la escuela y el compromiso pedagógico desde sus puntos de vista y la expresión de sus representantes. El objetivo es exponer las ideas fuerza que es el compendio de todas las reflexiones conjuntamente. Fundamentar las experiencias profesionales y pedagógicas a través de las entrevistas y de la indagación artístico-narrativa de experiencias y discursos posibilita la comunicación y tránsito de opiniones, sapiencias, descubrimientos y proyectos que los interpelan en su profesionalidad y en su protagonismo como actores y actrices centrales de la historia pedagógica de las escuelas, los museos y las universidades. Diferentes voces se citan en esta tesis dando una visión más poliédrica de la relación entre estas tres instituciones y numerosos temas más, lo que hace más enriquecedor el debate dándole un talante más crítico al incorporar al texto valores, identidades, relaciones de poder.

Seguidamente se ofrece una selección de ideas extraídas de una serie de teóricos que nos ayudan a justificar la motivación de la investigación, dándonos su visión y conocimiento sobre las narraciones, relatos e historias de vida para reforzar nuestra posición sobre el uso de la metodología de investigación para la realización de esta tesis. Según Booth la narrativa es una forma de arte: *“mi argumento es que la sociología necesita llegar a ser más como la historia en reconocer el rol de la imaginación en la reconstrucción creativa de otros mundos”* (Booth, 1996: 246).

Ronald Barthes (1994) nos explica que los relatos están presentes en todos los tiempos, lugares, y que todos los grupos humanos tienen sus relatos y que muchas veces son saboreados por personas diversas. El relato está allí como la vida.

Según McEwan y Kieran Egan (1998), los relatos ayudan a fortalecer nuestra habilidad para combatir en torno a asuntos y dificultades educativas y además es fundamental para comprender la enseñanza y el aprendizaje. En palabras de Bolívar y otros: *“Estos relatos que la gente cuenta sobre la vida personal o docente hablan de lo que hacen, sintieron, les sucedió o las consecuencias que ha tenido una acción, siempre contextualmente situados en relación con otros; no desde un yo solitario o imparcial. La narrativa expresa la dimensión emotiva de la experiencia, la complejidad, relaciones y singularidad de cada acción: frente a las deficiencias de un modo atomista y formalista de descomponer las acciones en un conjunto de variables discretas”* (Bolívar et al., 1998: 12).

Los relatos nos han permitido significar la identidad, las prácticas, los sentimientos y la razón por la cual debemos seguir un determinado tipo de acciones y no otras. Es muy importante dar cuenta de la mirada de quien relata, eso favorecerá comprender de una nueva manera el mundo. Como afirman diversos autores, somos narradores de historias propias y ajenas; los tipos de contexto narrativo nos permiten representar las experiencias habituales.

*“Mediante la narrativa construimos, reconstruimos, en cierto sentido hasta reinventamos, nuestro ayer y nuestro mañana. La memoria y la imaginación se funden en este proceso”* (Bruner, 2003: 130).

La idea que queremos destacar es que las maneras de investigación narrativa se vinculan esencialmente con los métodos artísticos. La narrativa igual que el arte expresa a una condición connaturalmente humana, es sensible a los valores del contexto

contemporáneo, proporciona una manera cualitativa de conocer y la narración es un modo de expresión artística. Anhelamos, como proponen McEwan y Egan (1998), poder desplegar mapas de ruta que sirvan para delimitar los temas y situar conocimientos dentro del estudio de la narrativa en la investigación artística.

Como afirma Eisner (1997), cualquier modo de representación alternativa puede ser empleado con la finalidad de mejorar la experiencia e incrementar la comprensión. La investigación artística-narrativa nos permite atender a una riqueza de datos, detalles y significados, emociones, estimulaciones, aspiraciones o propósitos que no podrían ser reflejados tan fácilmente recurriendo a otro tipo de propuestas o expresiones. Por eso utilizamos la narración de la experiencia como táctica para recapacitar sobre nuestra identidad y sobre aquello que queremos crear o ser. Como propone Witherell:

*“Los relatos nos invitan a conocer el mundo y a saber qué lugar ocupamos en él, ... nos convocan a considerar lo que somos, cuáles son nuestras esperanzas, quienes somos y qué anhelamos. Las historias tienen cierto poder cautivante...”*  
(Witherell, 1998: 73).

La perspectiva narrativa contribuye a ser una ventajosa herramienta para comprender la enseñanza, para captar una realidad específica donde podemos representar tanto el período en el que sucede el trabajo de aprendizaje como su contexto concreto. Nos ayuda a utilizarla como una lupa que delimita e irradia la complejidad de los métodos de enseñanza y del pensamiento. La investigación es un proceso complejo y reflexivo de reconstrucción que procura trascender el análisis de la experiencia personal, para un mayor conocimiento del contexto educativo por medio de la interpretación de significados.

Esta investigación despliega modelos de innovación competentes de capturar e indagar el conocimiento de las y los profesores y su modo de enseñar. También consideramos que, para la formación del profesorado, narrar la experiencia establece una clave estratégica para pensar sobre la identidad profesional y sobre lo que se anhela hacer o ser. En este sentido, en la escritura de esta tesis, nos permite enunciar y articular los métodos formativos desde la óptica de la persona que realiza el proyecto y de su propia trayectoria.

El museo, la escuela y la universidad no son piezas aisladas de un rompecabezas, sino que conforman una trama educativa que discurre por múltiples lugares y contextos que, en la disposición que intenten corresponderse entre sí, caminan para cimentar una educación a través del arte objetiva, apropiada a la manera en que sucede en el entorno: interconectada. Así, los estudios de caso y las entrevistas que se exponen en esta tesis son acciones que procuran vincular los tres espacios educativos, o al menos dos de ellos, indagando sobre los beneficios, la adición de concordancias y las múltiples posibilidades que se generan.

## 1.2 Síntesis de los capítulos

División de la tesis doctoral:



Tabla 1. Esquema de la tesis doctoral.

Esta tesis doctoral se divide en cinco partes: introducción, cuerpo teórico, cuerpo experimental, conclusiones y bibliografía. Estos apartados se articulan a su vez en dos bloques diferenciados: uno teórico y otro empírico.

El primer capítulo es la justificación de la tesis.

**CUERPO TEÓRICO:** Se organiza en tres capítulos, cada uno de los cuales trata de analizar los destinos complementarios de la escuela, la universidad y el museo, así como la vinculación del museo y la escuela haciendo un breve repaso de su situación resaltando la importancia de la didáctica y del paradigma educativo utilizado.

En el segundo capítulo se centra en abordar las relaciones entre escuela, museo y universidad planteándose qué puede hacer la investigación y el profesorado y cuáles deberían de ser las políticas colaborativas y experiencias culturales en contextos complejos para la labor pedagógica.

En el tercer capítulo se hace un breve repaso histórico y se analizan las relaciones entre el museo y la escuela, así como las necesidades mutuas, resaltando su importancia en el desarrollo del currículum a través de la didáctica. Además se destaca cómo el museo es posibilitador del desarrollo de aprendizaje por competencias. Se reflexiona también en este capítulo sobre las razones por las que el profesorado debe visitar el museo así como las cuestiones a tener en cuenta durante la visita. Concebir nuevos modelos educativos se hace imprescindible en la actualidad en esta relación.

En el cuarto capítulo se presenta cómo el arte hace posible incorporar nuevos horizontes en las prácticas escolares. Se analizan los referentes que existen para este

nuevo paradigma educativo, haciendo un breve repaso histórico. El arte contemporáneo debe ocupar un lugar importante en el currículum escolar y universitario; por ello se justifica en uno de los apartados su importancia. Es clave tener en cuenta el impacto de lo artístico y lo estético en la estructuración del pensamiento complejo y cómo a través del desarrollo de la práctica creadora en contexto se puede generar dicho conocimiento. Consideramos que es fundamental crear en las escuelas y en la universidad espacios y proyectos de creación artística que permitan el aprendizaje inclusivo a través del arte, retando a las instituciones a estar abiertas a aprender en otros contextos educativos.

**CUERPO EXPERIMENTAL:** La segunda parte de la investigación está dedicada al marco empírico y compuesto a su vez por ocho capítulos donde se trata de analizar un nuevo modelo educativo, exponiendo la justificación de la presente investigación, además de ofrecer una descripción de la metodología utilizada a lo largo de la misma. Se encuadran en métodos de investigación y formación en concordancia con los valores contemporáneos del arte actual y se fundan en la idea de la creación de lugares intermedios en los cuales los proyectos de creación artística y la vida se movilizan. El apartado de entrevistas e historias compartidas debe concebirse como un modo de investigación alternativo cuya intención es aproximar la visión de las personas expertas sobre la situación educativa por medio de una batería de preguntas sobre las que pensar, expresar y/o documentar ideas y experiencias personales como modo de incrementar el conocimiento profesional.

En el quinto capítulo se realiza una introducción que justifica el tipo de investigación, así como los planteamientos generales de la investigadora respecto a esta tesis, planteando la investigación como mejora de la profesión docente y como reto para la innovación. Se delimita el paradigma metodológico y las características de la investigación planteando la enseñanza como una acción investigadora.

En el sexto capítulo se tratan los fundamentos y métodos del conocimiento de la práctica educativa a partir de la reflexión en la acción. Se aborda la metodología docente de investigación: la investigación-acción.

En el séptimo capítulo abordaremos la reflexión de la investigación basada en las artes, tratando el método de estudio de casos que es el desarrollado para analizar los dos proyectos presentados. Repasaremos las directrices de la Investigación Basada en Artes (Arts-Based and Artistic Research), dando un tratamiento especial a la A/R/Tografía (A/R/Tography), planteando las dificultades y las ventajas.

El octavo capítulo está dedicado a la hipótesis y los objetivos de la investigación, así como a las claves metodológicas utilizadas y a mostrar el proceso. En este apartado se identifican los procedimientos de análisis de datos y técnicas de recogida de información. Se presenta el método de estudio de casos planteado para los proyectos *Ser de Huevos* y *Falla SOS*. También se explicita el método de entrevistas realizadas a las personas expertas.

En el noveno capítulo se expone el estudio de los dos casos tratados en la investigación (Proyectos *Ser de Huevos* y *Falla SOS*) y la triangulación de las entrevistas realizadas a personas expertas. Se plantea el arte como tejido de vida y de socialidad.

También activamos los recuerdos y las conexiones con la ayuda del profesorado implicado en el Proyecto de *Falla SOS* y también con los exalumnos participantes en dicho proyecto, haciendo conexiones con su desempeño profesional actual y valorando en el transcurso del tiempo las aportaciones y su transferibilidad al presente.

El capítulo diez se centra en las entrevistas realizadas a las personas expertas. Se realiza una justificación de la discriminación de la información, la interpretación y la triangulación mediante narrativas. Como conclusión se presentan unas tablas con las ideas fuerza de las temáticas tratadas mediante la entrevista. Las preguntas de las entrevistas han sido agrupadas como se expone a continuación:

- Relación entre museo, escuela y universidad. Necesidades y vínculos
- Desescolarizar el museo. Aprendizaje escolar y estrategias de motivación.
- Docentes y museos.
- Formación de educadores y educadoras de la escuela
- Formación de educadores y educadoras de museos
- Espacios y dimensiones del museo
- Herramientas de investigación en educación y museos
- Valores y actitudes que se fomentan en los museos

**CONCLUSIONES:** Finalmente, el último capítulo, el once, plantea las conclusiones de nuestra investigación en función de los resultados. Además, ofrece al lector una visión de las limitaciones que en este estudio se ha encontrado y de las posibles líneas de investigación que este trabajo puede ofrecer. A modo de final, presento un resumen de conclusiones pero que no pretende resultados finales. Al recordar, al volver sobre las acciones desarrolladas evoco las ideas que me transportaron a la creación de proyectos en la tarea como profesora, artista e investigadora de educación artística a través de los años y la huella que marcaron sobre la piel. No son afirmaciones estáticas, son investigaciones en progreso, concepciones e ideas en acción.

**BIBLIOGRAFÍA:** En esta tesis se realiza un recorrido bibliográfico, tomando aportaciones de distintas disciplinas, para establecer relaciones que se dan entre la educación y el arte, la escuela, el museo y la universidad como punto de partida para una indagación completa. Toda ella se recoge en el capítulo doce.



# CUERPO TEÓRICO

## CAPÍTULO 2

### DESTINOS COMPLEMENTARIOS: ESCUELA, MUSEO Y UNIVERSIDAD

#### 2.1 Relaciones: escuela, museo y universidad.

Los nuevos contextos sociales derivados de los avances científicos y tecnológicos inducen a nuevos retos de formación a los estados y sus sistemas educativos tanto formales como informales. En esta perspectiva, los sistemas formales de educación se ven presionados por las nuevas demandas de la sociedad, en términos de formar ciudadanos que se manejen con competencias básicas y personales, muy distintas a las de hace tan solo algunos años; entre ellas, las de desarrollar un sentido de identidad que preserve las raíces culturales que son la base de las nuevas sociedades.

Es imprescindible que nos aventuremos a crear distintas maneras de articular el sistema educativo escolar y universitario con el entorno. Debemos establecer nuevas colaboraciones, crear vínculos con organizaciones de la comunidad para que puedan colaborar con la labor educativa. Y es aquí donde necesitamos a los museos. Debemos crear espacios en los que escuchar las demandas y necesidades de las familias, los trabajadores, las universidades, las escuelas, para analizar lo que el sistema educativo aporta a la sociedad. De lo que se trata es de establecer puntos de conexión con el entorno en todas las instancias del sistema educativo, con el objetivo de hacerlo penetrable y competente para explorar las señales expuestas por los ciudadanos (culturales, sociales, políticas, económicas) y procesar las respuestas adecuadas en un clima de colaboración y de construcción de consensos.

Por otro lado, las instituciones que tradicionalmente han tenido la misión de resguardar, difundir y preservar el Patrimonio Cultural de las sociedades, los museos, también sufren las presiones del sistema educativo formal y deben buscar satisfacer esas demandas. Ante esta nueva realidad, surgen propuestas para que el museo, como un espacio de comunicación más interactiva, se haga eco de las necesidades educativas del sistema formal de educación y de las nuevas demandas culturales de la sociedad. En los contenidos por primera vez encontramos el patrimonio vinculado a la dimensión contemporánea de la cultura, al incluirse la preocupación por el patrimonio. En palabras de Aguirre, “frente a la idea de que lo patrimonial remite a lo antiguo y heredado, cada vez es más frecuente encontrar situaciones en las que hechos y bienes culturales contemporáneos son calificados como patrimonio cultural” (Aguirre, 2008: 70). Ambas son, en todo caso, dimensiones de una realidad, el patrimonio cultural, que sucede en el tiempo como un presente continuo, entendiendo que incluso lo heredado del pasado se recibe, analiza, interpreta, conserva, disfruta, valora y se transmite en herencia desde parámetros y contextos siempre contemporáneos.

El sistema formal de educación debe perfeccionar su mirada didáctica con el objetivo de hacer eficientes las visitas a los museos potenciando el desarrollo de nuevos aprendizajes en los alumnos y alumnas atendidos. El museo, la escuela y la universidad no son segmentos aislados, sino que conforman un tejido educativo que transcurre por numerosos espacios y contextos que, en la medida que busquen relacionarse entre sí, nos van a permitir construir una educación artística realista, adecuada al modo que acontece en la realidad: interrelacionada.

Actualmente es necesario revisar el mapa de complejidades y relaciones entre arte y educación, ya que tradicionalmente esta relación parecía relegarse a esferas independientes entre sí. Sin embargo estas demarcaciones de territorios ahora mismo ya son insostenibles debido a la expansión y contaminación tanto de la institución escuela como del museo y de la universidad.

Lo que surgió como ámbitos diferentes con espacios perfectamente definidos, actualmente, debido a la redefinición constante y la autorreflexión, tanto en la enseñanza reglada como en lo museológico y en lo universitario, ha llevado poco a poco a establecer redes de colaboración y compromiso incluso hasta el punto en el que hoy en día muchos proyectos se muestran en una zona común de difícil categorización para anteriores definiciones. Dicha agrupación emerge de un eje común de desarrollo que las escuelas, los museos y las universidades comparten; la tentativa de garantizar el acceso universal al conocimiento, como declara Vicente Todolí cuando Manen (2006) le hace las siguientes preguntas sobre el tema; *¿Qué piensas de esta corriente en el contexto institucional del arte contemporáneo, donde vemos la voluntad de convertir los centros en centros educativos? ¿Nos enfrentamos a un problema de la universidad o se trata de una reformulación de la institución artística? “Creo que hay dos aspectos, el primero es político (dependemos del ministerio que se encarga de la política, la comunicación y los deportes, así que la educación es una parte importante para ellos), pero también nosotros tenemos interés en trabajar en educación porque esto es lo que crea la audiencia del futuro, y la educación es la única vía con la que puedes tratar la diversidad. (...) Para nosotros, el programa educativo es esencial y es lo que justifica la inversión que hace la sociedad en nuestra institución; una de las partes que lo justifica, no la única”. “Con las corporaciones, nos encontramos ahora en un momento de cambio de la cultura a los temas sociales. Es como un péndulo. Digamos que ahora, sin un programa educativo, no puedes lograr tanto dinero, también de corporaciones. Y en los próximos años este fenómeno va a crecer”.*

A nivel escolar, en la esfera de la enseñanza, se empezó a incluir el museo como un recurso más, de manera que comenzaron a proliferar, en la década de los 70-80, numerosos departamentos de educación en los museos y centros de arte españoles a causa de los rápidos cambios políticos e institucionales que los museos españoles experimentaron. A ello se unían las contradicciones que propiciaba la economía neoliberal, donde se les pedía una doble función: por un lado, sentido de servicio público, y por otro, entretenimiento cultural. Esto nos lleva a que no podemos pensar los museos

sólo desde su proyecto pedagógico, sino que es necesario contemplarlo y considerarlo dentro de su complejidad con su contexto social y cultural. Y es en estos contextos donde debemos conseguir el apogeo de la educación, es en los procesos colaborativos o relacionales con su entorno social y urbano donde el museo tiene que generar el desarrollo de sus políticas museísticas y educativas.

Sin embargo había una pequeña parcela de este territorio que todavía se mostraba reticente. Si bien se hacía un uso desde los museos desde lo educativo el auge por la labor pedagógica se centró en un principio en un público más concreto, seguramente bajo la premisa de dar acceso y significatividad a un colectivo, el infantil-juvenil, que hasta ese momento no tenía cabida en estos espacios. Falta de adecuación de contenidos, atractivo... problemáticas que fueron rápidamente solucionadas y que incluso llegaron a convertir a escolares en usuarios frecuentes. ¿Qué ocurría con lo universitario? Consideramos que simplemente se daba por hecho que no demandaban ayuda o no sentían motivación para recorrer sus salas. Esto era consecuencia de su propia definición como Enseñanza Superior. Dicha idea ha sido soterrada gracias a las nuevas pedagogías aplicadas en los últimos años, así como a la consideración de los distintos visitantes del museo, con sus múltiples características y capacidades, adaptándose los unos a los otros en un proceso de aprendizaje mutuo.

Por ello percibimos que en muchos proyectos contemporáneos brotan nuevas relaciones entre estas dos instituciones, volviéndose a su vez más interdisciplinarias y difundidas. Esta asociación de museo y universidad es una maniobra incuestionable y tremendamente seductora. Se trata de un señuelo y de un aparente camino a una alta cultura que en realidad ya no lo es. La alta cultura se ha popularizado.

Es atrayente plantearnos sobre todo los cambios de estructura en las entidades (museo, universidad y escuela) y en sus políticas específicas y las reglas de responsabilidad concreta sobre las que se despliegan, más allá de los discursos que se conciben desde ellas. Replantearnos qué equipos, qué estructuras, qué relaciones y qué profesionales entran en estos proyectos es una cuestión de política pública que afecta al aparato de mediación que se despliega. Para que se pueda producir este cambio es necesario recapacitar la mediación como un transcurso de cambio institucional en donde se tiene que volver a pensar las organizaciones y subjetividades que constituyen a dichas instituciones.

En esta mediación debemos concentrarnos en cómo aprendemos conjuntamente, y cómo afecta gradualmente a nuestros modos de trabajar en las instituciones e iniciativas que desarrollamos. Es absolutamente necesario promover el trabajo colaborativo y cooperativo.

Para Muntsa Calbó i Angrill, la educación del patrimonio ha de formar parte de la educación general porque tiene que ver con el desarrollo de las personas y de las culturas; justamente por ello, puede contribuir a mejorarnos la vida o al menos a intentarlo (Calbó, 2005: 24-25).

Existe una necesidad social de proveer de argumentos y propuestas innovadoras a las universidades, los museos y los centros educativos. La investigación es el medio por el que se pueden encontrar respuestas a los nuevos retos culturales y comunicativos, para lo cual el apoyo universitario está siendo revelador y con perspectivas de éxito.

Desde la universidad se ha de favorecer un contrato de interés que vincule a los distintos profesionales de cada institución. Consideramos que este es el mejor escenario para la investigación implicando a personas e instituciones. La universidad puede ser el eje que articule las investigaciones, profesionales investigadores universitarios, responsables de departamentos de educación y los docentes de las distintas etapas educativas.

Hemos de concebir ideas, diseñar interrogaciones, proteger posicionamientos, a partir de la reflexión razonada, y con la ayuda de la sensibilidad necesaria entre escuelas, museos y universidades. Debemos hablar de estrategias para afrontar los cambios y colaboraciones en redes que se pueden generar desde la universidad y contando con todos los agentes implicados. La investigación que necesitamos ha de ser muy porosa a los flujos de ideas que circulan en la sociedad. Los cambios que están sucediendo son constantes y complejos, nuestro reto es gestionar mucho mejor nuestras respuestas.

Es necesario encontrar los interrogantes que pueden ayudarnos a buscar y entender mejor para abordar mejor las investigaciones. Estudios de caso en los que se evidencian aportaciones que pueden generarse al conectarse universidades, centros de arte y centros educativos, asumiendo cada una de los implicados su parte de responsabilidad ofreciendo programas innovadores.

Debemos buscar a los grupos de investigación activos y no a las personas concretas que lo componen. Es muy eficaz la creación de estos grupos de investigadores desde los cuales cada vez es más importante articular proyectos en los que se implican instituciones y empresas. La educación artística es una excelente generadora de espacios de interacción.

## **2.2 ¿Qué puede hacer el profesorado y los investigadores y las investigadoras universitarias?**

En los usos y estrategias de los maestros y maestras en las visitas a los museos es clave la comunicación con los gabinetes didácticos de los museos. Nos planteamos que el mecanismo dinamizador podría ser el uso de internet, ya que facilita las tareas al profesorado, resulta cómodo, ágil y económico. Podemos resaltar la importancia de la preparación de los educadores; la universidad puede y debe ayudar a los museos en sus posibilidades pedagógicas, aproximando las necesidades del colectivo docente al museo, además de crear redes para concebir identidad del colectivo en todos los niveles desde

infantil hasta la universidad. Otra oportunidad es generar encuentros enriquecedores y posibilitadores para todos y todas. El arte y la educación posibilitan dicha comunicación.

Nuestro ámbito de acción es la educación artística, entendida tanto desde el planteamiento curricular, ya que es materia en los planes de estudio, como en su vertiente más transversal, desde la que se puede elaborar un discurso multidisciplinar. Es básico establecer contacto entre educadores y educadoras, pero también es necesario que los museos generen diálogo para concretar sus propuestas didácticas. Lo más importante en este momento es promover el intercambio entre los profesionales de la educación y los gabinetes educativos de los museos e instituciones. Si este dialogo, que ya se está realizando, continúa mejoraremos las propuestas educativas.

Enumeraremos los factores que aumentan las distancias entre las instituciones:

- Los educadores de museos no disponen, en ocasiones, de suficientes herramientas adecuadas para poder convertir las visitas en experiencias enriquecedoras.
- Existe una insuficiente formación inicial en materia de cultura visual, falta de conocimiento sobre los códigos.

Pensamos que el educador es la pieza clave, la persona más capaz de enlazar el vínculo entre el museo y el alumnado funcionando como un gatekeeper. Término establecido por Kurt Lewin en 1947 y aplicado por D.M White el cual estableció que el trabajo del gatekeeper es una acción individual y subjetiva fundamentada en la propia experiencia profesional y en el aprendizaje cotidiano. Es la persona que en un equipo de trabajo actúa como especialista de información, respondiendo eficazmente a las demandas de información.

La enorme cantidad de fuentes de información, su complejidad y sus limitaciones hacen que el intermediario/a gatekeeper sea cada vez más necesario. Algunos sinónimos que podrían ayudar a definir un gatekeeper son: agente de enlace, agente del cambio, adaptador del conocimiento, intermediario, mediador, experto en información.

Los educadores como fuente de cohesión cultural deben intentar aunar las iniciativas de las diferentes administraciones. Para ello es necesario ampliar los canales de comunicación, ya que eso favorece contactos y conocimientos mutuos. Las universidades logran construir esos puentes adecuados y necesarios entre los educadores y educadoras, conduciendo sus intereses. Es preciso además crear lazos, armonizando la transmisión de los grupos que investigan y narrando métodos e inquietudes de cada universidad, aportando al espacio del arte un lugar de acción mucho más afín con el tejido social y cultural del que formamos parte.

Como contraste con el pasado, los conocimientos e informaciones logrados en la etapa de formación en las escuelas o universidades no permitirán a las personas desempeñarse por un extenso ciclo de su vida activa. La obsolescencia será cada vez más

vertiginosa, exigiendo métodos de reconversión profesional, permanente a lo largo de toda la vida. Pero, al mismo tiempo de la reveladora velocidad en la elaboración de conocimientos, también coexiste actualmente la posibilidad de acceder a una cuantía enorme de informaciones y de noticias que nos exigen saber elegir, organizar, procesar la información, para que logremos manejarla.

Los museos constituyen un elemento de primer orden en la dimensión patrimonial. La educación ha de colaborar en el conocimiento del patrimonio cultural, promoviendo la cultura visual como mecanismo integrador. Museos, universidades y escuelas pueden ser partícipes y cómplices para agrupar energías en los diálogos lingüísticos, visuales y culturales. Los educadores resultan concluyentes en el acercamiento.

Al mismo tiempo, no hay que dejar de lado el bagaje mediático del que disponen tanto el alumnado como el profesorado que puede ser aprovechado por la persona del museo para su potencial práctica estética, implicándolos claramente con la vida y con sus intereses, adecuándose a las distintas edades y madurez de los públicos escolares y universitarios.

Según De Luelmo (2007) existe una interdependencia histórica entre las escuelas y facultades de arte y el museo, empezando por su vínculo en la antigüedad y continuando con el progreso análogo de ambas entidades artísticas, incluso para lograr una organización sólida de sus fines y sus hechos pertinentes. En España el afianzamiento del concepto contemporáneo de museo, entendiéndolo como institución de cuidado, clasificación y desarrollo del patrimonio artístico de lo pasado y de la actualidad, ha concordado con la época de fortalecimiento de las facultades de Bellas Artes como centros oficiales para la formación en artes plásticas, de modo que puede afirmarse que ambas instituciones han logrado su madurez de forma paralela y en tiempo bastante reciente. Esta coincidencia debería favorecer que las relaciones entre ambas se diesen las consideraciones ni las prácticas constreñidas en épocas pasadas, beneficiándose con ello de proyectos vinculados, eficientes y de significativa trascendencia. Asimismo, con la creciente apertura del museo hacia diversos sectores de público ha sido necesario ofrecer también una especialización de sus trabajos educativos y de difusión. Este hecho ha traído como consecuencia una nueva dimensión social del museo, paralela también a nuevos escenarios a los que se deben adecuar los titulados en Bellas Artes, en Geografía e Historia, en Historia del Arte. Uno de ellos es la eventualidad de desarrollar su actividad posterior en el museo, de modo que la cooperación entre éste y la universidad, previa a la licenciatura, ha de ser lo más consistente posible. En esta línea, ambos han de conservar su colaboración, como hasta ahora, en tareas de estabilidad y desarrollo del arte, pero a este nexo cultural deberíamos de unir también otros de índole profesional, dado que la cantera de futuros mediadores se encontraría, en buena proporción, en las facultades y carreras universitarias anteriormente citadas.

A día de hoy, este tipo de relaciones se presentan casi exclusivamente en los programas de postgrado o en los estudios de máster, y consideramos necesario plantear programas de actividades concretas en los estudios de grado que preparen al alumno de

cara a esta posible salida profesional. Es necesario también consolidar las relaciones propiamente pedagógicas, es decir, aquellos que atañen a la utilización de colecciones y exposiciones como instrumento de aprendizaje.

Debido a la alta especificidad de este alumnado universitario faltan estrategias educativas preestablecidas. El profesorado debe promover y desarrollar los medios necesarios para remplazar este vacío, utilizando su preparación especializada para ejercer como mediador. Existen multitud de recursos pedagógicos que permiten perfilar actividades de aprendizaje sin necesidad de ampararse en convenios o colaboraciones oficiales, ya que el alumnado no debe depender de esa contingencia para desarrollar satisfactoriamente su formación. Muchas de estas actividades, sin embargo, necesitan de apoyo por parte del museo, señalando así que la labor conjunta de facultad y museo resulta totalmente necesaria.

### 2.2.1 La sensibilización como bisagra y la mirada hacia la identidad.

Es necesaria una sensibilización hacia el arte y la educación, así exploraremos en estos valores estéticos, emocionales y sociales, para comprenderlos en la generalidad de sus dimensiones. Para ello es ineludible razonar su coherencia histórica e indagar en la relación que guarda con determinados intereses de nuestro tiempo, es decir, aportar evidencias que doten de coherencia interna y externa al arte y la educación actual. La sensibilización se convierte en inflexión para poder lograr los fines pedagógicos. +Además debemos descubrir y tener como fin la apropiación simbólica de los contenidos, es decir, debemos concebirlos como nuestros e integrarlos con algún referente de nuestro contexto e identidad. Es decir que pase a formar parte de nuestras utilidades, inquietudes, predilecciones, estimulaciones o necesidades. Que favorezcan nuevos conocimientos ya sean de tipo cognitivo, afectivo, social, etc.

Tenemos experiencias, vivencias y conocimientos sobre los que se debe articular los nuevos aprendizajes. Esta idea nos obliga, como enseñantes, educadores, investigadores, a partir de las realidades de las personas que van a participar en el proceso de aprendizaje. En la memoria se guarda todo lo sensible, es por ello que nos va a ayudar a organizar, a retener experiencias significativas de nuestra vida. Es decir, sólo es posible aprender de lo que sabemos, de la experiencia y del vínculo que establecemos con las cosas. Por estas razones, tanto en las escuelas como en los museos y universidades debemos de partir de experiencias colectivas y personales. En palabras de Juanola y Calbó, el desarrollo de las artes está íntimamente ligado con la cognición: *“la educación artística pone su énfasis en sus consecuencias cognitivas: el trabajo en arte contribuye al desarrollo de complejas y sutiles formas de pensar. Examinadas analíticamente, las tareas artísticas ofrecerán un contingente rico en oportunidades”* (Juanola y Calbó, 2004: 116).

Desde la mirada educativa, el valor de la identidad es uno de los más importantes ya que el centro de interés es la persona o el grupo que aprende y es importante revelar y

ayudarles a descubrir lo que el museo, el patrimonio, le pueden aportar, lo que les pueden enseñar, y cómo pueden incidir en aprendizajes y vivencias de todo tipo (conceptos, procedimientos y actitudes). El arte se convierte en mediador de la identidad y permite que escolares y universitarios aprendan, comprendan, se identifiquen, se relacionen, sin olvidarnos de la experiencia de sentir, opinar y formar parte de. Las obras pueden sugerir recuerdos que nos pueden llevar a conversaciones que además se pueden estimular mediante preguntas. Esta práctica educativa está relacionada con la reminiscencia y unida a la expresión de emociones y sentimientos ligados a los recuerdos. Por eso que el arte se llena de conceptos y palabras que aportan experiencias vividas. El grupo de estudiantes buscará las obras que le causen mayor impacto por la relación que establezca con su experiencia de vida y lo que ocurrirá en esa conexión es lo que hará que pertenezca a su patrimonio. Por eso, la educación en los museos permite entretejer y establecer conexiones, aunque en los museos es difícil localizar si se establecen bajo el paraguas de alguna teoría o práctica educativa que condiciona sus actuaciones. Normalmente suelen priorizar la práctica para determinar su identidad como museo.

### 2.2.2 Circulaciones comunes.

Transitar de la escuela al museo y viceversa, transitar de la universidad al museo y viceversa, reconocer lugares educativos comunes. Esos lugares educativos pasan por comprender que los estudiantes de cualquier edad tienen distintas inteligencias y capacidades diversas y por ello tanto las escuelas como los museos y las universidades han de ser activos en el diseño de experiencias. Y en esas circulaciones tienen que buscar permanentemente su intersección para facilitar procesos fluidos de intercambio y proyección conjunta.

Hasta el siglo XX no se tomó conciencia de la importancia de la educación artística como algo esencial en los museos y el patrimonio. En los últimos años se han ido incorporando de forma más o menos natural departamentos educativos en los museos, pero siguen teniendo numerosos obstáculos de cara a la realización de una verdadera acción educativa. Hemos de decir que el acercamiento ha sido muy intenso, pero aun así consideramos que en la gran mayoría de museos la tarea educativa sigue sin ser la prioridad. Los equipos de educación se instalan muchas veces en una rígida estructura y asumen discursos tradicionales.

Es cierto que la comunidad escolar acapara un gran esfuerzo de los educadores, instalándose en los discursos oficiales del museo y fomentando la función tradicional de formador, constructor de contenidos, etc. lo que hace que el estudiante tenga un rol pasivo. Los educadores, con su trabajo práctico y con su experiencia diaria, van asentando su cultura educacional. Se trata de continuar buscando conexiones entre educadores y estudiantes que favorezcan los procesos de recepción del hecho artístico. Es aquí donde la universidad puede dar soporte para desarrollar una formación didáctica adecuada y proporcionar mediante las investigaciones información relevante y contrastada sobre buenas prácticas innovadoras en el ámbito del museo.



Los equipos de educación de los museos de arte contemporáneo se instalan en la problemática de la aceptación y la dificultad de comprensión que generan las obras expuestas en las salas. Existe una escasa formación en cultura contemporánea (Fontal et al, 2008), lo que puede hacer que no interese o que sufra rechazo en el público escolar y universitario hacia este tipo de arte. Por ello es muy importante compartir vivencias personales para reconstruir una memoria tanto personal como colectiva y así ayudarles a buscar nuevas formas de interpretar y expresar sus recuerdos a partir de las obras expuestas. No debemos ocultar la dificultad de la mediación. En este contexto, nuestras acciones son herramientas necesarias para proporcionar esa aproximación. Sin embargo, lograr que se construya una relación valiosa no es fácil. La experiencia del día a día está llena de dificultades que no alcanzamos excusar en la definición de los planteamientos de los programas.

Las innovaciones que se han originado en el arte desde los inicios del siglo XX hacen que resulte ineficaz la actitud de escolares y universitarios simplemente observadores que adoptan muchos de ellos. Pensar que el arte es algo que mirar, preferiblemente con una materialidad concreta, un objeto, es engañar la naturaleza de los contenidos, su visibilidad, su razón de ser. El placer que provoca el reconocimiento es algo que se comprueba a diario en el recorrido cuando acompañas a los visitantes.

La actitud de indiferencia impide la comprensión por parte del visitante escolar y universitario de ciertos proyectos; para enfrentarse a situaciones nuevas es necesario que estén atentos a cosas que suceden y preguntarse por el motivo, la intención o las consecuencias que tiene. Es necesaria la colaboración del espectador. Entender el arte como una actividad reflexiva de la que, más allá de un resultado objetual, puedan derivarse situaciones o realidades nuevas supone para la mayoría una enorme dificultad.

Pero, como hemos dicho, la obra de arte no tiene un sentido único, por tanto, el otorgado por el autor o autora es uno más al que se añade al de la crítica, el del educador y el de cada uno de los espectadores escolares o universitarios que se enfrentan a ella a lo largo del tiempo. En muchos de los comentarios de estudiantes está presente la idea de que la pasión y formación del educador o educadora son los únicos medios para llegar a comprender los contenidos del museo, es decir, que se necesita un don o mucha sabiduría. Consideramos muy importante, en el contacto con el público tanto escolar como universitario, que el educador revele el modo en que se aproximen a lo que ven; puede ser muy útil.

El proceso de preguntas que produce una visión atenta y cómo a ésta se suma la información, las asociaciones más personales y las miradas de sus compañeros y compañeras sirven para justificar todas esas incógnitas que precisamente no tienen una contestación específica. Una de las observaciones que hace el alumnado tras la visita al museo es que le han hecho pensar, ver las cosas de otra manera, cuando ellas y ellos en realidad creían que iban a mirar o a escuchar. Debe descubrir que su actitud ha de ser distinta. Son cada uno de ellas y ellos los que tienen que elevar los puentes para

aproximarse a unas expresiones que creen alejadas y de las que pretenden hallar una explicación a través de los sentidos o del discurso del educador o educadora.

La idea de que la obra no existe sino en el proceso de recepción se encuentra formulada en la teoría de la estética de la recepción. Para sus autores lo que hay previamente es una propuesta que se completará de forma diferente según el contexto del receptor o receptora.

Entre las maneras de construir significado en los museos Lois H. Silverman (1999) señala una que no debe ser ignorada, aquella que tiene que ver con comportamientos básicos del ser humano. Se apoya en las teorías cognitivas para hablar de la memoria como el mecanismo fundamental de la construcción de significado, pues el visitante intenta ubicar lo que encuentra dentro del contexto de su experiencia. Esas conexiones son para esta autora fácilmente distinguibles. Junto a los conocimientos sobre el tema, las expectativas y las normas de comportamiento en los museos, se encuentran los eventos y las situaciones de la vida, como las relaciones, los rituales y logros personales. Formas subjetivas en las que estudiantes utilizan sus experiencias, opiniones, imaginaciones y memorias para otorgar sentido y que demandan por parte de los museos estrategias que las faciliten.

Los recuerdos, las opiniones y las asociaciones más personales de los estudiantes, con independencia del nivel de enseñanza, deben adquirir protagonismo no como en las visitas tradicionales donde lo ocupan las obras, los artistas y el discurso del educador o educadora. En el recorrido por las salas del museo debe existir una selección y a poder ser que esté motivada por los vínculos que las obras permiten establecer con una cultura compartida; el vínculo se creará con la historia personal. Para ello el educador debe aliarse con los soportes que hagan experimentar a los escolares, los que tengan una enorme capacidad para activar su memoria y así se conviertan en perfectos aliados. Los comentarios, más o menos breves, narrativos o descriptivos, sirven para descubrir cómo el significado que pueden dar a las cosas se articula siempre a partir de un discurso exterior a éstas, condicionado por situaciones personales y contextuales. Las tertulias finales acerca de cómo han visto su experiencia en el museo, así como de los temas que surgen a partir de propias elecciones, hacen que las sesiones sean relajadas y a veces se prolongue más de lo previsto.

El profesorado de cualquier etapa educativa debe ser reflexivo y estar abierto a la experiencia del museo, tanto cuando acompañan a sus alumnos y alumnas en las visitas como cuando acuden a las sesiones informativas y cursos de formación deben manifestar abiertamente sus carencias y prejuicios.

Es muy importante activar las narraciones individuales sugeridas por las piezas o los espacios del museo. Porque contrariamente al sentir de la mayoría, el significado no es único y no habita únicamente en la obra. Es continuamente arbitrario y atribuido. El arte no es propio sino que es construcción cultural que está en incesante proceso de definición. Como afirman las corrientes pedagógicas contemporáneas existe un rico

arsenal teórico-práctico para reconstruir la escuela, el museo y otros ámbitos educativos (incluida la universidad), con el fin de afrontar los nuevos retos y desafíos de la educación en el siglo XXI. Estos se sustentan en una racionalidad de época dialógica, compleja, multifocal y fundamentalmente arraigada en el presente de la humanidad, en el cual se muestran contextos educativos que hay que confrontar críticamente; todo lo cual son expresiones de los conflictos entre la racionalidad moderna y la posmoderna. Sólo es posible aprender desde lo que sabemos y por tanto si entendemos el arte como experiencia en la que se deja ver un conocimiento nuevo para las cosas, sus elaboraciones logran sentido sólo a partir del vínculo que establecemos con ellas. Ver sencillamente no basta, porque lo que miramos no logra notabilidad sino después de nuestra interpretación, de ahí el grado de importancia que tiene hacer consciente al estudiante de su rol protagonista. Su necesaria contribución para completar, cediendo sentido, la proposición del artista es una labor improbable de promover sin un cambio de actitud en la relación con las obras. Ese cambio de actitud implica una complicidad entendida como colaboración necesaria para precisar el sentido de la obra y en cuanto a comunicación afectuosa con ella (Seco, 1999).

Las claves que vamos descubriendo para los estudiantes de cualquier edad son siempre comunes y condescendientes con el hecho educativo del museo y las resumimos en las siguientes:

- Priorizar la experiencia por encima de la obra de arte
- Tener en cuenta los contextos de recepción
- Pensar en su contexto sociocultural
- Evitar la autoridad del museo
- Evitar la potencialidad discursiva del museo
- Evitar que la educadora sea la figura clave en el discurso educativo
- Generar discursos educativos
- Dinamizar conciencias
- Sensibilizar y poner en valor los contenidos del museo conectándolos con la cultura actual
- Afrontar la obra como un relato abierto capaz de generar múltiples interpretaciones
- Crear narrativas a partir de la interacción y experiencia del estudiante

### 2.2.3 La colaboración entre educadores y profesorado.

Abrir las puertas de los museos hacia los maestros y maestras de infantil y primaria para que utilicen el museo como espacio y recurso educativo continúa siendo un gran reto. Debemos ocuparnos en desarrollar formas de relación y aprovechamiento de los potenciales del educador del museo y del maestro, coordinándose en la elaboración de los itinerarios y las propuestas didácticas. Para que sea efectivo, debe buscarse la continuidad,

pensando en todos los usos didácticos y de experiencia de vida que pueda ofrecer el museo. Buscar las conexiones del museo y el currículum escolar de infantil y primaria, sin olvidar las motivaciones del alumnado. Es decir buscar entre ambos los fines didácticos. Lo mismo ocurre a nivel universitario con las titulaciones de campos afines al museo, debemos de ocuparnos de buscar estrategias comunicativas para acercar y aprovechar las potencialidades que nos puede brindar el museo como espacio educativo.

Un gran avance sería sentar las bases para el funcionamiento de grupos de trabajo y las líneas de colaboración. Para ello es necesario el fomento de la cultura colaborativa basada en el diálogo, en el reconocimiento mutuo de las potencialidades de cada institución, en la creación de espacios de formación reconocidos para experimentar e investigar sobre la propia práctica, buscando referentes y ejemplos de buenas prácticas de colaboración museo–escuela-universidad. Finalmente, también es importante hacer difusión de los propios recursos educativos tanto del museo como del entorno escolar.

Desde una visión contemporánea, el anhelo básico del museo debe ser desarrollar la cultura de calidad a un público lo más extenso y heterogéneo posible. Pero queremos resaltar que quizá lo principal aún ha de ser su preocupación por aquellos grupos que se hallan en una etapa concreta de formación educativa y profesional. En este sentido como menciona De Luelmo (2007), hay una colectividad muy determinada que necesitará un cuidado exclusivo, al ser conformado por personas que en un futuro próximo podrían entrar a formar parte de los equipos de responsabilidad museística, o incluso ofrecer los contenidos de las exposiciones: alumnado de los grados de Historia del Arte, Geografía e Historia, Bellas Artes, y añadimos también a los Grados de Maestro/a de Educación Infantil y Primaria. Las relaciones entre estos colectivos y los museos muestran tantos puntos de acercamiento como desencuentros, pareciendo obvio que los vínculos entre ambos demandan una organización mejor estructurada y más consistente que la habitual hasta la actualidad, propósito en el que el profesorado universitario juega un papel fundamental.

Las relaciones entre universidades y museos no muestran la fluidez que cabría suponer, al recluirse en una organicidad independiente que, si bien ayuda su estabilidad interna, desatiende la posibilidad de nexos con áreas afines. Sería injusto afirmar que no hay voluntad de implicar al alumnado de las universidades en los museos, y recíprocamente, pero es una obviedad señalar que esta correspondencia puede optimizarse notablemente en un tiempo en que, por un lado, la entidad museística corre el peligro de enfrascarse en una dinámica empresarial y, por otra, los estudios vinculados al área de humanidades necesitan una consistente redimensión profesional. Por eso es inevitable modificar estas vinculaciones desde sus fundamentos, es decir, desde la adecuada tarea docente, organizando un escenario educativo que provoque e impulse dichos lazos y que recíprocamente correspondiera descubrir su correspondencia en los diferentes departamentos de los museos. Ya que esta última capacidad escapa casi totalmente al profesorado universitario, nos concentraremos en aquellos asuntos que sí le

conciernen directamente y en los cuales tiene capacidad de acción inmediata, esto es, los referentes al proyecto de metodologías activas de enseñanza aprendizaje afines al museo.

Los lazos entre educación artística y museos existentes en España han resultado ser hasta el momento excesivamente formales y endogámicos. A finales del siglo XX, el restablecimiento del mundo político y cultural español en el horizonte internacional supuso la rápido y necesario ajuste a estas representaciones, de modo que tanto el modelo museístico como el modelo educativo han aparecido experimentando un nuevo enfoque, irregularmente exitoso. Asimismo, la creación de una organización diversa conformada por áreas y departamentos dentro de los museos, esto es, la profesionalización y especialización de sus competencias, se ha visto acompañada en el tiempo por una reestructuración de los estudios de grado de las titulaciones semejante al espacio del museo. Realmente, la asociación de éstos a los estudios superiores ha sido concordante con la creencia pública del gran valor del museo, especialmente en lo concerniente al arte actual. Se considera un paso sincrónico, suficientemente incuestionable: al transformarse el arte, se transforma la didáctica ligada a él y cambia del mismo modo la institución que acoge de modo más certero dichos cambios, el museo. El museo sufre una enorme revolución cognitiva, teleológica y formal del arte moderno que ha provocado la transición de una estrategia del museo enfocada únicamente en el objeto a una centrada en sus públicos, por medio del amparo de razones didácticas y ya no puramente por razones estéticas o de colección, salvando su conveniente valoración y contextualización. Así pues, hemos pasado de un tipo de museo como contenedor del arte a un tipo de museo activador del arte, simultáneo con la metamorfosis experimentada por las instituciones universitarias. Esperemos que esta concordancia constituya, de modo concluyente, un estímulo para su recíproca aproximación.

José M. Esteve (2005), en un estudio sobre la formación inicial del profesorado de secundaria, señalaba con claridad que las instituciones de formación del profesorado, particularmente la universidad, dan un tipo profesional fundado en el concepto de investigador-especialista, más que en el concepto de profesor-educador. Tomando el ejemplo de la historia, Esteve señala que los estudiantes se definen a sí mismos como futuros historiadores y no como futuros profesores de historia, y que la enseñanza en la secundaria sólo es percibida como una alternativa de segundo orden: un fastidio lamentable para escapar al paro. Este fenómeno se presenta con características más o menos similares para otras áreas como las ciencias y las artes, donde el alumnado es formado como científico o como artista y no como profesores de esas áreas del proceso pedagógico.

#### 2.2.4 El alumnado universitario en el contexto museístico actual.

Existen porqués más que razonados para conservar y fomentar los lazos entre ambas entidades y sus componentes, pero en la práctica tanto los departamentos de educación de los museos como las universidades desatienden esta situación. Por un lado, éstas intentan proporcionar mayor cuidado a las salidas profesionales puramente creativas en

el caso de bellas artes y docentes en el caso de historia del arte, geografía e historia y magisterio, etc., teniéndose el museo por una especie de entidad burocratizada y restrictiva que apenas posibilitaría en sí mismo dicha capacidad. Por otra parte, la política educativa del museo, al tener que atender a un público extenso y fraccionado en grandes sectores de población, no puede concentrarse adecuadamente en las características que este tipo de público requiere. De hecho, el perfil del estudiante universitario estaría entre lo que se denomina un visitante con cultura, con una pretensión heterogénea del museo como sede de investigación y como lugar de perfil exclusivamente educativo y de cultura.

Al parecer, a los estudiantes se les pide que sean autosuficientes para afrontar de modo individual y silencioso las obras. En esta línea, este público es el más antagónico a una verdadera estrategia pedagógica fundamentada en los cauces educativos para el colectivo. La formación que reciben estos estudiantes de su profesorado universitario está desconectada del equipo del museo (León, 1978). Este colectivo de estudiantes podría incluirse junto al gran público escolar de enseñanza reglada, personal, profesionales y demás personas que visitan el museo. En consecuencia, y de acuerdo con estas premisas, el visitante alumno de Bellas Artes, Geografía e Historia, Historia del Arte, e incluso de Magisterio, etc., se hallaría entre la investigación elemental por ser afín claramente con el arte, la educación formal por ser estudiantes y la no formal por ser visitantes, dificultando su adscripción a uno u otro modo de metodología de trabajo.

Como escribe M<sup>a</sup> Inmaculada Pastor (2004), habría que repensar continuamente el cuidado educativo a grupos concretos, más allá de sus edades o cursos, quizás no sea posible demandar a los departamentos educativos que atiendan igualmente la elevada especificidad de este colectivo, pues ello comportaría la programación de actividades muy específicas que desvanecerían las pautas pedagógicas normales en estos grupos de trabajo. Sin embargo, sí habría que pedirse la cooperación de estas y otras esferas del museo – conservadores, comunicadores, bibliotecarios, etc.- con el docente, dado que interviene como agente ineludible, como receptor de las informaciones y gestor de los útiles participantes en los trabajos de enseñanza-aprendizaje.

#### 2.2.5 El papel del profesorado universitario en las relaciones museo-alumnado.

Definir las particularidades del buen profesora, es una necesidad para alcanzar una educación de calidad. Al profesorado del siglo XXI le corresponde estar sólidamente formado en las disciplinas de su especialidad para que logren comunicar debidamente los últimos avances de su rama de conocimiento, pero a su tiempo comprometido y generosamente formado para desempeñar con pertinencia las funciones docentes, de este modo estará favoreciendo aprendizajes significativos y útiles para la práctica profesional de los egresados. Por ello, el profesorado tiene que ser experto en su materia, debe saber educar adecuadamente de forma que los estudiantes razonen, debe ser competente para lograr que su alumnado aprenda de modo significativo, tiene que ser investigador permanente, no solo de su ámbito de conocimiento, sino también de su tarea didáctica, y sobre todo le corresponde estar al tanto de los aspectos sociales de la educación y de la

docencia. El profesorado de calidad tendrá que participar en el progreso intelectual y humano de sus estudiantes, así como estar preparado para infundir valores y cualidades profesionales y sociales, congruente con la época en que viven.

La universidad se encuentra inmersa en un complicado proceso de metamorfosis de sus ordenaciones y cometidos, proceso que tiene como objetivo su ajuste al nuevo modelo de sociedad y a las necesidades que éste suscita. Las bases de esta causa fueron determinadas a nivel europeo en la llamada Declaración de Bolonia de 1999, y consigue aseverar que supone una nueva dimensión de lo que concebimos como educación universitaria, ya que propugna el paso de un modelo rigurosamente directivo a otro, más flexible, en el cual el alumnado aparece como corresponsable de su propio aprendizaje. El deseo básico del modelo educativo que expresa el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) es que el alumnado sea competente para atender la información que recibe y de adecuarla a sus beneficios, eligiendo y completando lo que le resulta más oportuno para cada contexto concreto, en medio de una sociedad en que los escenarios evolucionan continuamente. El museo en nuestro país se halla en pleno periodo de consolidación.

En la esfera del arte y, en consecuencia con todo lo mencionado en el párrafo anterior, la museología está vinculada a él, los giros y los cambios existen a la orden del día, constituyéndose parte esencial de su actividad interna. Es por esto que la educación del alumnado universitario tendría que estar encaminada, fundamentalmente, a este acontecimiento, colaborando a su adaptación y su capacidad de respuesta debido al apresurado ritmo de los cambios que suceden en nuestras sociedades, concerniéndole además en todo ello un papel de propósito, conforme con su capacidad innovadora y creadora. Desde este punto de vista, al modelo educativo tradicional, sumativo y fragmentado, se le enfrentaría un nuevo modelo, integrador y constructivo, que en su adecuada distribución y dinámica acarrearía ya los caracteres de la sociedad en la que se asienta. Es decir, la idea del conocimiento artístico a modo de un constructo cerrado, de corte tradicional, visible aún hoy en ciertas facultades, tendría que dar camino a una idea emprendedora y flexible con multitud de persuasiones e informaciones, dispuestas a ser desarrolladas si el momento (laboral, creador, investigador) así lo solicitase. Se trataría, en resumen, de deshabilitar cualquier método de enseñanza estancada y de suplantarle por un tipo en que el alumnado realizase un rol determinante, pues solamente así podría caminar en paralelo con el variable reglamento del arte y del museo contemporáneo. Este acontecimiento conlleva, como es natural, un cambio de paradigma, desde una didáctica del enseñar a lo que se ha designado didáctica del aprender: en el marco del EEES, el docente transita de ser un puro presentador de contenidos a proceder como una especie de guía del conocimiento que incita al aprendizaje al alumnado de un conjunto, preestablecido pero flexible, de contenidos, ya sean de concepto, de metodología o actitud. Estas capacidades se ajustan a la obligación que marcábamos en correspondencia al *rol mediador* del docente con el museo y a su compromiso con esta relación, y habrían de estimular un nuevo perfil del profesorado universitario, más indagador, emprendedor,

dialógico y empático, en comunicación continua con el progreso de esas idénticas cualidades en el espacio del museo contemporáneo.

#### 2.2.6 Actividades de enseñanza-aprendizaje en el museo y en la escuela.

En el ámbito de la educación artística, las relaciones entre museo y universidad suelen ceñirse por norma general a una colaboración puntual y esporádica, lo que no permite al profesorado efectuar una conjetura firme del aprendizaje, salvo si ambas instituciones se favorecen con un convenio marco que lo incorpore con anticipación en los programas de estudios. De acuerdo con nuestra experiencia personal, los modelos de cooperación museo-universidad se suelen limitar, hoy en día, a la ejecución de prácticas en determinados montajes expositivos, como operarios técnicos, asistentes o cuidadores, o en departamentos museísticos, a modo de auxiliares. Aparte de su carácter pseudolaboral, la gran incoherencia de este escenario es empezar prácticas sin un apoyo teórico que las preceda ni una seria contextualización de los objetivos del museo. En este sentido, es de lamentar que, salvo en los recientes masters o en cursos de postgrado, pocas veces se den prácticas de cooperación que provean al alumnado conocimientos complejos y pedagógicos sobre la organización o la adecuada actividad del museo, su patrón, sus metodologías, su estrategia narrativa o de publicidad, sus planes de investigación o sus razones de archivo, por situar algunas cuestiones. Ante este escenario, el profesorado universitario debe plantear por sí mismo actividades de aprendizaje que sustituyan este vacío educativo, a ser posible con la contribución puntual, como señalábamos, de ciertos miembros de la plantilla del museo. Eilean Hooper-Greenhill (1998) nos señala que la labor del aprendizaje, en concordancia con el museo puede fraccionarse y facilitarse dentro de los subsiguientes tipos: de modo simbólico (lectura y escucha de materiales textuales: acción pasiva, abstracta), de modo icónico (mirar objetos, imágenes o acciones relacionadas con los contenidos del museo: acción pasiva, concreta) y de modo activo (interactuando con los trabajadores del museo o con los artistas que expongan en él, participando en debates y foros, presentando trabajos ante el conjunto del aula: acción activa y experimental). Las actividades que plantee el docente tendrán que adaptarse a esta triple tipología, desdoblándose entre aquellas aptas para desplegarse anticipadamente en el aula, presencialmente en el museo, con continuación en la clase o, posteriormente, en tutorías personalizadas. A continuación realizaremos una representación de modelos de actividad que planteamos para estos cuatro ámbitos; en cada uno trataremos de realizar una breve mención al nivel de colaboración que demanda por parte de los diferentes agentes educativos.

##### a. Trabajos previos

*Una localización lógica y motivada, dentro de la programación de los estudios, del conjunto de actividades a desarrollar.* La tarea inicial del docente será, sin duda, argumentar la relación del alumnado con el museo y el lugar que cubrirá dicha actividad en su proceso pedagógico, intentando crear los objetivos claros y los propósitos, con el fin de incitar su interés y su cooperación activa. Esta actividad no convendría que fuese



solamente ocasional, sino habitual, manteniendo una agenda de temas aptos para de ser abordados en relación con el museo.

*Una evaluación del museo como entidad.* Ciertas maneras museísticas, afines al dirigismo político y a expresas astucias de mercado, así como un innegable desengaño generacional, han favorecido en las facultades un crédito de indiscutible predisposición contra el museo que exige al docente empezar por hacer apreciar el museo como herramienta formativa para el alumnado y para la sociedad. Esta tarea requiere efectuar un fundamento detallado y razonado de la idea de museo, incidiendo en sus circunstancias históricas y en los modelos e implicaciones que muestra en el momento presente.

*Una adecuada contextualización del museo en sí.* Es necesario efectuar un estudio detallado del museo con el que se vaya a entrar en relación, detallando su lugar en el panorama museístico y cultural, sus objetivos, su recorrido y su escenario actual. En este momento es interesante efectuar consultas grupales sobre el museo a través de Internet, un instrumento que suele apoyar una colaboración más activa del alumnado, a fin de contar con la ayuda del museo en el suministro de información que habitualmente no figura en los archivos.

#### b. Acciones colectivas en el museo

*Realización de visitas adecuadas del estudiante universitario.* El conocimiento de todo lo relativo al museo habría de efectuarse siempre a través de una visita guiada, llevada a cabo por o en cooperación con alguno de los trabajadores especializados en estas ocupaciones. Con aviso previo del docente se deberá hacer mayor insistencia en descubrir y expresar al alumnado determinados apartados o áreas afines con sus intereses inmediatos o futuros. Hay tener en cuenta que el carácter de esta visita es muy específico: los equipos del museo han de entender que no se trata de abrir sus lugares de trabajo a un público cualquiera, sino de proporcionar el aprendizaje a alumnados muy determinados que el día de mañana tal vez logren, o bien emplearse en estas entidades, o bien como artistas proveerlas de contenidos, siempre dependiendo de su titulación y talento. Las facilidades proporcionadas al grupo han de ser reales y prácticas.

*Material documental técnico.* Para el alumnado universitario es evidente que tanto las hojas informativas como las fichas o carpetas didácticas que van dirigidas al público general pueden resultar en algunas ocasiones demasiado básicas. Una información más esmerada sobre cada exposición (plan general, metodología investigadora, dinámica de los equipos de trabajo, secuenciación de los procesos, etc.) será de gran provecho para un conveniente conocimiento de la complejidad de los métodos participantes en la tarea museística. De todos modos, es esencial tener el catálogo de la exposición para su consulta simultáneamente en el desarrollo de la visita, con el objetivo de mejorar la información visual y de condicionarla al contraste con los referentes reales, apreciando precisamente el valor intrínseco de cada soporte, el material y el bibliográfico.

*Diarios de visita.* Es de gran provecho solicitar al alumnado que tome anotaciones de lo que considere importante de lo que vea y de lo que escuche por escrito sus opiniones e impresiones en el lugar del museo: valoraciones personales, valoraciones sobre la obra mostrada, etc. Este diario puede ser utilizado posteriormente, en el aula, para el desarrollo de tareas de modo grupal o individual.

### c. Acciones grupales en el aula

*Las acciones de aprendizaje cooperativo.* Con las averiguaciones recogidas en visita al museo y de otras derivadas a través de la búsqueda posterior, una actividad característica suele ser confeccionar trabajos en equipo. Esta estrategia educativa compromete a la cooperación entre el alumnado.

Un trabajo realmente cooperativo, como el que se despliega en los museos, implica el cruce entre los diferentes equipos de trabajo, cada uno de ellos realiza una labor específica. Una técnica simple radica en especializar a cada equipo de tal modo que, reuniendo a representantes de cada grupo, éstos intercambien averiguaciones y puntos de vista entre sí y se ayude de modo eficaz y general.

*Representación de roles.* Consiste en constituir un reparto de papeles entre un número pequeño de alumnado, de tal forma que cada uno personifique una función dentro del proyecto que se desarrolle, mientras el resto de la clase examina y aprecia su realización personal y de equipo. De este modo, el alumnado es consciente y desarrolla una mejor comprensión de la práctica museística establecida, y de la necesidad de sinergias y compromisos que ha de regir continuamente su dinámica de trabajo.

*Seminarios temáticos.* Citar al aula a especialistas en determinadas áreas u ocupaciones del museo y realizar reuniones conjuntas de consulta o debate crea sin duda una buena herramienta de estudio. En este sentido colaborar con el equipo técnico y pedagógico, así como con artistas que reflexionasen en torno a su obra resultaría de gran interés.

*Foros de reflexión crítica.* Este modelo de actividad permite al alumnado recapacitar y cuestionar razonadamente sobre colecciones o exposiciones en una esfera colectiva, de igual a igual, siempre y cuando el docente guíe con capacidad y talento la actividad. A forma de soporte, o como incitación para el debate, pueden utilizarse ejemplos de prensa experta que contribuyan a orientaciones más nítidas o elaboradas sobre museos o exposiciones específicas.

*Estudio de casos.* Un magnífico método para involucrar al alumnado en la problemática del museo contemporáneo es el planteamiento de casos o escenarios específicos en los cuales se ha de tomar partido por una postura determinada. Debido a la gran diversidad de orientaciones éticas y estéticas en el momento de problematizar sobre una exposición, este método adquiere una formidable relevancia formativa.

#### d. Tareas personalizadas

*Trabajos individuales tutorizados.* Tienen como objetivo promover habilidades de autoaprendizaje, una herramienta repetida es el planteamiento de trabajos teórico-prácticos de elaboración individual, bien afines con la museología y la museografía en una concepción más amplia, o bien con los contenidos de un museo o de una colección o exposición concreta. Comprensiblemente éstos han de ser revisados por el profesorado en atención de tutoría, gestionando un compromiso formal del trabajo a las particularidades de cada alumno para así favorecer la máxima garantía.

*Información adicional personalizada.* Toda información complementaria (bibliografía, direcciones, materiales gráficos, etc.) puede ser proporcionada con mayor escrupulosidad y claridad en el espacio de tutorías, un lugar donde el docente puede actuar como elemento de unión con el museo y valer como garantía frente a dicha institución, formulando cartas de autorización para la investigación o elaborando convenios puntuales. Para ello es necesario, que el docente conozca adecuadamente las posibilidades profesionales del trabajo del museo, con la finalidad de orientar al alumno sobre las posibilidades laborales en este ámbito y sobre el ajuste de su currículum a esa finalidad, así como informarle acerca de posibles becas, intercambios o cooperaciones que le faciliten esa elección.

### **2.3 Políticas colaborativas y experiencias culturales: contextos complejos para la labor pedagógica.**

Entendemos que las políticas colaborativas entre museo, universidad y escuela suponen entender la capacidad crítica de estos por su trabajo colaborativo entre los agentes y redes que interactúan, y las formas de complejizar y construir redes y espacios de colaboración provechosos y críticos. Por ello una política de apoyo en esta tríada se concibe desde la complejidad de estas cooperaciones más allá de una resolución de sentido que obstaculice la capacidad de acción o innovación de la experiencia cultural. Debemos señalar asimismo que esta labor en redes presume un profundo cambio no únicamente de conocimientos sino sobre todo de modos de gestión de espacios, tiempos y ritmos de las instituciones (escuela, museo y universidad). Como consecuencia la cooperación sobrelleva una reinención de las políticas de compromiso, y con ello un compromiso político de aprendizaje entre instituciones, y no una simple transmisión de conocimientos o mediación. Esta complicada labor de aprendizaje se ubicaría en comprender qué aprenden las entidades comprometidas en los proyectos, y qué excesos institucionales y nuevos contextos de colaboración se posibilitan. Debemos centrarnos en entender la estructura de los programas de colaboración, donde la negociación y planificación entre instituciones supone el trabajo de pedagogía y política como un medio para implantar estrategias sostenibles y en red.

Estas políticas colaborativas conciben los proyectos como una colectividad viva, en evolución y multidimensional. Esta multidimensionalidad supone comprender que los proyectos reconocen variados objetivos y complejidades, que se abren incluso desconocidos objetivos y contextos en el proceso, y sobre todo que multiplican y transitan variadas posibilidades que han de tenerse en cuenta como recursos. A la par el trabajo con contextos y con estas instituciones nos impulsa a concebir los conflictos y negociaciones como oportunidades para trabajar en el laberinto y de viabilizar el patrimonio y particularidad que cada entidad aporta.

Nos planteamos en este momento los efectos de cara a la experiencia pedagógica de esta dimensión colaborativa. La pedagogía se instaura en las actitudes colaborativas, donde los métodos de aprendizaje son variados. Éstos contienen tanto a participantes y colaboradores en proyectos, como los agentes culturales y las tres instituciones implicadas. Por ello de cara a una pedagogía ubicada en la dimensión colaborativa, es preciso recalcar diferentes aspectos:

- Supone concebir los proyectos como comunidades de aprendizaje, es decir como grupos o colectivos en los que las personas intercambian conocimientos y experiencias a través de métodos de aprendizaje dialógico. La educación se convierte en un complejo coloquio cultural. Se crean ocasiones complicadas de negociación y compensación de prácticas y conocimientos.
- Concebir las experiencias culturales como procesos de investigación colaborativa y participativa. La labor de la educación no es únicamente transferir conocimientos o puramente desarrollar cierto tipo de destrezas sino, sobre todo, es un compromiso de investigación sobre lo local y en contexto, con el perseverante análisis de interpretación y difusión de los conocimientos derivados.
- Atender a este espacio de indagación, ya que es significativo ocuparse de otras narrativas y representaciones posibles de estos proyectos, con diversas expresiones y formatos en los que transita la información. Estas narraciones deben considerarse como parte integral del proceso de elaboración del conocimiento y la experiencia de la cultura. Asimismo los mecanismos que orientan la circulación del conocimiento también son producidos colaborativamente.
- Finalmente en estos proyectos puede ser más interesante resaltar las tramas, relaciones, procesos de trabajo y circulaciones que el simple hecho de destacar la experiencia artística en un contexto social como algo transgresor e innovador.

## CAPÍTULO 3

### MUSEO Y ESCUELA, UNA COMBINACIÓN POSIBLE.

#### 3.1 Un poco de historia.

En el siglo XIX tanto la escuela como el museo se confirmaron y difundieron como un segmento de la transformación de las estructuras sociales, y de la firme democratización del camino a la cultura. Es entonces cuando se toma conciencia del poder educativo de los museos. Se reconceptualiza la función de ambas instituciones en el mundo contemporáneo. Se concibe el museo como una entidad educativa con más flexibilidad que la escuela, que tiene la rigidez de un currículo, al que el ciudadano medio puede llegar más fácilmente.

Eilean Hooper-Greenhill (2007) escribe que durante el siglo XIX, la educación llega a ser la función primaria del museo. El ideal del museo fue entendido como “la escuela avanzada de auto instrucción”, y el lugar donde los maestros deberían “ir naturalmente para asistencia”. Aunque muchos museos y galerías fueron incapaces de lograr este ideal, esta visión fue mantenida firmemente. Por los años 20 esta convicción, sostenida firmemente por los pensadores del siglo XIX en muchas áreas de la vida intelectual y política, fue echada atrás. Una nueva generación de curadores se interesó menos en el uso público de los museos, y más interesado en la acumulación de colecciones.

Durante el siglo XIX en escuelas e institutos se establecieron colecciones y museos. Y se fundaron muchos museos expresamente con fines puramente educativos. La lección del objeto fue un proceso importante durante el siglo XIX. El propósito era el desarrollo por parte de los niños en la adquisición del conocimiento. Era la utilización de los sentidos y las percepciones que posibilitaban acumular datos sobre un objeto, después se relacionaba con datos y experiencias previas y se comparaba con las percepciones de otros.

El Museo y la Escuela se consideraron fundamentales y jugaron un papel importante en la construcción de las relaciones culturales, sociales y políticas. Desde ese punto de vista, el museo y la Escuela se constituyeron en instituciones disciplinarias. Las instituciones disciplinarias han sido objeto de la reflexión de varios intelectuales, en especial de Michael Foucault quien escribió varios libros al respecto.

A finales de los años 60 empiezan a tomar fuerza los contextos de la exposición y del público, convirtiéndose en fundamentales ya que el museo como institución tiene razón de ser en el marco de sociedades y comunidades concretas. No se desprecian los contextos del objeto y de la colección, sino que estos están en función de la acción del museo hacia la sociedad que se expresa en los contextos de la exposición y de los públicos que concurren a las diversas actividades del museo. A este desplazamiento de contextos

se la ha venido denominando el desplazamiento del paradigma que ha venido fortaleciéndose lentamente en las últimas décadas. El corrimiento del paradigma consiste en que la concentración de los esfuerzos del museo se va a desplazar de los contextos del objeto y la colección a los de la exposición y el público. Esta situación crea situaciones propicias para mejorar la relación museo – escuela.

Bauman sugiere que el presente periodo de la última, alta, líquida postmodernidad se caracterizaba por la finalización de procesos incompletos de la modernización y al respecto, el campo de la cultura no es la excepción. Los museos han sido sujetos de innumerables llamadas para modernizar sus propósitos y sus logros han sido escrutados, analizados y criticados. Siguiendo a Bauman<sup>1</sup> y ante la acción indefinida de nuestros museos en el siglo XIX, es necesario que los museos asienten su acción en el campo de la formación de ciudadanos y ciudadanas en un contexto de globalización y en un marco de construcción de una sociedad del conocimiento afín con una ciudadanía re-creativa, innovadora y productiva.

Al surgir los museos comunales, los ecomuseos y los museos interactivos en los 60 va a empezar a cambiar el panorama de los museos. Los procesos comunicativos y educativos vuelven a tomar relevancia. El proceso se inicia lentamente, pero después toma fuerza y constituye lo que se conoce como el corrimiento del paradigma, que, como se había visto, consiste en que la concentración de los esfuerzos del museo se va a desplazar de los contextos del objeto y la colección a los de la exposición y el público.

En un museo, el contexto de la exposición, los talleres y actividades corresponde al ámbito de la educación informal. El museo sirve de apoyo a la educación formal. La educación es permeable en todas las actividades del museo.

Los museos tienen departamentos de educación que desarrollan proyectos pero también es necesario que tengan una política educativa estructurada y ponerla en marcha es el desafío de nuestras instituciones. La escuela por otra parte ya no puede ser pensada como cerrada. Las tecnologías de la información y la comunicación, han tenido la virtud de transportar la vida a la escuela y además de irrumpir en los privilegios de la educación. Esto supone un cambio radical. Las personas nos movemos en un mundo y en una vida tridimensional pero la escuela se mueve fundamentalmente en dos dimensiones, el libro todavía es la fuente básica de comunicación e inevitablemente esta deberá ampliar sus fuentes de comunicación.

Eilean Hooper-Greenhill en *Museums and Education, purpose, pedagogy, performance* (2007), asegura que al comienzo del siglo XXI los museos se están

---

<sup>1</sup> En su libro *Los retos de la educación en la modernidad líquida* parte de lo que llama el “síndrome de la impaciencia”, un estado de ánimo que considera como abominable el gasto del tiempo. Así, el consumismo característico de estos tiempos no se define por la acumulación de las cosas, sino por el breve goce de éstas. Desde esta visión se ve a la educación como un producto, más que como un proceso. Así la educación parece abandonar la noción del conocimiento útil para toda la vida, para sustituirla por la noción del conocimiento de “usar y tirar”.

reorientando a sí mismos a través de imaginar de nuevo lo que ellos pueden llegar a ser; las prácticas familiares están siendo revaluadas y las filosofías cansadas están siendo echadas abajo. Nuevas ideas acerca de la cultura y la sociedad y nuevas iniciativas políticas retan a los museos a repensar sus propósitos y a rediseñar sus pedagogías.

Si el museo quiere preocuparse sobre su interacción con la escuela debe atender tanto a su propia problemática como a la de la escuela: debe conocer las expectativas de ella y analizar cómo le puede dar una respuesta adecuada. Se trata de pensar cómo se insertan las interacciones escolares en su política hacia el público. Es decir, pensar qué le interesa comunicar a ese público en particular, y hasta qué punto se pueden utilizar las actividades escolares para atender a la formación de un futuro público autónomo. Para ello es necesario tener claros los objetivos de la institución, y reflexionar sobre las acciones que emprende de acuerdo con el público al que están dirigidas.

La escuela ha ocupado los nuevos valores democráticos, y se están haciendo serios esfuerzos para que la tolerancia y el reconocimiento de los derechos de «el/la otro/a» formen parte de los programas educativos oficiales.

La afinidad entre los valores de los museos y los de la educación formal produciría, de inmediato, una especie de romance entre los centros de arte y las instituciones escolares. Pero no está claro que sea así. La evidencia de que falta mucho por hacer en este terreno nos obliga a plantearnos qué está pasando y qué cuestiones deberíamos transformar.

Llama la atención, en primer lugar, la progresiva asunción por parte de los museos de tareas tradicionalmente confiadas a los espacios educativos: conferencias, cursos de historia del arte, de formación de profesorado, visitas guiadas, talleres de creación, etc., se organizan en unos centros de arte renovados, que no se conciben ya a sí mismos como meros contenedores de obras inmortales, sino como agentes activos en la transformación cultural de la sociedad. También es frecuente, por otra parte, que algunas actividades escolares propiamente dichas no se desarrollen en el aula, sino en las salas de los museos, o en algunas de sus dependencias. Así es como las instituciones artísticas más dinámicas de nuestros días son ya órganos de difusión cultural (suplantando a los lugares de entretenimiento juvenil y a los de la educación), así como aularios o talleres más o menos lúdicos para actividades escolares complementarias. También dice mucho de esa voluntad colonialista del museo moderno el hecho, ya mencionado, de que otros aspectos básicos de la formación cultural y moral se estén presentando en sus salas en forma de exposiciones temáticas, y no siempre con una excusa artística.

Ha llegado el momento de determinar mejor los papeles para que tanto la escuela como el museo colaboren de un modo más efectivo. El museo no debe pretender suplantar a la institución educativa. Hay algo siniestro al imaginar a las escuelas como simples proveedoras de un público sometido que aumente los números oficiales de visitas y aliente las salas de exposición mediante la represiva coacción de asistencia conveniente de la educación reglada. Los museos no deben renunciar a sus programaciones culturales ya

que están intentando llenar vacíos que nadie cubre. Pero la colaboración entre museo y escuela se puede incrementar y perfeccionar si se hace un esfuerzo más serio por enlazar los objetivos de unos y otros, intentando sacar el máximo rendimiento social mediante la coordinación de los recursos existentes.

Una solución es programar más exposiciones de carácter didáctico general. Uno de los caminos que se podría seguir es que haya compatibilidad entre la claridad y el interés objetivo de lo presentado. Deberían tenerse más en cuenta las programaciones escolares, generándose actividades conjuntas que atiendan a necesidades pedagógicas específicas. Esta consideración es válida para todos los niveles educativos. Los gabinetes didácticos de algunos museos podrían especializarse creando secciones para los distintos sectores de la enseñanza.

Hay que continuar insistiendo para que los museos se comprometan más activamente en la educación. Ellos deberían ser los primeros interesados en que se corrigiesen algunas carencias de los programas educativos. Se trata de un mero ejercicio de coherencia profesional: el museo por sí solo no puede subsanar las múltiples lagunas de la educación reglada y debe estar acompañado por un trabajo serio en la escuela.

Otro aspecto a considerar es el de la elaboración de instrumentos didácticos como cuadernos de actividades, libros escolares, juguetes, recortables, programas de ordenador, etc. Hay en el mercado mucho material de este tipo, pero es muy heterogéneo y de calidad desigual. Las mejores herramientas son, con frecuencia, ilocalizables. Cabe imaginar la posibilidad de crear talleres conjuntos entre los consorcios escolares y los de los museos con el objetivo de producir los materiales que una verdadera educación artística requeriría. Se trata de hacer cosas efectivas, no de rutinas o puros gestos para la galería. Los museos y la escuela, trabajando juntos, tienen mucho que ganar.

Museos y escuelas deben darse cita para aspirar a un pacto, con el fin de promover una labor pedagógica más desarrollada y profunda que la que han llevado a cabo hasta ahora. Ambos organismos son lugares de comparación con el contexto de la sociedad. Los museos, como esferas de relación directa con las obras del presente y la memoria; las escuelas, con el compromiso de educar en contenidos socialmente significativos. Museos y escuelas deben comprometerse con la educación, la educación es para la vida, para la vida cotidiana, la del día a día y para la vida en sociedad, en la cual es inevitable desarrollar capacidades y destrezas de todo tipo, individuales y sociales, que nos permitan crear ciudadanos y ciudadanas, pero que también permitan cohesionar la sociedad.

### **3.2 Lugares de cultura: museos y escuelas.**

Las visitas a museos conquistan una ración de las acciones proyectadas por las escuelas cuando asumen que deben salir de la clase. Al inicio del curso escolar la



información que llega a dichos centros de museos y otros espacios patrimoniales, tanto culturales como naturales, ofreciendo sus servicios es enorme. Quizás tendríamos que preguntarnos si la vinculación del museo y el centro escolar ha cambiado en el transcurso de los últimos tiempos y cuál es el contexto presente.

Desde la óptica de los museos, con mi experiencia como profesora, opino que en los últimos años las relaciones escuela-museo han sufrido un cambio positivo. La implantación de la reforma educativa en la década de 1980, significó un cambio verdadero en cuanto a la revalorización de la metodología y del dominio del método por parte del alumnado. Esta nueva situación ha permitido a los museos tener un papel importante en la educación formal.

### 3.2.1 Museos como contenedores de saberes y como medio pedagógico.

Los tiempos de cambio han afectado a los museos, también en su organización. En la tríada conservación-investigación-difusión, este último aspecto comenzó a tener igual consideración que los otros dos, cuando promovieron el diseño de tácticas para la atracción de las diversas tipologías de visitantes, entre ellos el escolar. En una gran cantidad de museos y de lugares del patrimonio se vio la necesidad de estar al tanto de las demandas de este segmento de público para poder desplegar maniobras que cautivaran a sus futuros visitantes. Asimismo se han valorizado las actividades educativas, pedagógicas, didácticas... con las que cuentan muchos museos. Los que han obtenido mayor triunfo son, innegablemente, los que han tenido más claridad sobre cuál es su situación intrínsecamente a la enseñanza formal y han trabajado adecuadamente la expresión didáctica en sus servicios, sin manejarla únicamente como una expresión de comercialización para vender más.

Siempre los museos han tenido claro su papel cultural como depositarios de conocimiento, pero frecuentemente estos conocimientos se han dirigido a un público erudito. Pero en el momento en que los museos se comprometen a ser espacios de instrucción, educación y divulgación orientados a público diverso, entre ellos el escolar, se han visto obligados no solamente a presentar su patrimonio sino a hacerlo comprensible. Esto ha implicado saber transferir todo un conjunto de conocimientos de manera que facilite llenar el saco del bagaje cultural del que todo ciudadano debería disfrutar. Esta preocupación por llegar a un público no erudito ha sido quizás más intensa en los museos de ciencia y tecnología. Las supuestas dificultades de comprensión del mundo tecnológico-científico han motivado que, desde un principio, las temáticas tratadas en sus muestras o exposiciones hayan intentado acercar el saber "sabio" a la divulgación.

En el campo de las humanidades - geografía, arte, historia, antropología, etc. - parece mucho más fácil acomodar estos conocimientos a la divulgación. Pero esta no es la realidad. Se parte muchas veces de principios generales que no encajan en el marco concreto estudiado y fácilmente en lugar de divulgar se vulgariza. Es fácil opinar y dar

juicios de valor sobre hechos históricos, sociales sin documentarse, sin seguir un método científico, sin una intervención didáctica. Nadie se atreve a discutir el método de un biólogo o de un químico, mucha gente se atreve a hacer de historiador, de geógrafo, de analista social. Es preciso tener mucho cuidado en la presentación y divulgación en el campo de las humanidades.

Por otro lado, la aparición de las áreas de conocimiento implica la necesidad de introducir la interdisciplinariedad y la multidisciplinariedad entre los saberes disciplinares. Los museos son espacios privilegiados para tratar las diferentes temáticas desde esta óptica global que facilita el proceso de enseñanza- aprendizaje. Este sistema de trabajo implica la necesidad de trabajar en equipo dentro del museo y fuera del museo.

### 3.2.2 Museos adaptados a una sociedad cambiante.

A pesar de haber avanzado enormemente, estamos muy lejos de tener unos servicios educativos en los museos que funcionen siguiendo una filosofía y unos objetivos educativos concretos. Frecuentemente los servicios educativos se ciñen a la concertación de visitas de diferentes tipos y a la elaboración de algún tipo de material didáctico. Los servicios educativos o didácticos siguen siendo los parientes pobres del museo, con bajo presupuesto y donde muchas veces se hace un trabajo didáctico o de divulgación para hacer comprensible una exposición. También es frecuente "externalizar" el servicio, es decir, encargar a empresas externas la gestión de este servicio con un control más o menos directo sobre las finalidades y los objetivos. Esta externalización de servicios no es incorrecta siempre y cuando la institución tenga claros sus objetivos y haga un seguimiento de los mismos para ver su cumplimiento.

Es necesaria una evaluación de resultados a partir de un estudio de público tanto a nivel de profesorado como alumnado que permita conocer si los objetivos del proceso de enseñanza-aprendizaje se cumplen y, en caso negativo, incidir en los cambios pertinentes. Es preciso, también, un conocimiento profundo de los cambios en los programas escolares reglados para poder adaptar la oferta a las necesidades de la escuela. Pero esta adaptación no puede ceñirse solamente a lo que decreta el ministerio correspondiente. Tiene que ir más allá, analizar la sociedad actual y tener una visión de futuro. Conceptos como globalización, local-global, interculturalidad, multiculturalidad tienen que dejar de pertenecer al mundo erudito y penetrar en las propuestas que ofrezcan los museos como espacio de cultura para una mayor comprensión del mundo actual. Pensemos en los perfiles del alumnado de primaria y de secundaria que frecuentará los museos y los espacios culturales. ¿Cómo integramos a hijos e hijas de inmigrantes a una cultura común sin dañar su cultura de procedencia? ¿Qué elementos pueden ser utilizados para mostrar más las afinidades entre culturas que las diferencias? Estas son algunas de las cuestiones que los espacios de cultura, como los museos, también deben empezar a preguntarse para ayudar a la creación de una sociedad madura y responsable.

Para terminar este apartado, conviene hacer notar que los museos cada vez más ejercen directamente una acción de instrucción, ya sea porque el docente no tiene tiempo para profundizar en los contenidos o porque se considera que no tiene formación suficiente.

### 3.2.3 Las relaciones museos - escuelas.

Las relaciones entre ambas instituciones van convergiendo cada vez más. La organización de encuentros, las visitas preparatorias organizadas por los museos, las propuestas didácticas enviadas a los centros han facilitado la comunicación entre museo y escuela. Algunos Departamentos han actuado como mediadores para acercar los puntos de vista y las necesidades mutuas, como también algunos museos han organizado seminarios permanentes de educación.

La interacción entre museos y escuela ha de ser, sin embargo, más profunda. En estos momentos existe un cierto desencanto en el cuerpo docente motivado por múltiples factores y en los museos una falta de recursos para avanzar en mejorar las propuestas o analizar y proponer nuevas. Es razonable pronosticar también que la entrada en la enseñanza reglada de nuevos docentes formados en unos planes de estudio donde no se ha profundizado en las bases disciplinares mínimas de las distintas áreas que ha de tener un docente, sobretodo en enseñanza primaria, crea unos déficits conceptuales importantes. Los actuales planes de estudio de los grados de Maestro/a y del Máster en profesorado de Secundaria adolecen de una falta de formación en las disciplinas referentes de cada área de conocimiento. Creo que es necesaria una reflexión sobre la necesidad de exigir en los distintos cursos de formación de maestros y maestras, principalmente en primaria, una profundización en los conceptos principales de las distintas disciplinas, además de incidir en las estrategias de enseñanza-aprendizaje. Bajo esta óptica el papel de los museos es muy importante ya que pueden suplir las lagunas de la escuela. Es por ello que es muy necesario que la relación escuela-museo focalice la relación con los docentes para facilitarles la información, actualización y formación de contenidos más que con el alumnado. Incluso en el ámbito de usuario/a es más importante la relación con el profesorado porque es el "cliente" potencial y directo, el que aportará el público escolar. Sería interesante que las administraciones educativas locales, autonómicas o estatales se implicaran más en equilibrar y disciplinar la vertiente pedagógica de los profesionales docentes, como indica el informe Delors (1996). Un marco idóneo sería la formación continuada a través de programas conjuntos entre la administración educativa y la cultural, programas que no fueran esporádicos ni puntuales, sino pensados como proyectos a corto, medio y largo plazo.

La relación entre escuela y museo ha sido centro de hondos análisis, pero se observa la huida de esta discusión a pesar de las voluntades que se han desarrollado por mejorar la tarea de transmisión de los museos. Ellos no han sido capaces de recoger las necesidades sociales para poder afrontar los desafíos que nacen de la reflexión didáctica a nivel mundial y que acarrear nuevas perspectivas epistémicas, pedagógicas y didácticas

que están transformando lo que sabemos y entendemos por educación. En el transcurso de los cambios que hemos aludido igualmente podemos circunscribir a la didáctica, que se ha convertido en un saber complejo y que personifica un espacio de confluencia de saberes de metodología, de psicología, de pedagogía, de las instituciones, de cultura y de lo humano, con las constantes resistencias que recibe.

Emerge la demanda de incorporar a los equipos profesionales de los museos, expertos y expertas en didácticas de las especialidades, para ajustar los planteamientos conceptuales y las razones del museo utilizadas en relación a sus trascendencias disciplinarias y pedagógicas, con el objetivo final de manifestar tácticas metodológicas que posibiliten especificar acciones de enseñanza – aprendizaje prácticas y eficaces, fundamentadas en reflexiones alrededor de cuestiones como: ¿qué tipo de aprendizajes pretende originar el museo?, ¿qué aprendizajes origina evidentemente?, ¿qué metodologías son más oportunas?, ¿cómo se logra crear una mediación eficaz para sus estudiantes?, y ¿qué aprendizajes formalizan, y cuáles razonan que son poco relevantes en concordancia con sus conocimientos previos?, ¿son aprendizajes significativos para sus jóvenes en conexión con sus contextos sociales y culturales?....

Uno de los inconvenientes que observamos asiduamente en los museos es su apuesta por los relatos historiográficos, otorgándoles una completa credibilidad por su disposición como alocuciones formales autoexplicativas en la sociedad. No obstante, no se reflexiona suficientemente en relación a la necesidad de un enlace que permita el tránsito del saber erudito al saber enseñado, esto es, la transposición didáctica. Si bien la definición de la ICOM sobre las ocupaciones principales de los museos contempla de manera formal la función educativa, se observa una cierta desviación de estas instituciones con respecto a los fines primordiales de la educación formal. Apreciamos que en los museos no se observa una inquietud real por ocuparse de los retos de las áreas del conocimiento que se desarrollan en ellos, y tampoco de los didácticos y de la tarea pedagógica. Opinamos que se ha creado una desunión entre sus planes estratégicos y las demandas de cultura y de educación de la sociedad, es por eso que ellos están postergados al espacio de la casualidad, de la visita esporádica, de la práctica momentánea asentada en el mirar sin observar, desaprovechando la ocasión que les ofreció la última Reforma educativa (LOGSE) para situarse como contexto para la labor didáctica. Por otro lado, tenemos determinado que desde siempre el sistema educativo no aprecia a los museos como contextos para la construcción de la tarea educativa ni, por consiguiente, para el provecho de aprendizajes prácticos. Los museos únicamente son la esencia de utilidad alrededor de la preparación de ciertas actividades globales de los programas curriculares, en las asignaturas de Conocimiento del Medio, Geografía e Historia (Ciencias Sociales), Educación Plástica y Visual, de modo específico en correspondencia a sus temáticas. Ellos son abordados reflexionando la actividad afín al museo como pura petición de ayuda de lo contemplado en la labor de la clase, como una práctica en la cual no reside un valor formativo fundamental ni que simbolice algún método de labor pedagógica de indiscutible especificidad. Se encuadra en la casualidad y en la disculpa momentánea del sistema educativo.

Otras cuestiones que hemos especificado que impiden una labor más fluida entre museos y escuelas es el alejamiento entre las programaciones del año escolar o de cada trimestre que confecciona el profesorado de las programaciones de los museos, así como la dificultad que supone desplazar a sus estudiantes. Estas actuaciones son bastante complejas, lo que añadido al tiempo que demandan las visitas a las exposiciones, acaba haciendo desistir al profesorado de llevarlas a cabo. Nos queda la certeza de que es necesario revisar la secuenciación de los contenidos de los museos según criterios pedagógicos y dejar a un lado la arcaica partición cronológica historiográfica de las exposiciones, que no propicia la reflexión y la comprensión.

Surge también la necesidad de emplear nuevas clases de estudio en las características del museo de nivel historiográfico, con el objetivo de crear modelos interpretativos que tengan más correspondencia con las personas, su historia y sus necesidades en la vida. Esto demanda que se debatan los contenidos que, con frecuencia, son desnaturalizados en las exposiciones de los museos sin pensar en los conocimientos previos de los destinatarios. En este aspecto se plantea la concepción de una correspondencia dialógica entre exposición-visitante, y en el mejor de los casos, un contexto para el aprendizaje en la correspondencia museo-estudiante. Esto requiere una adaptación del discurso del museo, para potenciar su comprensión teniendo en cuenta la representación holística y de proceso.

Las nuevas propuestas, en lo fundamental, respaldan el diseño del museo como un lugar de comunicación y de intercambio, receptivo ante las solicitudes de la sociedad y preocupado por la actualización de su discurso y sus prácticas pedagógicas. Las dificultades de los museos son la evidencia de las situaciones anacrónicas de su epistemología, que repite constantemente un objetivo de percepción antiguo del pasado historiográfico que exige a la sociedad evocar un tiempo pasado, estático y no humanizado, y sin relación con la existencia de los visitantes.

Nos preguntamos cuál debe ser la dirección a seguir para reducir la distancia entre los contenidos de los museos y el saber de la escuela; dicho de otro modo, cómo superar la falta de sentido y de significado de los contenidos del museo para sus visitantes, el camino a realizar en el marco curricular y de las propuestas de programación que de él se derivan que hagan posible la comprensión del proceso y la valoración de la historia presente. También es esencial añadir en los diferentes ambientes de la narrativa histórica contenidos referidos a formación y derechos ciudadanos, la vida democrática y el valor de las instituciones y el progreso histórico de las estructuras de la sociedad. Esto no supone solamente la adopción de los programas, sino la comprensión de sus múltiples dimensiones, incluidos los objetivos transversales. Aquí se encuentra el ambiente de acción de expertos y expertas, y la concreción de este proyecto requiere de la labor en equipo de características interdisciplinarias. Es obligatorio abordar la naturaleza del saber escolar y su separación diaria con el lenguaje y los contenidos del museo, con el fin de favorecer la reconstrucción del conocimiento en el alumnado mediante experiencias y contextos específicos y significativos. Consideramos que sólo en este sentido el museo se

instala en el escenario de las necesidades educativas reales y contingentes de la sociedad, transformándose en una herramienta de la labor educativa, quedando en planos homólogos, ya no subordinados, a su labor de investigación o de conservación y administración patrimonial. Para los docentes, el museo debe transformarse en otra dimensión de la experiencia educativa, en la que se pueda vincular el trabajo de aula y la visita al museo en una relación de continuidad y no de trabajo apartado. Sus salas de exhibición deben representar instancias de plena realización del proceso educativo, contribuyendo a la ampliación del horizonte cultural de los estudiantes, aspecto en el que se incluye la apropiación de tal escenario. El museo debe representar un contexto formal de aprendizaje, y el docente y la cultura escolar deben promover esta transformación mediante el apoyo decidido de una política de impronta didáctica hacia este sentido.

Se nos plantean ahora las preguntas más importantes que deben formularse en los equipos profesionales de los museos: ¿Qué tipo de aprendizajes deseamos promover?, ¿a qué epistemología o pensamiento pedagógico estamos haciendo referencia en las acciones educativas que se promueven en las exposiciones? La apuesta, y ya hay elementos que en el texto hemos planteado, es por el socioconstructivismo y el enfoque de aprendizaje por competencias.

#### 3.2.4 Territorio de los museos en los centros escolares.

Las apreciaciones que se tengan sobre algunas situaciones no son siempre una narración de lo que realmente está ocurriendo. Las visitas a los museos son, posiblemente, una de las muestras más repetidas a la hora de citar las acciones más habituales y representativas.

En general, y concordando con las propuestas que surgen de las áreas de enseñanza, la programación de visitas a museos se vincula casi exclusivamente a unos pocos cursos de primaria y de secundaria en los cuales se abordan temáticas propias del área mientras que los demás niveles ni tan solo lo avistan como una propuesta opcional.

Intrínsecamente ligada al diseño del currículum, la inserción de los museos en los trabajos de aula está principalmente encaminada a:

- Despertar en el alumnado motivación para afrontar el proceso de unidades concretas o proyectos.
- Recapitular la información relevante de esas unidades o proyectos y reforzar los conceptos tratados en clase.

En la mayoría de los casos, el profesorado establece las acciones como una especie de evento con características de ocio, distracción y/o sociales, planteadas con escasos días de anticipación y sin atender a las cuestiones didácticas.

Otro tema que merece reflexión es el desfase que se origina entre las planificaciones docentes anuales y las del museo. Las exposiciones de carácter estacional concuerdan en

escasas ocasiones, en tiempo y contenido, con lo que el profesorado está trabajando en un curso determinado. Además las programaciones de estas entidades no llegan a tiempo o han sido planificadas y difundidas después del período de planificación de las actividades escolares.

Es necesario reflexionar sobre lo que sucede con las personas en la correspondencia didáctica, al igual que sobre lo que le ocurre al alumnado y cómo perciben estas experiencias de visita al museo y si son de utilidad para ellos y ellas. La respuesta más habitual es que se aprovecha para hacer los trabajos que a menudo, como el antiguo modelo de memorización, demandan de información continua, de identificaciones precisas, y que no pretenden la labor de síntesis ni análisis de dicha información. En ocasiones el museo tiene un lenguaje difícil de comprender para mostrar sus contenidos. Es decir, hay un sesgo esencial en el lenguaje del museo. En muchas ocasiones es un lenguaje académico y poco cercano que hace que un joven se vaya del museo con más vacilaciones que antes de entrar, sin la menor pretensión de solucionarlas.

### 3.2.5 La brecha entre museo y escuela.

Los museos ocupan un papel esencial como parte de la producción de cultura al promover la conservación y la indagación del patrimonio en sus múltiples expresiones a pesar de ello el papel educativo y el rol pedagógico de estas organizaciones continúa siendo una de las cuestiones más descuidadas. Sus contenidos, así como sus fórmulas de representación descriptiva y plástica, se distancian de las necesidades de la educación formal y reglada. Es decir, existe una desunión habitual entre los contenidos y perspectivas de los museos y los planteamientos curriculares oficiales.

La concordancia entre escuela y museo, no obstante, ha sido objeto de profundas investigaciones y estudios (Cuenca et. al. 1999, 2003; Hernández, 1998; Fernández, 1998); se trata de una temática que todavía se está abriendo paso, lo que genera inevitablemente una sucesión de desafíos en el terreno de la reflexión educativa. Como por ejemplo el ámbito de actuación de la didáctica, las experiencias docentes, las necesidades del alumnado, la apreciación del patrimonio, los variados papeles de las entidades museísticas, las señales de las reformas curriculares en la educación reglada.

### 3.2.6 Aproximación al problema.

La incertidumbre se plasma diariamente cuando nuestro alumnado entra en las salas y salen de ellas habiendo comprendido escasamente lo visto o escuchado, y pensamos que esto ocurre por la rigidez institucionalidad de la cultura más que por falta de competencia o de motivación de los expertos que en aquel lugar se despliegan. Efectivamente, los museos tienen, cada vez más, profesionales, con una preparación cada vez mayor para abordar los trabajos a los que se han de enfrentar. No obstante, ya sean los servicios culturales que se desarrollan como los proyectos del museo que se

formalizan tienen medidas metodológicas, didácticas, plásticas, disciplinares,..., que no obedecen a las demandas del sistema educativo, es decir, no tienen el más mínimo acercamiento al repaso, la comprensión o el comentario de los criterios de los programas curriculares.

Para el especialista del museo formado en la materia, la propuesta de que los museos acojan y profundicen en la planificación curricular, atendiendo a los conceptos, la metodología, el procedimiento y la actitud deberían suponer la oportunidad de incursión en la disciplina. Pero seguramente escucharíamos voces que protestarían por lo que entenderían como una coerción de su autonomía de creación y de comunicación.

El objetivo es proyectar el museo como un lugar de comunicación, de intercambio, receptivo a las demandas de educación de la escuela y a las necesidades de cultura de la sociedad, donde se da una correlación dialógica específica pendiente de las demandas de identidad social colectiva. El conflicto del museo reside en la anacronía de su episteme, que constriñe a sus visitantes a encontrarse con una época pasada, alejada, estancada e inhumanizada, y sin relación con la existencia actual de las personas que lo disfrutan, es decir, una práctica poco reveladora para su público.

### **3.3 El impulso de la didáctica.**

La pedagogía es un saber complicado, que se sitúa justo en el espacio en el cual confluyen aspectos de diferente naturaleza -de contenidos, de metodología, de psicología, institucionales-, su específico contexto constitutivo acarrea una tirantez constante con las áreas con las que se relaciona y debería colaborar. El cuerpo de estudio y utilidades variadas de la didáctica confirma la necesidad del dialogo entre las diferentes áreas y la demanda de relaciones interdisciplinarias que se intentan en el ámbito escolar y universitario y que se contemplan en los proyectos curriculares.

La didáctica permaneció, en su inicio, encerrada en la esfera de la educación reglada, mientras que su aportación en el museo ha sido más bien escasa. Por suerte en los últimos tiempos los equipos expertos de los museos han incorporado las didácticas de las especialidades, lo que está abriendo la vía hacia la innovación esencial del rol de estas entidades en la educación. Es camino recorrido, no obstante, es insuficiente porque no ha evolucionado verdaderamente hacia la estructuración de una didáctica adecuada del museo, con todas las exigencias que plantea. Como mucho, los museos han comenzado con algunos cambios en la exposición de sus originales, pero el reajuste de sus temas ha sido arbitrario y las tácticas de la metodología para la enseñanza-aprendizaje que en estos lugares podrían fomentarse son imprecisas e insuficientes en su claridad.

El museo, a modo general, desempeña el rol de baúl de los recuerdos. Se almacenan los ajuares, las cosas y las fotografías de otra época con el peligro de que se deterioren;



son imprescindibles como almacenes de nuestras historias, pero hay que tener valentía para organizarlos y desempolvarlos, aunque en sus escondidos patrimonios recopilemos raros restos de enorme valor comunitario. El museo es un contenedor de patrimonio que no desarrolla, con la asiduidad que convendría, una evaluación firme de su papel social y cultural, dejando de lado que tiene tareas pendientes en el ámbito de la educación. Tal vez este horizonte algo gris se pueda alumbrar con la labor de todos y todas, y hay que reconocer que no alcanza ni debe extenderse a todos los museos. Algunos se han aventurado por la incorporación de las tecnologías de la información y de la comunicación y por la interactividad, asumiendo el reto impulsado por las reformas educativas al completar la tarea de los centros escolares, con el fomento de aprendizajes significativos y el desarrollo de destrezas complejas. Desde esta posición, el contexto de los museos más atrevidos beneficia la investigación y la comprensión no formal. Los museos con más tradición exigen la formación y mejora del profesorado y de los guías como intermediarios apropiados entre la información de la exposición, las tareas establecidas y los estudiantes. Como menciona Louis Not<sup>2</sup>, no es posible que el conocimiento se aprehenda claramente de forma continuada por las personas, ni ellas lograrán acometer cada descubrimiento o recuperar cada concepción de la humanidad, que es lo que intenta el aprendizaje por descubrimiento, sino que es necesario un enlace que permita la conexión del saber de la academia con el saber didáctico, es decir, que exista una traducción pedagógica, proporcionando el acercamiento de sus visitantes al enorme universo cultural.

Debemos recordar que el Consejo Internacional de Museos (ICOM, [www.icom-ee.org/](http://www.icom-ee.org/)), organización no gubernamental dependiente de la UNESCO, describió en sus estatutos el concepto de museo como “... *una institución permanente, sin fines lucrativos, al servicio de la sociedad y de su desarrollo, abierta al público, que adquiere, conserva e investiga, comunica y exhibe, con fines de estudio, de educación y deleite, evidencias materiales de la humanidad y su entorno. Esta acepción se encargará de hacer presente que si bien el museo tiene otras importantes funciones, no puede descuidar el aspecto educacional, pues forma parte de su misión fundamental*”.

Habitualmente no se aprecia en los museos un gran interés por estar al tanto de los distintos retos que se le plantean desde diferentes ámbitos del conocimiento, particularmente desde las áreas que se están más presentes en ellos, desde el aprendizaje y la tarea didáctica, así como desde sus visitantes. Dentro del museo se concibe que su labor se formaliza de manera autónoma a las premuras y demandas de otros espacios, supuestamente desligado de otras organizaciones. Efectivamente, los museos cuentan con la riqueza de personas expertas formadas en el ámbito educativo, encauzadas según sus

---

<sup>2</sup> Not define la educación como un proceso de transformación con determinadas finalidades y la pedagogía la define como la ciencia de los métodos de la educación. También, expone la noción de sujeto como fuente de acciones y la de objeto como el lugar de una acción que se ejerce en él. Not analiza las teorías pedagógicas elaboradas en la época moderna (heteroestructuración y autoestructuración) y la tercera y última parte al estudio de la aplicación de los procesos de interestructuración desde una perspectiva de desarrollo.

adecuadas ideas y programas de la institución; en la mejor de las situaciones, tienen departamentos de educación que ordenan la labor de profesionales que guían y de personal voluntario de la cultura. Con todo, se orienta a enlazar el museo con la colectividad, sin limitar su función a la de simples expositores, argumentadores de una disertación de la historia y la cultura que los museos suelen aceptar como correcto, pero que se manifiesta insuficientemente sensible a las tendencias y a las expectativas de la sociedad.

Así como la educación cambió, también cambiaron los museos. Ahora no son tan sólo instituciones a las que se acude para aprender conceptos. Ahora, y aún, más en el futuro, el museo deberá ser el lugar donde acudirán los alumnos y las alumnas para aprender a formular hipótesis, a clasificar, a emitir juicios críticos, en suma, a poner en juego las capacidades propias de su edad. Se lo considera, pues, un instrumento útil para el trabajo procedimental. Es decir, hay que ir allí para resolver un enigma, un problema previamente planteado en clase, para buscar modelos sobre los hechos, para ejercitarnos en el juicio crítico y para aprender a comparar elementos o fenómenos. Ahora no hay un programa único para enseñar en una etapa o en un curso. Por tanto el maestro o maestra puede estructurar el curso y la etapa según convenga a las necesidades o capacidades de su alumnado, y por ello los museos deberían ser promotores/creadores de actividad didáctica y no simples receptores de alumnos y alumnas. Han de enseñar cómo se investiga, cómo se trabaja. Para hacer este trabajo disponen de instrumentos muy eficaces, casi insustituibles, como lo son las fuentes principales, las obras de arte.

La labor educativa de los museos no se desarrolla únicamente por medio de sus exposiciones, hace falta una apuesta más específica en torno a las necesidades de la educación. El primer paso para convertir los museos en contextos de aprendizaje hay que darlo en la clase, en la escuela. Los siguientes pasos los daremos en el propio espacio museístico. En este intercambio de papeles debe darse asimismo una confluencia del profesorado, quien debe dominar el puesto de mediador o facilitador, para convertirse en activista cultural con todos los compromisos que ello implica (Ayala y Gómez, 2005). Asimismo es preciso plantearse terminar con la separación existente entre los esquemas conceptuales de las exposiciones del museo y los contenidos del currículo, con el objetivo de relacionarlos con los contenidos museísticos en el ámbito de los saberes y conocimientos imprescindibles para el alumnado.

Educación no es lo mismo que difusión cultural. Para educar en los museos hace falta transparencia de metodología y de exposición con fines innovadores. Estas entidades han de ser un espacio para una enseñanza activa, donde se manifiesten los progresos cognoscitivos y de cultura que están modificando la educación a nivel integral. La tarea pedagógica tiene enormes retos a los que también están convocados los museos, en aras de facilitar su soporte como espacio pedagógico para la culminación metodológica de diferentes rumbos que surgen de la preocupación didáctica contemporánea y que se han situado como colaboraciones cognitivas cuyo despliegue es urgente. Nos estamos

refiriendo al aprendizaje por competencias<sup>3</sup>. Es ineludible la evolución de la presente práctica didáctica hacia una nueva cultura educativa de una renovada acción docente alrededor de la generación de una educación con más sentido y correlación con el tejido social y cultural, y conexión con la articulación local y las demandas de toda la sociedad.

Lo que verdaderamente perseguimos es recapacitar si la labor educativa de los museos se inspira en pensamientos que han surgido de la tendencia pedagógica contemporánea y de acuerdo con ello verificar si contribuyen a la educación y si están dando respuesta a los retos del entorno.

### 3.3.1 Necesidad de una didáctica del patrimonio, del museo.

Es necesario que, desde la didáctica de la educación plástica y visual, se potencie una reflexión profunda acerca de los museos como espacio didáctico y de comunicación y que ello se evidencie en las prácticas docentes. Es preciso superar los círculos viciosos que se crean tanto en las escuelas como en los museos y el objetivo debe ser proponer ideas para que el vínculo entre ambas instituciones sea cada vez más posible. La delgada línea se podría superar trabajando en conjunto para que la asociación entre escuela y museo pueda concretarse y aunar intereses y esfuerzos.

Los museos, como contenedores patrimoniales, precisan de un personal especialista en tratar los temas patrimoniales. Todos los bienes patrimoniales son objeto de estudio que movilizan saberes, proporcionan información y general conocimiento más allá de sí mismos. A la vez, son valiosos instrumentos procedimentales que permiten que el proceso de enseñanza - aprendizaje sea estimulado por la emoción de construir el conocimiento mediante el desarrollo de competencias cognitivas a partir de la participación activa. El conocimiento del patrimonio comporta, además una valoración de las sociedades del pasado por parte de la sociedad actual. Conocer, valorar y respetar el patrimonio implica también una educación en valores. El conocimiento del patrimonio cultural no constituye un fin en sí mismo, más bien es un medio que se puede utilizar para incidir en las formas y en las características de las relaciones sociales. Y es aquí donde es necesario que el museo desarrolle una didáctica del patrimonio para hacerlo comprensible, darle sentido y aprovechar su potencial educativo.

En buena parte, la didáctica del patrimonio se está conformando como didáctica específica a partir de la larga experiencia didáctica en la acción educativa (geografía, historia, historia del arte, bellas artes, historia de la tecnología, etc.). Las aportaciones de la didáctica a esta área del conocimiento y su experiencia durante más de cien años fundamentan actualmente las estrategias de promoción y de difusión del patrimonio más

---

<sup>3</sup> Se ha definido como un nuevo paradigma dentro del pensamiento pedagógico y ha dado pie al desarrollo de un intenso debate epistémico en torno al ajuste de las políticas de los sistemas educativos a la sociedad actual.

avanzadas: la enseñanza activa, el valor del aprendizaje significativo, la importancia de la observación y de la experimentación, la necesidad de contacto con la realidad, etc.

Equipos de trabajo y de investigación compuestos por didactas, profesores y personal de museos son necesarios para formar especialistas en esta temática que vayan más allá de la educación formal, que puedan actuar en campos de actuación emergente.

El término mediación se utiliza mucho en psicología, sociología y pedagogía. Trata preferentemente de la resolución de conflictos entre dos partes con la participación de un tercero, el mediador, que está habilitado para ayudar a las partes en conflicto a alcanzar voluntariamente un acuerdo. No es la resolución de conflictos lo que se propone en la mediación didáctica en patrimonio. Creemos que las funciones del mediador o mediadora didáctica en patrimonio deberían ser:

- Coordinar los diversos agentes sociales implicados en la difusión, la promoción y la explotación de un patrimonio que trabajan con un objetivo final común, en este caso la educación.
- Servir de puente entre la escuela y el museo; para ello habría de tener suficiente conocimiento del funcionamiento y las necesidades de la escuela y del funcionamiento y las ofertas del espacio cultural, en este caso el museo. Todo ello facilitaría el trabajo y las relaciones de ambas instituciones.
- Aplicar los principios de la didáctica del patrimonio a los proyectos y actividades del museo que interesan a la escuela, enfatizando la visión sistémica del patrimonio.
- Destacar la importancia de la mediación didáctica respecto a los saberes disciplinares que haga posible la transferencia de los conocimientos de las disciplinas referentes a un elemento mediador (guías, material informativo, elementos interactivos, etc.) para hacerlos comprensibles.
- Evaluar el proceso de enseñanza - aprendizaje tanto desde las necesidades de la institución museística, que no tienen por qué coincidir con los escolares, como desde el centro de enseñanza, para analizar las fortalezas y debilidades observadas y poder prever acciones a modificar.

¿Dónde encontrar esta especie de mirlo blanco de la didáctica? ¿Dónde formarlo? La respuesta la tenemos el profesorado y los responsables de museos. Es un reto que tienen que recoger tanto los Departamentos de Didácticas específicas, como los museos. La didáctica del patrimonio puede tener un excelente futuro.

Es una didáctica compleja, pero que puede ayudarnos a comprender nuestro mundo, nuestra sociedad porque, como dice Edgar Morin (2001)<sup>4</sup>, " *la sociedad está presente en cada individuo como un todo a través de su lenguaje, su cultura, sus normas*" y nos atrevemos a añadir: y su patrimonio.

A modo de recomendación, proponemos algunas cuestiones a tener en cuenta:

- Hay que ir al museo para hacer aquello que en las aulas no es fácil hacer.
- Hay que ir al museo a buscar respuestas a preguntas y enigmas previamente planteados.
- Hay que ir al museo a plantear preguntas y enigmas.
- El museo ha de ser activo, entendiendo como tales actividades de procesos mentales y no simplemente manuales.
- La exposición debe ser didáctica.
- Los museos requieren ideas didácticas.
- Hay que ir al museo para aprender a hacer cosas.
- Las y los escolares no tienen por qué ver todo el museo.

Es factible instrumentar estrategias didácticas entre escuelas y museos, que provoquen interés y faciliten el acercamiento de los museos a la comunidad. Productos sociales que la escuela debe estar interesada en desarrollar, dado que son contenidos transversales que atraviesan la historia, los espacios geográficos, las concepciones filosóficas, científicas y tecnológicas, y las posiciones políticas, entre muchas otras variables. Hay que valorar la gran aportación que puede ofrecer la práctica docente a la educación no formal.

### **3.4 El saber escolar y los museos.**

¿En qué están los museos? Se comprueban dos hipótesis: como requisitos universales los museos tienen analogías de materias con el currículum escolar, pero no programan, ni en lo más mínimo, un conocimiento, recapitulación o unificación de los fines ni de las enseñanzas de las programaciones del currículum. Esto es más evidente en las temáticas relativas a la educación y derechos de los pueblos, así como de la existencia democrática y la valía de los organismos institucionales.

---

<sup>4</sup> El Pensamiento complejo y su particular interpretación de lo que se ha dado en llamar transdisciplinariedad son en la actualidad, asideros, epistemológicos que nos ayudan a comprender los fenómenos inéditos de esta nueva visión de la humanidad, la vida, la existencia, el conocimiento y las disciplinas, el desarrollo humano, la sustentabilidad de la especie humana, la educación y las reformas profundas que deben abordarse para suscitar nuevas esperanzas.

### 3.4.1 El museo como lugar para el impulso del desarrollo de competencias cognoscitivas.

Un adecuado encuadre teórico de las exposiciones de los museos exige una cita con las peculiaridades de las disciplinas o de los contenidos, con los objetivos transversales y la exploración de las enseñanzas establecidas en los proyectos curriculares. Esta actuación no es pequeña, requiere un cambio profundo de los fundamentos y métodos interpretativos de las exposiciones de los museos. Representa diseñar la visita del museo como una práctica. Debe hallarse una correspondencia entre los temas de la escuela y el contexto de los conceptos de las exposiciones. Esta correspondencia de relación ayudaría positivamente a convertir la visita al museo en una práctica que suscite la mejora de competencias cognoscitivas, especialmente, por medio de estudios didácticos concretos que se programan para la labor del museo (Hernández, 2002 y Cuenca, 2003). No debemos dejar de lado la proposición de procedimientos que plantea la programación curricular; el museo asimismo puede ser un lugar de perfeccionamiento de métodos de trabajo. Una nueva definición de los modelos desde el encuadre teórico del currículum podría favorecer que el museo, verdaderamente, se convierta en un lugar educativo de progreso e impulso de capacidades cognoscitivas. El modelo principal de esta metamorfosis es que debe concebirse el museo como un instrumento de la educación, con un papel esencial y no limitado únicamente al de sede de investigación, conservación y gestión del patrimonio. Al final, son incomparablemente más significativos nuestros públicos que las obras almacenadas dentro de los museos. No se trata de escolarizar los museos, sino de conectarlos con las necesidades de la educación, de sus públicos escolares, congruente con la situación social y económica de la colectividad.

### 3.4.2 El museo como lugar que alberga las herramientas procedimentales para la educación.

El tema es complejo y la respuesta es fácil si incorporamos recursos humanos profesionales a la relación escuela – museo y pensamos el museo como un espacio de relación en el que las personas implicadas en los procesos educativos tienen compromisos y también ocupaciones en colaboración. Los cambios propuestos a lo largo de este capítulo podrían realizarse si hay una labor de cooperación que posibilite determinar sus causas y la reflexión y generación de un tipo de labor más eficiente.

En primer lugar habría que olvidar los rituales obsoletos de la escuela y comprometerse a la realización de salidas más habituales a los museos, pues es casi imposible que un museo sea aprehendido con una única visita anual. Cada elemento necesita una labor pormenorizada, no se puede intentar aprender todo lo contenido en el museo en una única visita. Esto significa hacer del museo un lugar de aprendizaje, en el que el profesorado se adueñe de él como un medio pedagógico más, lo que presume un papel dinámico del docente como entendido de la expresión del museo y de los caracteres del museo; conocedor de las obras exhibidas en el museo y del sentido global de la

exposición. El profesorado debe ser operativo con una relación didáctica entre las temáticas y sus estudiantes, estableciendo la posibilidad de aprender actuando como mediador de estas obras. Este compromiso supone un cambio fundamental en el talante y la actitud del profesorado, responsable de la mejor educación y consecuente con el reto profesional que emprende. Por otro lado, esta voluntad debe estar autorizada y apoyada por el centro escolar, y ser valiente para llevar a cabo una estrategia pedagógica palpable en este espacio del saber. Al profesorado le corresponde desplegar los procedimientos para el éxito de las enseñanzas esperadas, y no delimitar la práctica didáctica del museo únicamente a la observación y, en la mejor de las situaciones, a la labor de recapitulación e interpretación.

### 3.4.3 El museo como creador dinámico.

El museo, hoy por hoy, es un espacio de aprendizaje, un laboratorio donde la reconstrucción de conceptos, procesos y actitudes tiene en cuenta tanto componentes artísticos como del progreso humano a través de la capacidad creadora, a partir de contenidos artísticos o contenidos transversales. Pensamos el arte no sólo como contenido, sino además como medio para el aprendizaje, y asimismo como medio de expresión y de comunicación.

Los museos alojan el patrimonio material e inmaterial pero además debemos pensarlos como espacios que conforman identidades y a su vez construyen patrimonios. En ese museo que consideramos patrimonial, la educación es un componente clave, idóneo para activar un proyecto educativo y para desplegar estrategias didácticas que ayuden a conectar el patrimonio con las necesidades del escolar. El objetivo es que entiendan, respeten, aprecien, gocen y se conciban a sí mismos como piezas del museo y de sus patrimonios. Para esto es preciso que el público escolar conozca su historia, participe y establezca sus predilecciones, se emocione y sienta en el tejido y el contexto museístico. Una posibilidad es que el museo se convierta en espacio de educación a lo largo de la vida concentrándose en todos los aspectos de lo humano: las emociones, el conocimiento, lo social y lo cultural. Igualmente podría ejercer como lugar de experiencia, ya que es viable trabajar desde la autonomía porque no está tan directamente sometido a leyes educativas como sucede en los centros educativos. Todo esto nos aproxima a la idea del museo como un lugar de comunicación, de socialización y de inclusión.

Nos centramos en esta tesis en los museos de arte contemporáneo ya que estos albergan la realidad del patrimonio actual, en donde muestran sus obras artistas preocupados por la realidad, que es común tanto para los educadores, como para el profesorado, los artistas y el alumnado. Estos museos nos brindan obras que contribuyen a una incesante revisión crítica de las desigualdades sociales, políticas y económicas, que nos ayudan a comprender la realidad multicultural del presente.

Es incuestionable que cada vez más museos, tanto a nivel nacional como internacional, cuentan con una estructura asentada en la programación educativa cuyo objetivo principal es hacer más accesibles las colecciones a los diversos públicos, entre ellos el escolar. Actualmente se está dando un avance teórico y experimental, con múltiples actuaciones basadas en la inclusión; los museos se conciben cada vez más como lugares creadores de conocimiento, así como lugares donde priman los valores sociales y la comunicación.

Los museos de arte, en la actualidad, se ofrecen cada vez más como espacios sociales propicios para las relaciones humanas en los cuales convergen diferentes miradas hacia una misma elección de creaciones culturales. Son espacios adecuados para proyectar esa diversidad de miradas, para crear situaciones comunicativas y socializadoras. Son, por lo tanto, lugares de encuentro educativo y social.

Conseguir el éxito por parte de los educadores y educadoras de museo no es tarea fácil. Trabajan en unos espacios museísticos en los que el esfuerzo mayoritario sigue siendo comprar “artefactos” que, debidamente presentados, se convertirán en potentes objetos de contemplación. Hay muchos y muchas educadoras que ponen todo su empeño en desactivar esa idea. El reto de convertir los espacios y los contenidos en verdaderamente relevantes concierne a todos los que están implicados. Al público, que rechaza gratuitamente lo que no responde a sus ideas preconcebidas en lugar de tener una mirada más amplia. Al ámbito de la educación formal, que relega de sus currículums las manifestaciones culturales y artísticas más contemporáneas. A las instituciones museísticas, que aíslan demasiado a menudo a los servicios educativos de su actividad general. Y a los propios artistas que, si en sus trabajos se han ido acercando progresivamente a la realidad, sus actitudes, en ocasiones, parecen estar más encaminadas a un reconocimiento del mundo artístico que a llegar de manera efectiva a todo el público.

#### 3.4.4 El museo como lugar de disociación de lenguajes: el lenguaje escolar contra el lenguaje formal.

En los museos sigue predominando la ambigüedad y la interpretación “políticamente amable”, más que la apuesta por diferentes visiones y diversidad de representaciones. Por otra parte, basar la visita en la contemplación, y no en el diálogo ha hecho que el museo sea un lugar socialmente improductivo, limitado a las elucidaciones personales que cada cual logra extraer de su bagaje particular. No obstante, emplear una táctica de comunicación orientada al enriquecimiento de los visitantes consigue originar la transformación de la visita en una práctica pedagógica que hace evolucionar la relación entre visitante y museo hacia una correspondencia dialógica. Esta es la vía más dificultosa, ya que presupone que los museos tengan la capacidad de estar al tanto, descifrar, cambiar, esquematizar y emplear las variadas perspectivas de trabajo y de mejora temática que plantea el currículum.



Habitualmente se observan divergencias entre las expresiones del museo y las de los escolares, es decir, entre un lenguaje formal, comprensible, claro, simple y didáctico y el lenguaje informal o poco correcto del alumnado. Es esencial que el museo se deshaga del arquetipo de la obra exhibida como un rito con su ficha explicativa a su lado. Tal vez, convendría plantearse en el futuro acoger las expresiones juveniles con todas sus salvedades y su riqueza. Esta metamorfosis del lenguaje formal de los museos supone romper con las representaciones rígidas de las disciplinas, que ya han sufrido algunas transformaciones al avanzar epistemológicamente hacia actitudes más innovadoras. Si el currículum escolar ha superado el enfoque de los hechos y contenidos, y suscita una visión desde los procesos, una enseñanza activa de raíces constructivistas, y la diversidad de miradas, ¿por qué el museo continúa con esa mirada tradicional? Probablemente porque persiste una visión academicista de la transmisión de sus conceptos que no ha asumido los cambios que se vienen dando desde las primeras décadas del siglo XX. El método historiográfico ya ha perfeccionado sus innovaciones en el lenguaje formal, abriéndose a nuevas temáticas sociales ajustando su sentido y contenidos (Schama, 1997).

#### 3.4.5 El lenguaje de los museos frente al lenguaje educativo.

El lenguaje del museo no es únicamente formal y de una sola dirección, también construye muros sociales sobre la base de su falta de transparencia y accesibilidad. Su público puede resultar azaroso y desconcertante: después de superar la mirada suspicaz de los guardias, en la visita de una persona etiquetada como “no ilustrada” se puede producir una experiencia estética fascinante o, simplemente, una visita. Aun cuando en muchos museos se apuesta por la educación y la apertura al público general de temas tradicionalmente vedados por su especificidad, sus gestores los han transformado en espacios rígidos e incomprensibles para el público escolar o con escasa formación. Esto hace más necesario el ajuste didáctico de sus contenidos, tanto para quienes están en proceso de formación, como para aquellos cuya educación formal es manifiestamente insuficiente.

Es primordial un museo cuyos contenidos estén sensibilizados con las diferencias de cultura de sus públicos, evitando enfrentarlos a perspectivas rígidas o a formatos que no logran entender. Normalmente las exposiciones demandan de sus visitantes un conocimiento previo; sin él el museo es una práctica ininteligible. Existen otras dificultades relacionadas con esta cuestión ya que los museos deben ser sensibles hacia la diversidad de su público.

#### 3.4.6 Uso de la plástica y la visualidad en los museos. Interpretaciones.

Las decisiones relacionadas con el diseño de las exposiciones se toman por un equipo integrado por especialistas de disciplinas, curadores, museólogos y diseñadores, bajo la supervisión de la dirección de la institución. Su enunciación multidisciplinar, no obstante, no responde a códigos visuales y contenidos conceptuales de dominio masivo.

Pero, nos gustaría preguntarnos si estos planteamientos se deben entender por sí solos y si comunican lo mismo a sus visitantes. La contestación nos parece obvia. Es muy difícil que todas y todos perciban lo mismo, pero es posible que algunos salgan de las exposiciones sin entender nada. Por un parte está el lenguaje del museo, pero además está el planteamiento subjetivo que museólogos y diseñadores crean en la exposición. Esto significa que, quizás, diseñadores y público no tienen los mismos elementos de significado, por lo que no dan el mismo sentido a lo que observan. Consideramos que lo visual es importante en la experiencia museográfica; la razón visual debería dominar en la confección de exposiciones, tanto por lo estético como por un lenguaje que establece un recurso didáctico que suscita el desarrollo de habilidades cognitivas como la interpretación, el análisis y la síntesis de la información. En esta línea de cambio, también podríamos romper el muro de no tocar, mediante la formulación de instalaciones resistentes y duraderas. El tacto aporta en la visita al museo otra dimensión sensorial. La idea no es hacer museos interactivos en los se levanten figuraciones sino crear propuestas didácticas de acercamiento a los contenidos que provoquen un aprendizaje palpable y revelador.

Todo ello nos llevaría a una nueva concepción del museo, donde es fundamental evitar el encorsetamiento de la información en etiquetas académicas para convertir sus diferentes rutas de acceso en una elección personal y un recurso lúdico.

#### 3.4.7 La integración del currículo y la reformulación del lenguaje museográfico.

El trabajo de los museos debe guiarse por las demandas de la educación formal y no por la continua referencia a sus funciones superiores en el marco de la investigación y la conservación patrimonial. El museo, sin una tarea educativa enérgica, es un espacio muerto, y ejemplos de esto tenemos muchos. El currículum determinado en la ley educativa es una propuesta completa que funciona eficientemente en el marco teórico, así como en el conceptual, el metodológico o el pedagógico.

¿Cómo se integran las leyes educativas en los museos? Hacer una visita a un museo es una práctica relevante en nuestras vidas. Su valor reside en que se le concede sentido al proyecto del museo, por eso hay que diferenciar entre las expresiones artísticas, plásticas o las formulaciones teóricas y los planes meramente subjetivos de planteamientos asequibles, de carácter educativo, de acuerdo a cánones y tópicos conocidos o identificables por los estudiantes, y demás público.

Nos preguntamos si la visita al museo continua siendo una práctica formativa en la actualidad, y en nuestra opinión consideramos que no siempre. Es necesario la creación de una relación pedagógica basada en unos métodos que vinculen el contenido del museo con la información curricular de manera sincrónica y respetando el nivel educativo en que se halle el estudiante. Esta condición admite la compatibilidad de variados planteamientos paralelos que pueden ser decodificados por sus visitantes desde sus acopios de cultura, determinados por su curso formativo y sus específicos contextos culturales. Este reto

supone propiciar y plasmar una relación pedagógica entre estudiante y museo, que en vez de ser una relación estéril sea una práctica altamente motivadora que metodológicamente viabilice la lectura, la visión, la interpretación y la síntesis de sus contenidos. La coherencia entre la información del museo y las demandas educativas de los escolares puede ocasionar un desarrollo más integral y menos separado del museo, ya que el contenido se transforma en un agente del proceso de aprendizaje.

Algunos teóricos promueven un desarrollo autónomo de los museos y encuentran equivocado el planteamiento de articular museos con el trabajo pedagógico por medio de la educación activa. No obstante, es primordial que los contenidos de los museos tengan correlación con el saber de la escuela y especialmente con el contexto cultural y material de niñas, niños y jóvenes que lo visitan. No hacemos referencia únicamente a las cuestiones de actitud y al desarrollo de una relación de empatía, es vital que el pasado histórico sea revelador y que tenga vínculos positivos con el presente, evidentes, identificables, con el entorno personal de sus estudiantes. Favorecer el desarrollo de procedimientos y herramientas didácticas diseñadas para el conocimiento puede ayudar a la materialización de esta perspectiva en las exposiciones del museo.

La organización del museo como un lugar de soporte e impulso al avance de destrezas cognoscitivas y al provecho de los aprendizajes requiere preguntarnos si de verdad existe una correlación comunicativa entre estudiantes y el museo, cómo es ese tipo de comunicación y qué es lo que se comunica en dicho proceso. Más interesante aún es preguntarnos si esta relación posibilita el aprendizaje. Si existe una relación comunicativa, esta tiende a programarse desde las exposiciones de los museos de manera unidireccional, y también, asimétricamente, ya que es una realidad muy institucionalizada. Es, en resumen, una acción de autoridad, con contenidos de concepto y de configuración disciplinar que en muchas ocasiones nada tienen que ver con los conceptos escolares. Se necesita una innovación en las estructuras conceptuales de los museos que se dirija a adecuar los contenidos, adoptar instrumentos de procedimiento que ayuden al progreso cognitivo del alumnado, y ello comporta una adaptación semántica, léxica y gramatical de los contenidos a un lenguaje accesible para los estudiantes y el público general.

Entre el alumnado de educación Primaria y Secundaria se generan unas opiniones muy contundentes sobre los museos. Los elementos que actúan como sus descriptores y que ayudan a su identificación y a la ordenación de sentido del museo son múltiples y variados, y el resultado es que el museo representa un espacio de recopilación de cosas raras; la idea de lo extraño, de lo exótico y de lo no cotidiano. Es así como el museo funciona como un contexto impenetrable y rígido que establece y estipula sus contenidos con un discurso anticuado basado en adaptaciones historiográficas con una pretendida objetividad que no comprometa a las instituciones ni a sus responsables. Tal vez esto ayudaría a entender por qué los museos no se aprecian como lugares de experiencia creativa de la comunicación didáctica, función obviamente atribuida a los centros escolares.

El museo puede y debe funcionar como una vibración para la democratización de la sociedad. Adaptado a las perspectivas transversales de la ley educativa, el museo adquiere una nueva dimensión: un lugar donde se accede al saber para la vida, a muchos modos de pensar, de ver el mundo, de exponer la historia humana; un lugar de enunciación de diferentes enfoques e interpretaciones de temas. Deberíamos preguntarnos por qué en este periodo de gobiernos democráticos los museos no han incorporado aspectos concernientes a la valoración de la vida y la cultura democrática, al ejercicio de los derechos ciudadanos, o al conocimiento de los derechos humanos.

Las exposiciones como guiones de conceptos con organizaciones narrativas originan una supuesta interpretación oficial que se opone a las disciplinas y las metodologías del currículo escolar y a la presentación de la multiplicidad de sensibilidades y de enfoques. Esto crea unas evidentes discrepancias entre los guiones de concepto del museo y las demandas educativas, entre la influencia de un conocimiento positivista de la disciplina y la multidisciplinariedad y la transversalidad en la educación.

El recorrido del museo muestra en ocasiones un discurso lineal para representar una realidad fija e institucionalizada que no atiende a sus propias restricciones en el campo de la disciplina, de la museografía ni a la necesidad de recibir soporte desde la educación. En este sentido, no hay una relación dialógica entre museo y profesorado, como tampoco la hay entre exposición y estudiantes. La coordinación entre profesorado y museos es esencial y los instrumentos metodológicos que mostraremos a continuación respaldan que es necesario establecer metodologías de relación de trabajo cooperativo entre profesorado y museo. El objetivo último de esta relación es la creación de un espacio de activación pedagógica, fundamentado en un conocimiento recíproco, donde el profesorado toma un papel activo como mediador de los contenidos del museo, entendido este último como un espacio de desarrollo de los contenidos de concepto, de procedimiento y de actitud. Planteamos la necesidad de despedirse del aislamiento de los museos, conformándolos como una propuesta de trabajo y un lugar para la reconstrucción del conocimiento. En definitiva, el museo como lugar para la educación y la formación.

Las propuestas metodológicas recaen sobre los compromisos relativos a la elaboración de los materiales didácticos necesarios para modular la labor pedagógica que se propone. Esta dificultad es compartida tanto por los docentes como por el personal de los museos, de modo que nos preguntamos quién debe crear y elaborar ese material. Los materiales que viabilizan una labor de media y larga duración entre estudiantes y museos han de ser creados y elaborados por los propios museos, enunciados desde sus departamentos de educación. También nos preguntamos quién debe conocer el museo. El profesorado debe interiorizar los planes conceptuales y los recursos de patrimonio que tiene el museo, manejando sus herramientas didácticas para lograr los objetivos proyectados en sus áreas de conocimiento. Otra cuestión es quién debe guiar en los museos, y pensamos que los educadores y educadoras del museo asumen el papel protagonista, pero en ningún caso han de desplazar al profesorado, ya que éste debe adaptar el trabajo realizado tanto a los aprendizajes como a su programación escolar. La

siguiente pregunta que nos hacemos es quién debe desarrollar el trabajo pedagógico con el museo. Sabemos que la experiencia didáctica se puede desarrollar tanto en el museo como en el aula. En ambos espacios se puede conseguir un aprendizaje significativo a través de la aplicación de herramientas metodológicas simples que concluyan con la experiencia de la visita al museo como una práctica aislada en el tiempo. Esta labor es de corto y medio plazo, y aunque su cumplimiento depende del profesorado, continuará siendo una propuesta que depende de los educadores y las educadoras de los museos. A ellos corresponde crear espacios de diálogo con la comunidad escolar con la finalidad de recoger sus visiones, y también trabajar activamente en el ajuste y la relectura de la programación del currículo.

#### 3.4.8 Museo frente a currículo.

La tarea educativa en el contexto de la reforma curricular impone un desafío enorme para el profesorado consistente, esencialmente, en el cumplimiento de estrategias de enseñanza centradas en el trabajo procedimental y en rescatar la trascendencia del conocimiento en el vínculo que se establece entre él y la realidad del estudiante. De modo que el docente debe crear contextos y materiales proactivos a la tarea didáctica. El encuadre del currículo referente a objetivos y contenidos mínimos obligatorios de la Educación Primaria y Secundaria se plasmó en la LOE, un aspecto fundamental de la cual es el desarrollo del Anexo I que promueve competencias que dan operatividad, completan y activan el conocimiento, es decir, promueven una pedagogía constructivista que acerca a los conocimientos por medio de procedimientos determinados y escenarios problema, según se expresa en dicha ley.

Ejemplo de referencia Anexo I: 4. Competencia cultural y artística ([boe.es/diario\\_boe/txt.php?id=BOE-A-2006-21409](http://boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2006-21409)).

*“Esta competencia supone conocer, comprender, apreciar y valorar críticamente diferentes manifestaciones culturales y artísticas, utilizarlas como fuente de enriquecimiento y disfrute y considerarlas como parte del patrimonio de los pueblos”* (BOE N° 21409, 2006).

*“Apreciar el hecho cultural en general, y el hecho artístico en particular, lleva implícito disponer de aquellas habilidades y actitudes que permiten acceder a sus distintas manifestaciones, así como habilidades de pensamiento, perceptivas y comunicativas, sensibilidad y sentido estético para poder comprenderlas, valorarlas, emocionarse y disfrutarlas”* (BOE N° 21409, 2006).

También se establecieron los objetivos, los contenidos y las competencias básicas, sentando las bases para el desarrollo de un aprendizaje que debe conseguirse a través de una labor pedagógica pensando la planificación didáctica del alumnado, sus actividades, sus características, valorando su nivel de conocimientos y sus experiencias previas. Como conclusión, es una propuesta que se centra mucho más en el aprendizaje que en la

enseñanza y para ello es necesario crear las estrategias adecuadas al alumnado, respetando sus ritmos, diferencias y pensando en los diferentes modos de aprender. Valorando como más adecuadas las experiencias prácticas en relación a los contextos de aprendizaje mediante el trabajo tanto individual como colectivo. Todo ello orientado a desarrollar un aprendizaje por competencias.

Junto a las escuelas, los museos son una de las más prominentes instituciones de aprendizaje en la sociedad. Cabría preguntarnos: ¿qué aprendemos mirando en los museos? Nuestra hipótesis es que el museo juega un papel importante como espacio social tanto desde el punto de vista educativo como de entretenimiento. La importancia de su cometido en el desarrollo de la sociedad del conocimiento se presenta incuestionable.

Miramos por tanto a los museos (cfr. Yanes, 2011: 20) como instituciones *“llamadas a ser el centro de la vida cultural del mañana, partiendo de la conservación de un patrimonio devuelto a la vida y no puesto enfermo en mausoleos que son inaccesibles para la mayoría de las personas”* (Leroux-Dhys, 1989: 66-67).

Los museos procuran recursos y posibilidades que complementen lo determinado en el currículo escolar. Si revisamos los objetivos en la enseñanza obligatoria hallamos que entre los que conforman el de Educación Primaria se encuentran los siguientes<sup>5</sup>:

- *“Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas”* (BOE N° 52, 2014: art. 7d).
- *“Utilizar diferentes representaciones y expresiones artísticas e iniciarse en la construcción de propuestas visuales y audiovisuales”* (BOE N° 52, 2014: art. 7j).

Y en los objetivos de la Educación Secundaria<sup>6</sup>:

- *“Concebir el conocimiento científico como un saber integrado que se estructura en distintas disciplinas, así como conocer y aplicar los métodos para identificar los problemas en los diversos campos del conocimiento y de la experiencia”* (BOE N° 3, 2015: art. 3f).
- *“Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de los demás, así como el patrimonio artístico y cultural”* ((BOE N° 3, 2015: art. 3j).

Una vez expuestos los objetivos tanto del currículo básico de la Educación Primaria como del de Educación Secundaria Obligatoria, es oportuno considerar en qué medida los museos pueden acompañar a los centros educativos para favorecer el desarrollo de

---

<sup>5</sup> Cfr. Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria (BOE n° 52, de 1 de marzo de 2014).

<sup>6</sup> Cfr. Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato (BOE n° 3, de 3 de enero de 2015).

contenidos curriculares conceptuales, procedimentales y actitudinales concernientes a temas como: conocer el entorno natural, fomentar actitudes de conservación y cuidado del mismo, valorar las expresiones artísticas, promover la creatividad, la resolución de problemas, comprender cuestiones científicas, aprender asuntos relativos a la cultura, la historia y el arte, entre otros. Por lo tanto debemos entender la visita al museo como complemento o recurso para la planificación docente, con el objetivo de reforzar los conocimientos previamente trabajados, bien como introducción de alguna investigación o temática que a continuación se tratará en la clase. En la actualidad está asumida la idea de que la enseñanza en el ámbito educativo precisa del camino al conocimiento más allá de las aulas, al menos en el entorno social y cultural próximo (Nájera, 2010). Los museos pueden ser un buen recurso para lograrlo.

Por otro lado, sabemos que las personas aprenden más y mejor cuando desean aprender. La motivación es un factor esencial tanto en el aprendizaje cognitivo como en el emocional. La visita al museo puede considerarse una contribución válida para aumentar la motivación y el interés de los alumnos, así como para estimular su curiosidad y su capacidad de observación (Bellamy et al., 2009).

Tanto el museo como la escuela son entidades educativas que poseen al menos como espacio en común la transferencia de conocimiento, si bien utilizan metodologías distintas y cada una puede promover competencias diferentes. No obstante, los museos han sufrido evoluciones considerables en las últimas décadas, ajustándose de desiguales maneras a los distintos cambios sociales, culturales y económicos sucedidos. Si armonizamos estas innovaciones con teorías contemporáneas en torno a la cognición y el desarrollo humano (cfr. Tishman, 1999, 2007), resulta que los museos se convierten en unos lugares excepcionales en los que es posible investigar el aprendizaje en acción y la innovación con nuevas prácticas educativas, entre las que podemos destacar:

- El aprendizaje a través de las obras reales expuestas, que no ofrecen únicamente información sobre fenómenos artísticos, sino que presentan en parte la herencia cultural, permitiendo evocar, y algunas veces conocer, lo que sucedió (Hidalgo, 2012; Marcus et al. 2012).
- La aproximación a lo que en los museos de arte se presenta a través del aprendizaje por descubrimiento.
- El trabajo de investigación por proyectos. Supone dar la oportunidad al alumnado de formular preguntas; investigar, para descubrir respuestas a sus preguntas; proyectar hipótesis; documentar el proceso y los resultados, desplegando la creatividad en los modos de representación.
- El trabajo en grupo y el aprendizaje cooperativo. Hay autores que apuntan a que una de las razones del éxito de los museos y las escuelas es que crean contextos que abren la puerta a la interacción social y el aprendizaje colaborativo. La posibilidad de aprender juntos es uno de los motivos que ha ayudado a que los museos sean recursos legítimos de aprendizaje no formal (Dierking et al., 2003).

- El museo como medio para desarrollar el aprendizaje basado en problemas. De esta forma se favorece el aprendizaje significativo y se suscitan una serie de habilidades y capacidades intelectuales (Pérez y Chamizo, 2011).
- La teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner. Para algunos investigadores resulta un magnífico modelo para innovar en el museo una alternativa de aprendizaje informal en el cual viven representadas la diversidad de habilidades e inteligencias de sus visitantes. En nuestra opinión estas y otras propuestas metodológicas logran funcionar como fundamento común en ambos ámbitos, y sobre ellas sería viable plantear la base de las visitas llevadas a cabo en el museo para que verdaderamente sean complemento o continuidad del aprendizaje escolar. Evidentemente, la coordinación y el entendimiento de las formas de trabajo de las dos instituciones permitirán desplegar proyectos educativos en común y emprender de forma sólida la visita al museo.

Un ciudadano comprometido y responsable se preocupa por los problemas comunes. En este sentido, tanto la UNESCO<sup>7</sup> (1972) como Naciones Unidas (1992 y 2003)<sup>8</sup> señalan la posibilidad de que los museos favorezcan a la educación ciudadana en aspectos como la toma de decisiones y los necesarios cambios de comportamiento respecto a los problemas en nuestro planeta.

Finalmente, conviene señalar que la ciudadanía democrática en la sociedad del conocimiento depende, entre otras cosas, de la habilidad de los ciudadanos y las ciudadanas para comprender, criticar y analizar conceptos. Deducimos, por tanto, que la educación que se lleva a cabo en ambos espacios, tanto en el escolar como en el museístico, converge también en el aspecto social. Ambos participan de un punto de vista abierto de la educación a la sociedad (Marcousé, 1973). Los centros educativos tienen la obligación de preparar a los futuros ciudadanos para vivir en sociedad de forma activa y responsable; y los museos abren sus puertas a la ciudadanía para mostrarles aspectos que comparten socialmente.

Asimismo podemos decir que son espacios que brindan experiencias de socialización a las personas visitantes, entre otras razones porque:

- Las exposiciones de un museo son expresión de la identidad de una comunidad, a nivel local, regional, nacional, internacional, global. Visitarlas facilita estar al tanto y tomar contacto con otras culturas. Ayudan a entender las diferentes identidades y a ubicarnos a nosotros mismos en un mundo global (Serota, 2009).
- Cuando los estudiantes visitan un museo habitan en un contexto social en el que se relacionan con más personas. Colaboran con ellas en un espacio público, un

---

<sup>7</sup> La Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, en su 17a, reunión celebrada en París del 17 de octubre al 21 de noviembre de 1972. [whc.unesco.org/archive/convention-es.pdf](http://whc.unesco.org/archive/convention-es.pdf) consultado el 1 de marzo de 2015.

<sup>8</sup> Informes de las misiones del Consejo de Seguridad [www.un.org/es/sc/documents/missions](http://www.un.org/es/sc/documents/missions)



lugar para todos, en el que pondrán en juego sus habilidades sociales en un contexto diferente al usual.

- Los museos, además de tener una función cultural y educativa, también son espacios de coexistencia y recreación. Por ello entendemos beneficioso que en las visitas, principalmente con estudiantes, se reserve un tiempo para poder deleitarse con las propuestas como puro placer y diversión enriquecedora.
- Los valores, las actitudes y las expectativas sociales que conforman una sociedad se muestran en el sistema educativo y en las instituciones que la resisten, evidentemente también en los museos (Morris y Spurrier, 2009).
- Facilitan al alumnado el desarrollo de la creatividad y los diversos modos de expresión. El beneficio de que la sociedad se conforme por personas creativas, capaces de recurrir a diferentes lenguajes para significar la realidad y de crear nuevos modos de explicarla e interpretarla es indiscutible.
- Las visitas contribuirán a promover, admirar y apreciar la sensibilidad, sentimientos y creaciones de los demás, que es un aspecto significativo en una educación encaminada a la coherencia social.

Con todo lo expuesto ponemos el acento en el rol del museo como lugar de aprendizaje, en el sentido de aprendizaje cognitivo o conceptual, cuya dimensión es incuestionable, pero no ilimitada. Entre otras consideraciones porque la recepción de sus mensajes no implica una voluntad de aprendizaje, es decir, no implica obligatoriamente un aprendizaje formal. Para que se produzca el aprendizaje se demandan procesos de atención, memorización e incluso motivación que tal vez no en todas las situaciones se facilitan. En los museos se proporciona lo que podríamos llamar un aprendizaje por connaturalidad. Es decir, que aun sin intentar un aprendizaje formal, al incitar al estudiante a la observación, la creatividad o la reflexión crítica, se posibilita el conocimiento.

En esta tesis hemos pretendido recapacitar y profundizar sobre el rol de los museos desde una visión educativa más extensa, en definitiva, sobre su contribución en el impulso del espacio social de la educación. Es indudable que los museos contienen obras de arte y colecciones, pero también están repletos de ideas, pensamientos, sentimientos, experiencias, creatividad, participación en la comunidad, aportaciones culturales y, lo que es más importante, personas (Merilla, 2009). Son lugares de encuentro con la cultura de la sociedad y las personas que la conforman. Desde este punto de vista su contribución a la educación cívica de los ciudadanos se muestra evidente.

En definitiva la preparación para el ejercicio activo de la ciudadanía democrática, la resolución pacífica de los conflictos y el fomento de la igualdad de derechos parece una cuestión importante a tener en cuenta en los museos desde el punto de vista de su potencial contribución a la educación de todos sus visitantes. Evidentemente, para que las visitas a los museos sean provechosas, conviene que en su preparación trabajen conjuntamente el profesorado de las escuelas y responsables educativos del museo. Tanto unos como otros necesitan estar preparados para ello.

Considerar los museos como un recurso adecuado para el logro de los objetivos educativos y la promoción de la educación social implica, en nuestra opinión, tenerlos en cuenta en la preparación inicial del profesorado, como un recurso importante de su futura labor docente. Desde las facultades de educación es importante subrayar lo importante que son los museos como organismos del entorno social cercano, que viabilizan el camino al conocimiento fuera de las clases. Es conveniente que el futuro profesorado conozca y experimente el potencial que los museos brindan en la educación de los escolares.

Si bien los museos pueden ser espacios de reflexión en torno a los problemas a los que se enfrenta la humanidad y el modo de asegurar un futuro sostenible, la realidad es que la consecuencia de alguna investigación realizada invita a la cavilación: *“de forma global, podemos decir que los museos de ciencias no están prestando suficiente atención a los graves problemas con los que se enfrenta hoy la humanidad y, por lo tanto, no contribuyen a mostrar una visión global y adecuada de la situación del mundo”* (González, 2007: 298).

Efectivamente, en las últimas décadas se ha evolucionado mucho en relación al rol que juegan los museos en la sociedad; no obstante, todavía queda mucho por recorrer y propuestas y contribuciones por crear para continuar avanzando en este trayecto.

#### 3.4.9 Cambios metodológicos desde las escuelas.

Definimos el museo de acuerdo a como se formula en los programas del MEC, es decir, como otra “dimensión de la experiencia educativa”. Las leyes educativas dan la razón a la idea de que el proceso educativo no se reduce a la clase o al centro escolar, sino que amplifica sus límites al contexto social y cultural de sus estudiantes. Efectivamente, los lugares formales del aprendizaje han sido superados por los contextos informales, por lo que niños y jóvenes tienen más y mejores medios de información que acrecientan su acopio informativo y amplifican sus conocimientos y conceptos en muchas áreas. La agregación de otros contextos para la educación es afín a las indicaciones de la legislación educativa, que propone desarrollar habilidades y destrezas del pensamiento crítico y al mismo tiempo efectuar una enseñanza activa, superando la clase tradicional expositiva como método. En definitiva, opinamos que es esencial crear materiales didácticos que ayuden al vínculo museo-clase. El objetivo es convertir los museos en lugares para un aprendizaje visible y socialmente ventajoso en jóvenes; creando una demanda de compromiso efectivo entre museo y escuela. No es recomendable que estas circunstancias de trabajo se vean condicionadas por un criterio comercial que fuerce a los escolares a comprar materiales en los comercios de los museos. El profesorado es el indicado para crear este material, adecuándose a las intenciones del museo para alcanzar sus objetivos educativos.

### **3.5 Los museos en la revolución didáctica del aprendizaje por competencias.**

En este punto, y relacionándolo con el anterior, expondremos los desafíos que representa abordar una labor educativa efectiva y coherente desde los museos, más allá de los procesos que se esperan en la formulación convencional de sus exhibiciones y sus visitas guiadas. Creemos que la labor educativa de los museos no se realiza solamente a través de sus exhibiciones, se requiere de una apuesta más concreta en torno a las necesidades reales de la educación, transformando los museos en escenarios de aprendizajes, proceso que tiene su origen en el aula y que se proyecta al museo en un proceso de transferencia y continuidad. En este cambio de rol también se encuentra una encrucijada para el docente, quien debe asumir la función de mediador o facilitador, transformándose en un gestor cultural con todas las responsabilidades profesionales que ello implica. También planteamos que es necesario terminar con la distancia existente entre los guiones conceptuales de las exhibiciones museográficas y los contenidos curriculares, con el fin de dar coherencia a los contenidos del museo en el plano de los saberes y conocimientos necesarios para nuestros estudiantes, situándolos en los marcos conceptuales que son exitosamente mediados por los docentes, en concordancia con sus programaciones y, en último término, de acuerdo a lo propuesto en el marco curricular.

En estas páginas reflexionaremos sobre las definiciones esenciales de la labor educativa de los museos y abordaremos aspectos generales del desarrollo del debate sobre el enfoque del aprendizaje por competencias, para terminar con las definiciones sobre las responsabilidades que, en este enfoque, son demandadas a los museos por la sociedad actual en el contexto de la globalización. El contenido de este punto encierra aspectos teórico-metodológicos que comprometen la labor educativa de los museos así como a toda la educación formal, en tanto se verifica su lenta imposición desde el escenario internacional. Lo importante es reflexionar si la labor educativa de los museos se inspira concretamente en ideas que han surgido del pensamiento pedagógico contemporáneo, y de acuerdo con ello, estimar si cumplen con el real propósito y función social que es aportar a la educación y si están recogiendo los desafíos y propósitos en los que se centran nuestras expectativas de crecimiento en equidad social.

#### **3.5.1 La relación entre el enfoque por competencias y la reforma curricular.**

El enfoque de aprendizaje por competencias determina un carácter modernizador y radica en el deseo de lograr aprendizajes que contribuyan positivamente a una variedad de tareas e intereses personales y sociales, entre ellos: la formación para una ciudadanía más activa; la promoción y ejercicio de los derechos humanos y los valores democráticos; y la adquisición de competencias necesarias para facilitar la inserción de los jóvenes en el mundo laboral. Las competencias básicas, que se incorporan por primera vez a las enseñanzas mínimas, permiten identificar aprendizajes que se suponen indispensables desde una idea integradora y orientada a la puesta en práctica de los conocimientos logrados. Su logro deberá capacitar a los alumnos y alumnas para su realización personal,

el ejercicio de la ciudadanía activa, la incorporación satisfactoria a la vida adulta y el desarrollo de un aprendizaje permanente a lo largo de la vida.

Desde los elementos teóricos-metodológicos del enfoque por competencias, el proceso pedagógico tiene como objetivo formular y concretar procedimientos vinculados a contextos específicos (realidades inmediatas de los alumnos y sus contextos socioculturales) para el aprendizaje y/o movilización de contenidos conceptuales, cuestión que encierra diferencias fundamentales con el paradigma educativo predominante en el siglo XX.

La labor educativa no se debe limitar a las instituciones educativas, ni mucho menos enclaustrar en el aula, debe apropiarse del escenario de otros servicios culturales, como por ejemplo los museos, bibliotecas, salas de exhibiciones, etc. ampliando materialmente y didácticamente la “dimensión de la experiencia educativa” a los que apela la Ley Orgánica de Educación. En este sentido, se reconoce que el proceso educativo no se reduce al aula o a las escuelas, sino que se extiende a las fronteras del contexto sociocultural de los estudiantes. Las instancias formales del aprendizaje se han extendido a contextos informales por lo que el factor de la pertinencia de los contenidos curriculares tiende a fluctuar en el tiempo y en el valor del significado social de la información. Un desafío es poner en permanente construcción el currículum, con el fin de que sea capaz de responder a la demanda de sentido que le impone, silenciosamente, la sociedad. Más aún cuando se pretende formar en competencias relacionadas con la realidad social los estudiantes.

La educación por competencias apunta al desarrollo de experiencias prácticas, que se enlaza a los conocimientos para lograr un propósito. La teoría y la experiencia práctica se vinculan, utilizando la dimensión teórica para aplicar el conocimiento.

La reforma curricular nos abre el camino para el desarrollo del enfoque por competencias, pero ello no debe llevarnos a ignorar el desafío que recae en el profesorado, consistente en la ejecución de habilidades de enseñanza ajustadas al trabajo de procedimientos y en el establecimiento de la trascendencia del conocimiento a través de la creación de vínculos significativos entre él y la realidad del estudiante, de modo que el docente debe propiciar contextos educativos más amplios que el trabajo del aula, que apelen a la realidad, además de crear herramientas proactivas a su labor pedagógica tendentes a la concreción de este objetivo. Muchas veces, la legislación y la planificación que implica no da pie a la interpretación del programa, la innovación o el cambio basado en decisiones profesionales ajustadas a la realidad de los estudiantes, imposibilitando una transformación como la que se ha descrito.

El concepto de competencia no reside particularmente en el estudio o en el ejercicio de la práctica, sino en que el estudiante es el que posee y moviliza sus recursos para llevar a cabo con éxito una actividad. La definición de competencia como un conjunto integrado de saberes y/o cualidades está dando paso a una comprensión del concepto basada más en capacidades movilizadas. El desempeño competente tiene como característica una

compleja mezcla de atributos, las tareas y la capacidad desarrollada por los estudiantes para poner en marcha todo esa acumulación personal que se transforma en su principal capital humano. De este modo, las situaciones, los problemas, los contextos culturales toman especial relevancia para el logro de las competencias, fundamentalmente el escenario social donde se concretan en acciones exitosas. Las limitaciones de la cultura escolar y del propio currículum son evidentes. Se hacen evidentes, entonces, las reticencias del medio escolar a las exigencias que el propio currículum impone o propicia para el desarrollo de actividades complejas (algunas actividades genéricas), así como para la consecución de una transversalidad ya difícil de traducir en una gestión didáctica concreta y efectiva.

### 3.5.2 Los retos de la museografía didáctica.

Algunos gestores de los museos no se han querido dar cuenta de las diferencias entre divulgación general y educación, dejando esta labor en manos de las instancias de la educación formal. La idea del museo como espacio de entretenimiento ha desorientado a sus funcionarios, y se han quedado sin comprender la relación verdadera y pedagógica de la acción de aprender cosas útiles para la vida social de las personas, y principalmente para los niños.

Se abandona la difusión general por una acción educativa coherente con el marco curricular. El museo es llamado a incorporar en las formulaciones museográficas planteamientos y gestión didáctica acorde a las necesidades de los jóvenes, y en lo fundamental, contribuir a sus vidas, mediante la oferta de información pertinente y útil; valedera para la vida social y ciudadana, culturalmente validada en el sistema social; necesaria para la futura vida personal y para el mundo del trabajo. Estas formulaciones requieren de definiciones en torno a cuáles son las competencias que deseamos promover en los estudiantes. Muchas de ellas se encuentran enunciadas en los programas curriculares, otras las percibidos intuitivamente ante el individualismo y las apatías arrolladoras que se enquistan en nuestros jóvenes. Los museos tienen desafíos pedagógicos ante la sociedad; ellos no están relegados exclusivamente en la educación formal. Es tarea de los museos indagar cuál es el rumbo a tomar para verificar esta transformación didáctica en los contenidos y los discursos museográficos.

### 3.5.3 Los desafíos educativos de los museos en el contexto pedagógico actual.

De acuerdo a los elementos teórico-metodológicos y al debate pedagógico contemporáneo al que hemos hecho referencia aquí, proponemos desafíos para los museos en los siguientes enunciados:

- Los museos deben transformarse en espacios de procesos enseñanza-aprendizaje efectivos, acordes con los planteamientos de la educación formal.

- Deben asumir las consecuencias culturales, sociales e ideológicas de la reproducción de los discursos implícitos u explícitos en los contenidos conceptuales de sus exhibiciones.
- Los museos deben apuntarse a integrar su quehacer en la educación formal, transformándose en herramientas que comparten los objetivos fundamentales de tal formación.
- El museo debe ser un escenario del aprendizaje, pero a la vez instancia formativa que promueva la integración de conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales, apelando a la realidad de los estudiantes.
- Los contenidos conceptuales de sus exhibiciones deben apuntar a lo procesual.
- Todos los contenidos que se formulen en los museos para comunicar, para realizar extensión o divulgación cultural, deben orientarse de acuerdo a algún principio pedagógico, formulados desde conocimientos fundamentados pedagógicamente y no guiados solo por la intuición o lo meramente conceptual, estético o sugestivo.
- Los museos deben dar cuenta de la diversidad de miradas, de actores sociales y de realidades socioculturales.
- Los museos deben evitar discursos historiográficos rígidos como los que a menudo fomenta la institución universitaria.
- Implementar en los museos metodologías de trabajo e instancias museográficas para la construcción de aprendizajes por el estudiante, en un rol activo y como centro del proceso.
- Poner a los museos en el sitio de una educación social, en que el aprendizaje de competencias cívicas es fundamental, así como la construcción de una identidad cultural y política.
- No perder de vista que los contenidos culturales de los museos deben corresponder a la lente perceptual de nuestros niños y jóvenes, fuertemente condicionados por el contexto de la sociedad de la información o sociedad del aprendizaje. El aprendizaje significativo y empático es la clave de la comunicación del aprender.
- Los museos, desde este enfoque, se hacen parte de la educación formal, haciendo suyas las demandas emergentes y los desafíos de la sociedad, en torno de la promoción de la igualdad de oportunidades y la equidad en la educación.
- Promover el concepto de aprendizaje por competencias en la perspectiva del ejercicio de la pedagogía de la inclusión, esto es, la convergencia de las dimensiones educativas conceptual, procedimental y actitudinal, mediatizándolos en el lenguaje museográfico.
- Los museos han de ser necesarios para la construcción de aprendizajes y para aprender a aprender, y transformarse en referentes permanentes de la educación social para que la experiencia vivida en ellos contribuya al desarrollo integral de las personas.

- Los museos no han de ser lugares de visitas esporádicas, sino que deben convertirse en entidades que, por su gran valor cultural, ayudan al progreso educativo y promueven la mejora del capital humano.

Estas propuestas son el resultado de una agrupación de decisiones y trabajos que han de orientar las políticas educativas de esta institución. Hemos de comprender que los museos no son lugares únicamente para la recreación o el deleite artístico. Los museos tienen en sus exposiciones la huella de un discurso que no conecta con el pensamiento de una ciudadanía activa ni con las demandas de libertad y equidad social. Los museos son contextos para la formación de sus ciudadanos y ciudadanas y la identificación de la cultura. Su papel es fundamental para el logro de una ciudadanía plena que supone el conocimiento y la comprensión de la dimensión histórica, social, educativa y política de las personas y sus tramas sociales.

#### 3.5.4 La pedagogía de la inclusión en los museos.

Según se ha planteado en la legislación educativa las competencias van más allá de las habilidades o destrezas, ya que ser competente teniendo en cuenta las revisiones que hemos realizado de las definiciones la competencia, también implica una labor de correlación de conocimientos, habilidades, valores a manera de síntesis relacionada y reorganizada para solventar contrariedades de la vida. Este es un reto educativo para los gobiernos, las instituciones educativas y su profesorado. No obstante, esta visión demanda de un ajuste cultural, en definitiva, un cambio de concepción. Los museos tienen un papel fundamental en esta evolución, y han de ocuparse de sus compromisos en el ámbito de la tarea pedagógica que efectúan.

### 3.6 La función educativa del museo.

Los profesionales e investigadores implicados en educación en los museos, como Barret (2000), Hooper-Greenhill (1992, 2000b), Garoian (2001), Roberts (1997) y Wallach (1998), han propuesto el desarrollo de prácticas que, en palabras de Elizabeth Reese (2003): “... *nurture multiple ‘knowledges’ rather than knowledge, facilitate multiple interpretations rather than a single interpretation, and encourage interaction among numerous narratives rather than the presentation of a single narrative*”<sup>9</sup> (Reese, 2003:33).

---

<sup>9</sup> "Nutre que los saberes sean múltiples en lugar de únicos, facilita múltiples interpretaciones en lugar de una sola interpretación, y fomenta la interacción entre diversas narrativas en lugar de una sola narrativa".

En este contexto, que busca promover formas alternativas de interpretar y experimentar los museos (Roberts, 1997), así como provocar una interpretación polivocal sobre los objetos (Padró, 2005), una de las principales estrategias y metas para argumentar ha sido la negociación entre las narrativas proporcionadas por los museos y las aportadas los visitantes. El objetivo de este tipo de prácticas educativas es desafiar las tradicionales narrativas, permitiendo que otras voces sean escuchadas (Hooper-Greenhill, 1999, 2000a, Reese, 2003; Roberts, 1997; Padró, 2003, 2005). Desde esta perspectiva, las prácticas educativas se rebelan contra la tradicional dicotomía entre productores-traductores y consumidores del conocimiento, por lo que las interpretaciones hechas por los visitantes deben ser consideradas valiosas y significativas como las propuestas por la institución (Padró, 2003, 2005).

En consecuencia, en los últimos años, ha habido una redefinición radical del papel que el espectador debe desempeñar en la interpretación de obras y exposiciones. Los educadores, influenciados por el cambio creado por las teorías post-modernas, constructivistas y post-estructuralistas, pasan a dar a los visitantes una autoridad en la interpretación que, hasta ahora, se les había negado.

El libro *Del conocimiento a la narrativa: Los educadores y el Museo de Cambio* (1997), de Lisa Roberts, se ha convertido en una referencia que aclara cómo el paso de la modernidad a la posmodernidad ha afectado a la educación en los museos. Roberts declara que el cambio hacia el protagonismo del espectador en la construcción del significado busca legitimar: "*Experiencia personal como fuente de significado diferente de, pero no menos válido que el conocimiento curatorial*" (Roberts, 1997: 70).

Una de las medidas iniciales que debemos adoptar en el ámbito de la educación en museos y del patrimonio es que tenga una lectura pedagógica que haga beneficiosa el ajuste o traducción educativa y que busquemos el camino más conveniente según los contextos y sus recursos. En algunas ocasiones lo que el patrimonio nos plantea como más revelador o más significativo no es lo que precisamente tengamos que conseguir educativamente. Lo que los centros escolares pretenden lograr quizá no sea lo prioritario para la institución por lo que el diálogo escuela – museo debe programarse de un modo respetuoso y complejo.

Una idea equivocada muy desarrollada entre el profesorado y que suele ser origen de malas experiencias es que una cuestión es la viabilidad patrimonial, y otra cosa muy diferente es la viabilidad comunicativa que tenga esa programación. La viabilidad comunicativa no depende solamente de la viabilidad del museo. Podemos disfrutar de una exposición totalmente asombrosa y tener un museo con insuficiente viabilidad desde el punto de vista cognitivo, social, expresivo o de servicio.

El modelo actual de museo y el patrimonio acrecienta los medios pero además hace que sea más difícil porque las cosas se realizan deficientemente. Pol y Asensio en *La historia interminable: una visión crítica sobre la gestión de audiencias infantiles en los museos* relatan que la oferta de los museos al público escolar es clásica y tradicional.



*“En nuestro entorno, es difícil encontrar un museo que tenga una oferta moderna; la mayoría de los programas giran en torno a visitas guiadas, talleres y fichas didácticas. Todos estos tipos de formatos se vienen utilizando en museos desde hace al menos 50 años. Un hecho más. No conocemos ningún museo por estos lares que mantenga una política continuada interna o externa de evaluación o control de calidad de la oferta de estos programas infantiles (por si alguien se quiere consolar, tampoco del resto de programas, y en contadísimas ocasiones de otros aspectos de la gestión museística), siendo los referentes y los patrones de calidad totalmente groseros, como el número de participantes, o meras opiniones más o menos interesadas” (Pol y Asensio, 2006: 11).*

El patrón conservador, como poco más o menos en todos los aspectos de la existencia, es más elitista y parco en sus fines, pero es más convincente. Por ello, el patrón innovador debe duplicar sus revisiones de eficacia, la evaluación es esencial para salvaguardar el trabajo. Hay que crear, pero hay que descubrir el valor de los trabajos, y esto perturba tanto a la organización del museo como a su utilización mediante programas educativos. Sin embargo, hay varias cuestiones importantes para llevar a cabo este aparente desarrollo. El primero es la persistencia de una mentalidad en la que el público escolar de los museos, niños y adolescentes, es visto como un problema para la seguridad y la conservación de las colecciones, así como para la imagen o para la tranquilidad de las salas. La persistencia de estos pensamientos tradicionales se manifiesta en las disputas por el logro de espacios en los que poder desplegar planes. La incongruencia de los espacios para crear algo más que una visita de observación es un estigma que entorpece el cambio efectivo en los proyectos del museo. La enorme importancia y peso, aun actualmente, del espacio de exposición y de los espacios de gestión y de colecciones, frente a los espacios de valores educativos continúa siendo una de las mayores dificultades a la hora de concebir una oferta más innovadora. En los diferentes departamentos educativos están habituados a la habilitación de pabellones en las plazas y jardines, al manejo de las zonas de acogida o cualquier espacio aprovechable.

Nos quedan todavía ciertos asuntos más por solucionar para que niños y niñas consigan pensar los museos como un espacio afable. El primero es la incongruencia de las narraciones y mensajes de las exposiciones. ¿Es viable que los museos no sean tediosos? Sin duda, la pesadez de razones taxonómicas del siglo XIX no ayuda demasiado. Los museos tienen el desafío decisivo de desplegar narraciones que, a la vez que ubican el valor de la cultura material, comuniquen a sus visitantes unos saberes y unos valores que les resulten seductores.

Otra restricción que vamos a interpretar es una autocrítica que todos y todas las que nos dedicamos a la educación museística tendríamos que asumir. La oferta de programas es todavía escasa, lo cual puede tener inconscientemente la ventaja de trasladar la responsabilidad a la dirección o a otros departamentos, pero también suele ser anticuada, simple y aburrida, además de no mostrar una gran preocupación por su calidad.

Existe una implicación directa en el momento de diseñar las tareas a desplegar por parte de los museos: todos los elementos a plantear son significativos y no únicamente los referentes a los contenidos y las obras, sino asimismo al tratamiento de los mensajes, la estructura y sintaxis de las actividades, su planificación, su facilidad, la versatilidad de las herramientas comunicativas, así como de todos los servicios afines.

Como muchos y muchas profesionales han destacado, los museos deben alejarse de las estrategias de popularización al precio de pérdida de rigor patrimonial y de planteamientos que defienden el divertimento y propuestas lúdicas descontextualizadas de los contenidos del museo. Y la razón es que los niños y jóvenes valoran muy positivamente la cultura material e inmaterial y además son capaces de valorar la esencia de la experiencia. Hay que exigir también la mejora de la accesibilidad a las exposiciones para la diversidad de públicos y principalmente para los menos cultos, que se preocupen de las necesidades específicas y características de los diferentes segmentos a fidelizar. Esta rigidez del patrimonio asequible no debe asentarse en propuestas triviales y superficiales sino que, por el contrario, debe indagar en profundidad contenidos y acciones que son demandados por la diversidad de públicos. El error, seguramente, está en que los contenidos son tradicionalmente observados por expertos que suelen perderse en erudiciones endogámicas, en vez de en cuestiones relacionadas con la aplicabilidad y la contextualización del conocimiento. En esta línea, cada vez son más los museos que agregan planteamientos novedosos y atractivos tanto en las exposiciones como en el tratamiento de los programas que ayudan a su valorización y les dan un valor complementario.

Asimismo, una creencia bastante difundida entre el profesorado y también en el ámbito de los museos y de la cultura, es que todo vale. Siendo más exactos, existiría una idea, según la cual cualquier rutina del patrimonio con fines pedagógicos es un provechoso uso del patrimonio y tiene valor propio. Lamentamos ser portadores de malas noticias, pero esto no es así. En nuestra opinión, el patrimonio se está utilizando mal desde el punto de vista pedagógico. Y estas inapropiadas experiencias consiguen efectos desafortunados. Hubo un tiempo que especulábamos que las personas adultas no asistían a los museos porque de niños no visitaron los museos, actualmente es posible hallar a personas adultas que no van a los museos porque de niños estuvieron en ellos, y las visitas figuran en sus recuerdos como somníferas, insignificantes y sin ningún encanto.

Es necesario recapacitar para conseguir cambiar las acciones hacia unos usos y tareas más apropiadas. Debemos partir de una autocrítica significativa sobre la labor pedagógica presente en el contexto de los museos para poder prosperar hacia trabajos más valientes y eficaces.

La planificación por parte del profesorado es, a menudo, minúscula. Y no es tan complicado plantear algo tan elemental como programar tareas anteriores y posteriores a la visita, detallar unos objetivos y una programación de actividades y realizar una evaluación continua. Imaginemos el resultado con criterios más estrictos de vínculos curriculares, preparación anterior de los contenidos, ajuste a las capacidades básicas del

alumnado, labor con la diversidad, programación de las interacciones, la socialización, y trato de los valores. Estas reflexiones coinciden con las realizadas en otros países, por ejemplo el informe estadounidense realizado por la Smithsonian Institution [www.si.edu](http://www.si.edu) (OoP&A, 2004) sobre las visitas escolares en Estados Unidos.

Otro ejemplo, que podemos sumar a lo que anteriormente hemos interpretado, son los resultados obtenidos cuando hacemos evaluaciones a medio y largo plazo, y que rastrean las pistas de la visita al museo. Animaríamos a la mayor parte de las personas implicadas a asombrarse de cuáles son las evidencias que permanecen al pasar unos meses o quizás años de una visita a un museo. Las visitas de escolares, en la mayor parte de las ocasiones, son como una estela temporal que no deja huella. Es más, existen datos que nos indican que pasadas unas semanas ya se han olvidado prácticamente de todo. Y también existen evidencias de que cuando se pregunta a los escolares, durante la visita al museo, sobre qué están haciendo, la mayoría son incapaces de dar una explicación de por qué o para qué están en aquel lugar. Desde esta situación es de donde hemos de recapacitar para intentar movilizar las cosas hacia unos propósitos y unas labores más eficaces.

Los departamentos de educación de los museos deben tener en cuenta todos los factores que intervienen en el proceso de comunicación. El educador en el museo tiene que ocuparse de las personas que lo visitan y de la relación que establecen con los objetos. Esta preocupación lo diferencia del tradicional curador, que focaliza su acción en los objetos. El público escolar necesita de un personal capacitado y especializado en niños y jóvenes, dispuesto a soportar su ruido, su eventual falta de motivación y, a veces, esto produce el desencuentro entre ambas instituciones. El personal debe estar preparado para diversos tipos de públicos, no sólo para un tipo ideal. El museo está al servicio de la escuela desde las últimas décadas del siglo XIX, pero su uso de forma masiva es un fenómeno reciente. No vamos a discutir si el museo cumple bien o mal su función educativa entre el público escolar que lo visita, lo que es preciso tratar es si los museos pueden ofrecer servicios adecuados a las necesidades y lógicamente también a las capacidades de la infancia y la adolescencia. Entonces es necesario diseñar estrategias adecuadas que tengan en cuenta cómo se aprende, las situaciones grupales de aprendizaje, las anticipaciones, las hipótesis, cómo piensan las y los alumnos, cómo enseñan hoy las maestras y los maestros.

Es necesario que exista un interés por parte del educador en la valoración de las interpretaciones del escolar, esa actitud se releja en una fuerte predisposición para proporcionar al escolar visitante un papel relevante en la construcción de significados. Detallar las políticas de mediación genera un espacio institucional en que las voces de los escolares se puedan desarrollar de tal manera que así se sientan representados, librando al museo de su propia caracterización como una institución elitista. La idea de que el alumno tenga un papel destacado y activo debe ser una decisión compartida por la totalidad de los educadores y responsables del departamento de educación.

### 3.6.1 ¿Qué necesita la escuela del museo?

- Presentación, específicamente dirigida a las escuelas, de la programación del museo.
- Explicaciones contextualizadas.
- Itinerarios por tema.
- Exhibiciones temporales.
- Espacios preparados para ser recorridos.
- Posibilidad de ir a una sola sala.
- Oferta de talleres y actividades.
- Inclusión en las explicaciones de aspectos arquitectónicos.

### 3.6.2 ¿Qué puede aportar el museo a la escuela?

- Explotar los modos de comunicar.
- Espacios activos.
- Libertad para la acción del público.
- Materiales de trabajo para antes/durante/después de la visita.

## **3.7 Los museos y las escuelas en la era de la información: La huella de las tecnologías.**

Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación están logrando una mayor aproximación de los museos a la sociedad y, sobre todo, están alcanzando verificar de modo más extendido su intención en entidades educativas.

En el museo postmoderno actual, o en el museo virtual, en el cual sus usuarios ya no tienen la atribución crono-lineal del museo tradicional sino un cosmos de información textual y de imágenes no se pretenden lecturas fijas sino que el público puede escoger sus propias composiciones para la visita, respetando la creación personal. Como ha destacado Castellanos (1998) el museo es un medio de comunicación, ya que: *"La estructura de un museo le convierte en un emisor de mensajes, de estímulos cuyo interés es influir en sus visitantes"...* *"Los museos son vistos, por tanto, en la actualidad, como centros de información y de comunicación"* (Castellanos, 1988: 4).

Consideramos pues, que los museos se están volviendo instrumentos sociales, y tienden a renovarse, conscientes en una actitud de establecer diálogo con el visitante, considerado copartícipe en un proceso de aprendizaje.

Para Delacôte (1998) entre la escuela y los museos existe una indiscutible complementariedad, si bien una y otro son distintos; mientras la escuela es un ambiente

sólidamente organizado con una programación definida que tiene la estructura espacial, temporal y numérica muy bien determinada, el museo es un contexto más libre y solitario. Por eso, nos explica que para poder sustentar de modo global el hecho de aprender es transcendental desplegar todos los medios que consigan completar los del centro educativo modulando los tiempos convenientes a los diversos procesos sociales. Según este autor, una buena formación elemental debe hacer que cada individuo consiga tomar medidas reflexivas y acertadas como ciudadano y también como persona. Refuerza el pensamiento de que la formación debe animar la investigación y comunicar el placer del descubrimiento y del conocimiento del mundo.

Un plan atractivo en el que se visualiza un ejemplo de cooperación escuela-museo, es el que se está desarrollando en Escocia, llamado SCRAN (Scottish Cultural Resources Access Network, [www.scran.ac.uk](http://www.scran.ac.uk)). Se trata de una enorme base de datos on-line con más de un millón de archivos de texto e imágenes sobre el patrimonio cultural escocés, una gran biblioteca interactiva que se ha creado con la ayuda de los recursos de información de los museos escoceses. Su utilidad primordial es la de servir de gran enciclopedia, como instrumento educativo y complementario para niñas y niños de los centros educativos escoceses.

Otro tipo de colaboración entre educación y museos es el expuesto por Libedinsky (1999), el cual trata de acercar a graduados y graduadas en Ciencias de la educación al ámbito de los museos, al entender que los museos son entidades educativas, que habrían de tener la intención de educar. Su aportación ha sido establecer materiales didácticos y tareas pedagógicas que intercedan entre los museos, en algunos momentos únicamente con dedicación a profesionales expertos en el espacio de los museos. También por medio de puntos de interpretación, simulacros, modelos, divulgaciones, imágenes, vídeos o multimedias que logra situar en relación al usuario del museo con ese ámbito experto que en él se observa, sin limitarse, como ocurre habitualmente al catálogo del museo.

Los museos virtuales son una de las riquezas de la red que se pueden manejar en la clase para favorecer los diferentes medios de enseñanza telemáticos, principalmente como fondos de recursos para el provecho de expresos contenidos de aprendizaje, al igual que se manejan las plataformas de datos o las revistas electrónicas. Pero también se utilizan por parte del profesorado para incrementar el saber general de su alumnado de un modo más motivador e innovador, y asimismo se utiliza para aproximar el extenso patrimonio formativo que se recluye en las sedes museísticas de todo el universo a las nuevas generaciones. Al mismo tiempo los museos virtuales consiguen constituir de un modo mucho más general y relacionado las colecciones. Pero también el alumnado de una clase puede organizar su propio museo virtual digitalizando, recopilando y estructurando documentaciones, representaciones de imágenes o vídeos afines con una cuestión específica, y situándolos a disposición de sus usuarios mediante la red. Existen museos escolares que están en un espacio físico, pero consideramos que es todavía más cómodo fundar museos escolares virtuales.

A modo de resumen, Libedinsky (1999) piensa que a un museo, Internet le interesa para:

- posibilitar la comunicación con diversas fracciones de público de modo diferenciado.
- mostrar informaciones actualizadas sobre acciones temporales, bases de datos de sus archivos y bibliotecas, catálogos y revistas on line, comunicar nuevas publicaciones sobre libros con la temática museística o de las exhibiciones estacionales.
- concebir materiales pedagógicos para que los manejen los centros escolares y sus usuarios, precedentemente y posteriormente a las visitas, diversificando por niveles.
- exhibir imágenes adelantadas de lo que se va a mostrar en el museo, exponer lo que va o no va a ocurrir.
- mostrar prácticas desarrolladas en centros escolares a partir del ofrecimiento del museo.
- exhibir herramientas de evaluación, destinadas a sus visitantes tanto de la web como del museo.
- mostrar material de lectura renovado y actualizado afín a la temática del museo diversificando el material para personas expertas y material para personas novatas.
- crear discusión en foros o chats.
- poder ser localizados por profesionales o por profesionales investigadores interesados en los temas centrales del museo y que se hallan en diferentes partes del mundo.
- y para mostrar que el museo está vivo y activo.

Internet fundamentalmente ayuda a los museos a acercarse a la sociedad, al fomentar un interés a priori de los usuarios potenciales para aproximarse a los museos, permitiendo una visita real más documentada y directa, así como la posibilidad de una visita virtual a posteriori, en el caso de querer profundizar más en la información que ese museo posee. Y tenemos el convencimiento de que permitirá que los usuarios tengan mayor información de las colecciones y, por tanto, del patrimonio cultural, estimulando más, si cabe, la visita, que deja de ser anecdótica para transformarse en usual.

Para Delacôte: *"En definitiva, deben reconsiderarse las formas tradicionales de museología. El público espera actividades más pertinentes, más atractivas, capaces de entusiasmarlo. Pide más movilidad en los temas, más agilidad en la reacción al acontecimiento; y esto puede lograrse en particular con el uso de las recientes redes electrónicas, con un mayor acceso a la relación con personas idóneas, con la alternancia de papeles en cada individuo, como aprender para enseñar y enseñar para aprender; esos fines pueden alcanzarse asimismo con más flexibilidad, más experimentación, más interrogaciones, más debates. [...] Ha llegado la hora de los grupos, de las redes y de los entornos dinámicos, activos"* (Delacôte, 1988: 234).

Junto a las estrategias de difusión debemos abordar la utilización de las nuevas tecnologías de la comunicación como vehículo fundamental para dar a conocer el museo, sus servicios y su colección a escala planetaria. Al visitar Internet se aprecia que prolifera la información sobre museos. Hoy en día casi todos los motores de búsqueda tienen una sección específica para museos, lo que demuestra la gran implantación que estas instituciones están teniendo en la red. Así el ICOM, el Consejo Internacional de Museos, ([www.icom-ce.org](http://www.icom-ce.org)) es un buen instrumento para acceder a listados de páginas web ordenadas por temas y países: [www.comlab.ox.ac.uk/archive/other/museums.html](http://www.comlab.ox.ac.uk/archive/other/museums.html)

Los museos han convertido Internet en un sustituto de las páginas tradicionales de sus boletines y publicaciones periódicas, folletos y catálogos pero con la gran ventaja de posibilitar una difusión de ámbito global. Esta cualidad ha generado una necesidad en los museos o más concretamente en sus Departamentos de Educación y Acción Cultural pues para aprovechar la potencialidad difusora de Internet se impone ajustar las estrategias que aún siguen en vigor para boletines y publicaciones periódicas sobre soportes convencionales. Junto a la difusión de su boletín de actividades, Internet ofrece a los museos la posibilidad de difundir sus fondos pudiendo despertar el interés de visitantes remotos que, atraídos por el conocimiento previo, pueden convertirse en futuros visitantes e inmediatos clientes.

El Pequeño Thyssen ofrecía ya en 2004 -2005 una atractiva presentación, que ya no descuidaba los contenidos didácticos, y donde se podía conseguir una información muy completa sobre las obras del museo. A partir de un personaje animado, «Guido», se podía acceder a distintos apartados: Aventuras en el Museo Thyssen, Para saber más, Galería de arte y Laboratorio. De todos ellos el más interesante era el primero pues permitía al niño introducirse en un espacio imaginario del museo y acceder a las distintas obras y estilos de la mano de Guido, deteniéndose en pinturas de los siglos XIV al XVI, collages, obras de surrealismo, futurismo y expresionismo abstracto. Para completar la información ofrecida se podía acceder a «Para saber más» donde se presentaban todos los cuadros anteriores incorporándoles la bibliografía del artista ([www.lookenter.com/web/art/thyssen/educathyssen/html/apoyo/zonadedescargas.html](http://www.lookenter.com/web/art/thyssen/educathyssen/html/apoyo/zonadedescargas.html)).

Actualmente el Museo Thyssen ha renovado su página y se accede a EducaThyssen que es el nombre del portal en Internet ([www.educathyssen.org](http://www.educathyssen.org)) del Área de Educación del Museo Thyssen-Bornemisza. Por extensión también suele denominarse así al programa didáctico, es decir, al conjunto de programas educativos y otras acciones de apoyo interpretativo, divulgativo y de mediación entre el público y el Museo. Este programa se basa en un sólido desarrollo metodológico que han desarrollado en el área durante los últimos quince años. Este proyecto educativo entiende su Web como un laboratorio en el que experimentar con nuevas formas de transmitir el conocimiento, y que les permite trabajar con personas que no tienen un acceso sencillo al Museo, ya sea por cuestiones geográficas o de otra índole. EducaThyssen es también un lugar de encuentro, de intercambio de conocimiento, un reflejo de sus actividades en el Museo físico –como si de una extensión de éste se tratase- donde las personas con necesidades

educativas, sean de la índole que sean, pueden disfrutar de una manera comprensiva del Arte.

La tecnología multimedia ayuda a los museos a potenciar su carácter didáctico y educativo. Una de las características que las nuevas tecnologías han aportado a los museos es la interactividad. Los museos se hacen interactivos desde el momento en que el público no sigue una exhibición de manera lineal. A esto ayuda la implantación de los sistemas multimedia en los museos para presentar información de lo que en ellos se ve o para ampliar la información de la exhibición (Castellanos, 1998). Y aunque en muchos casos la incorporación a los museos del multimedia toma forma de vídeos interactivos con pantalla táctil o sin ella, no se trata tan sólo de vídeo, ya que los multimedia nos ofrecen una posibilidad al permitir al usuario que interactúe con el medio, que escoja el camino y el sentido de la narración, de una forma libre o semilibre, en función de quienes idean o realizan el programa. El usuario no tiene que seguir una lectura lineal, como en el libro o en el vídeo, sino que puede saltar de una pantalla o de un contenido concreto a otro, sin que ello suponga perder el contenido de la creación.

De un modo general se puede decir que casi todos los museos, especialmente los creados en los últimos años, incorporan sistemas multimedia interactivos e hipertextuales. La utilización de los sistemas multimedia interactivos en España no comenzó en los Museos de Ciencias y Tecnología sino en los de Arte. Y aunque en 1986 en el Centro de Arte Reina Sofía tuvo lugar un evento histórico, la exposición "Procesos: cultura y nuevas tecnologías", fue el Museo de Arte Moderno de Cataluña, en 1991, el primero en recurrir a esos sistemas.

Muchos museos españoles cuentan con multimedia Interactivos y sistemas hipertextuales que ayudan a comprender mejor el museo tradicional (ej: Museo de Historia de Cataluña en Barcelona, o el de América en Madrid). Pero si ha aumentado el uso de sistemas multimedia en los museos, más espectacular ha sido el aumento de la producción de multimedia de museos en CD-ROM de distribución masiva, tanto de colecciones temporales, permanentes o sobre un artista concreto.

Los museos son lugares con un claro objetivo comunicativo y educativo. Ambas funciones van de la mano. No puede llegar a haber educación en un museo si no se comienza por entender cómo se está comunicando. El lenguaje que se encuentra en los museos es muy diferente al que se desarrolla en el exterior. Igualmente ocurre con la forma de educación.

Según el portal de la UNESCO: “[Un museo es una] institución permanente, sin finalidad lucrativa, al servicio de la sociedad y de su desarrollo, abierta al público, que adquiere, conserva, investiga, comunica y exhibe, para fines de estudio, de educación y deleite, testimonios materiales del hombre y su entorno”.

Siguiendo las directrices del Plan Nacional de Educación Patrimonial ([/ipce.mcu.es/pdfs/PNEducPatrimonio.pdf](http://ipce.mcu.es/pdfs/PNEducPatrimonio.pdf)) se plantea unir en un mismo proceso de



enseñanza- aprendizaje la educación formal (currículo escolar), no formal (museos) e informal (Internet). Los museos y las escuelas deben facilitar esta unión. La interactividad entendida como comunicación bidireccional, mediante los recursos físicos o virtuales, plantea una renovación en los museos que los prepara para el presente y para el futuro.

Según Fontal Merillas (2003), internet encarna el sueño de la comunicación y la información ya que en tiempo real podemos contactar con cualquier lugar del mundo y obtener la información necesaria sin desplazarnos. Internet es un contexto de aprendizaje flexible cuya potencialidad le permite asociarse a todo tipo de usos y contextos educativos.

Se ha producido una revolución en la forma de entender la comunicación en el momento en que hace su aparición y se desarrolla Internet. Este cambio también ha afectado indirectamente a la forma en que nos relacionamos, nos divertimos, trabajamos, informamos o aprendemos.

Internet ha permitido una evolución en la pedagogía y en las nuevas formas de concebir la educación al fomentar la participación del alumnado, el aprendizaje colaborativo y la interdisciplinariedad, aunando los contextos o ámbitos educativos y planteándolos como espacios complementarios.

El Aprendizaje Invisible<sup>10</sup> (Cobo y Moravec), apuesta indiscutiblemente por la unión de los diferentes contextos educativos (formal, no formal e informal). Junto con la aplicación de las nuevas tecnologías al proceso educativo se consideran los dos fundamentos clave en la renovación educativa que está demandando con cierto apremio la nueva sociedad del siglo XXI, esta que ha sido llamada como la Sociedad de la Información y la Comunicación.

*“La visión del aprendizaje invisible procura incluir las experiencias y estrategias de aprendizaje adquiridas en diversos entornos, pero al mismo tiempo busca ser inclusiva en cuanto a otros enfoques y aproximaciones” (Cobo y Moravec, 2011: 133).*

La visita al museo se puede programar dentro del currículo escolar. Internet es un recurso educativo más para el ámbito formal escolar. La renovación comunicativa de los

---

<sup>10</sup> El aprendizaje invisible es una propuesta conceptual que surge como resultado de varios años de investigación y que procura integrar diversas perspectivas en relación con un nuevo paradigma de aprendizaje y desarrollo del capital humano, especialmente relevante en el marco del siglo XXI. Esta mirada toma en cuenta el impacto de los avances tecnológicos y las transformaciones de la educación formal, no formal e informal, además de aquellos metaespacios intermedios. Bajo este enfoque se busca explorar un panorama de opciones para la creación de futuros relevantes para la educación actual. Aprendizaje invisible no pretende proponer una teoría como tal, sino una metateoría capaz de integrar diferentes ideas y perspectivas. Por ello ha sido descrito como un protoparadigma, que se encuentra en fase beta y en plena etapa de construcción.

museos ha supuesto un cambio completo en el paradigma central de la museología, entendiendo la interactividad como medio de comunicación.

Para Laia Coma (2011) los materiales interactivos hacen partícipes a las y los visitantes en la construcción de su propio conocimiento. Pasan a ser agentes activos del proceso de enseñanza-aprendizaje. Estos materiales les ofrecen el máximo de vías de comunicación y de selección de la información, ayudando a establecer una relación bidireccional: persona- artefacto y artefacto-persona.

La libertad de movimiento que otorgan los materiales interactivos se acentúa más si se trata de una versión online ya que se puede elegir cuándo, dónde, cómo y con quién. Todos ellos, presenciales o no, aportan algo más. Cada uno de los usuarios puede utilizar aquel material que más se adecue a su estilo de aprendizaje. Estos recursos tienen una función básica en el desarrollo de los procesos de enseñanza- aprendizaje que se desarrollan en el museo (o en su dominio web).

Como indica Coma esto se aleja totalmente de la idea de comunicación unidireccional (lineal) de las cartelas de los museos en las que sólo podemos leer y contemplar. Coma (2011) nos define los “materiales didácticos interactivos” como:

- Un recurso material que puede ser manipulado por una persona o varias a la vez y que, como elemento tangible, puede ser manipulado de forma física o virtualmente.
- Un recurso didáctico por naturaleza, por lo que debe ser capaz de generar y desarrollar procesos de enseñanza- aprendizaje.
- Un recurso interactivo que implica una o varias acciones estableciendo un vínculo (feedback) entre el material y el usuario que lo maneja.

Los museos son espacios comunicativos con una finalidad educativa. La adaptación que se hace de este entorno y la inclusión de las nuevas tecnologías como es el uso de las páginas webs es una necesidad en el momento en el que nos encontramos. Con la sociedad completamente informatizada, la comunicación, al igual que la educación, ya no se puede entender sin la utilización de Internet. La renovación de los museos está siendo un proceso lento y complicado, todavía son muchos los que ni si quiera tienen presencia en la web. Y son muy pocos los que llegan a tener este grado tan alto de interactividad y presencia virtual.

Los museos y las escuelas deben aprovechar todos los recursos de que disponen para poder llevar su finalidad educativa a la máxima expresión. Consideramos que ésta no es más que poder llegar a unir en sus dominios físicos y virtuales la educación formal, no formal e informal. Sólo de esta manera se aseguraría que nos hallaríamos ante unas instituciones capacitadas para el futuro, con el lenguaje y la comunicación adecuadamente renovados. Hablémosle a la sociedad en el lenguaje que actualmente conoce, maneja y domina. Presentémonos ante niños y jóvenes con un perfil totalmente renovado, actualizado, preparado para desafiar los retos del siglo XXI. Guiando los medios y los

discursos, los museos volverán a tener un espacio determinado dentro de la comunidad que les debe otorgar el valor suficiente como para proyectarlos hacia futuro.

Entre las múltiples propuestas de virtualidad de los museos encontramos diversas posibilidades muy valiosas y enriquecedoras. Sin embargo, no todas las opciones ofrecen una buena oportunidad de exploración, aprendizaje y/o disfrute. Algunos museos ofrecen auténticos viajes que nos incitan a internarnos en universos específicos. En otros casos, nos presentan atrayentes colecciones que no es viable decodificar sin ciertos apoyos o que llevan a perderse en el universo al que no se puede dar significado y por tanto no se llega a aprovechar la experiencia. Será tarea del docente seleccionar las mejores experiencias para su alumnado y, en los casos en que estas no estén bien estructuradas, complementar las propuestas con diferentes tipos de intervenciones que favorezcan su aprovechamiento.

### **3.8 ¿Por qué el profesorado debe visitar un museo de arte con su alumnado?**

La mayoría de las salidas realizadas por el profesorado de centros escolares a los museos se producen en el momento de aplicar o sintetizar un tema que se ha trabajado anteriormente en el aula, principalmente con el objetivo de establecer relaciones significativas entre diversos contenidos. También se utilizan como introducción de un tema, para favorecer la motivación inicial o para establecer conexiones significativas con los conocimientos previos. Estas situaciones proyectan unos problemas en el instante de plantear las actividades, exigiéndonos una gran flexibilidad y una preparación de los educadores que permita ajustar los contenidos a los fines de los docentes, variables en un mismo día y para una misma actividad. Las peticiones de amenidad, complementariedad, aplicabilidad, introducción de informaciones nuevas, etc., se vinculan con la generación de curiosidad, la sorpresa, la novedad, la manipulación de objetos reales, etc., que en definitiva son los elementos diferenciales respecto al aula.

Para justificar las visitas a los museos de arte el profesorado suele argumentar que el museo de arte es patrimonio de la humanidad, contiene obras importantes, hay grandes autores y autoras, expone gente joven con talento. Pero después de ello viene un cuestionamiento sobre sus prácticas. Para todos los docentes está clara la valía de la entidad en el plano teórico, pero no en asuntos prácticos, no nos queda clara su importancia objetiva. Conviene asimismo tener en cuenta las excusas para no realizar las visitas como síntoma de una apatía generalizada en la que subyace la consideración del museo de arte como algo poco útil en el mundo contemporáneo. La idea de la visita al museo es un asunto crítico en el profesorado que es sumamente importante afrontar ya que en ella hallaremos que el museo de arte es consecuencia de una de las mayores aportaciones de la sensibilidad humana: el arte. En la cita de Richard F. Brown encontramos una excelente justificación de las visitas a los museos de arte:

*“La finalidad del museo consiste en que cada vez mayor número de personas hagan más descubrimientos sobre arte, más fácilmente y en condiciones agradables que les impulsen a volver frecuentemente, y así, mediante el placer visual, poder alcanzar una comprensión más profunda de la naturaleza, la historia y el hombre” (Brown, 1973: 37).*

Visitar el museo de arte permite experimentar alguna de aquellas experiencias que van más allá de las habituales del arte. El museo de arte aproxima a las personas el conocimiento del arte de modo particular, debiendo permitir que las relaciones entre la obra de arte y quien la observa se desplieguen por cuestiones particulares más que grupales; y ello no debería verse afectado por el hecho de que el museo de arte esté integrado por recopilaciones académicamente importantes o que muestre una expresión joven y experimental, porque el museo tiene la gracia de amparar incuestionables funciones del arte para gestionarlo, pero eso debe ser reconocido por la persona que se aproxima a sus recintos y los recorre. A pesar de que el museo está dispuesto para las visitas colectivas, la experiencia sigue siendo particular y por ello debemos detenernos en la consideración de lo individual antes de pasar a lo grupal. No importa si se hace el camino a través de una visita guiada, acompañado de un dispositivo o con un guía del museo, si se hace como grupo escolar o con la familia o en solitario; el encuentro con la obra de arte es tan personal como la vida misma. En esta experiencia el museo nos hará una serie de aportaciones que tienen que ver más con el hecho sensitivo de la persona que con el arte mismo:

*Disfrute:* Aunque en esta investigación nos ocupamos de los valores educativos específicos del museo o en el punto de vista social sobre el mismo, es evidente que el disfrute, el deleite, es una de las funciones del museo de arte sin olvidar la concordancia con la obra y con el proyecto expositivo.

*Suscitar el hecho artístico:* Mediante las instalaciones y exposiciones, el museo de arte permite a la obra exhibida desarrollar su destino, ya sea permitir al conocimiento de lo mostrado o facilitar una visión del mundo. El hecho es que a través de espacios, iluminación, etc. la obra de arte logre tomar a la persona y producir la función para la cual fue creada.

*Comprender la historiografía del arte:* Como organismo moderno, el museo de arte especifica los parámetros de una acción humana que ha sido organizada con un método académico, la historia del arte como historiografía. A partir del instante que la obra ingresa en el museo de arte para ser mostrada, entra en calidad de obra de arte y establece relaciones con sus análogas; por eso gran parte de la historia del arte, en la actualidad, se desarrolla en el museo. No hablamos de un plan histórico del progreso universal del pensamiento y de la cultura, sino de un lugar en el que existe un fin intelectual de categorización y representación de la obra de arte y su estilo en un espacio y un tiempo determinado.

*Activar la imaginación:* La imaginación como un transcurso reflexivo es suscitada en el museo de arte al habitar el espacio en el cual las obras son producto de ese propio acontecimiento como efecto de la expresión humana. Este proceso, incluso, puede empezar antes de visitar el museo de arte gracias al conocimiento de sus programas permanentes y temporales, lo que permite imaginar las posibles obras que el museo exhibe.

*Gestionar el imaginario social:* El museo de arte hace posible el reconocimiento del imaginario social ya que estimula la exposición de las subjetividades humanas a través de la objetivación en lo que la institución define como obra de arte. La obra de arte como subjetividad no muestra hermosura, sospecha, ambición u otras cualidades sino que a través de materiales y soportes permite que la persona rehaga su subjetividad. El museo cede a la persona que explore un imaginario común que es parte de su identidad como ser social.

### **3.9 ¿Cómo visitar el museo?**

Es muy importante que en las escuelas, sus responsables y docentes asuman el compromiso de incluir al museo en el proyecto educativo. En la medida en que se fortalezca esta relación, la sociedad y la comunidad educativa lograrán reconocer y estimar el rol que cumple el museo en la formación integral de la persona. La visita al museo no aspira a especializar a los escolares en un tema concreto, sino a transferir la capacidad propia o agrupada de rastrear y construir el conocimiento con la intención de manejarlo en diferentes contextos.

El museo se debe afrontar con una metodología activa y vivencial que impida recorridos largos y con exceso de contenido. El recorrido debe ser delimitado y establecido. Al museo hay que ir a descubrir y a debatir y no a oír lo que está escrito en los libros. No debemos guiar al niño solamente a aprender sino, principalmente, a provocar sus emociones. Desde este punto de vista, dicho acercamiento puede realizarse desde dos puntos de vista:

- Visita a una sala concreta
- Selección de una temática, obra, documentos....

La visita al museo demanda de una meticulosa programación, para conseguir el mayor provecho y requiere la colaboración de un equipo humano preparado para ayudar a progresar culturalmente. Al proyectarla se han de tener en cuenta las actividades que se van a desarrollar antes, durante y después de la visita:

- Realizar una visita exploratoria del museo con el objetivo de familiarizarse con el lugar: precios, disponibilidad de material didáctico, recursos físicos, humanos, trámites para solicitar la visita, exigencias, normas, horario, etc.

- Si el museo tiene un departamento educativo, establecer contacto con el objetivo de beneficiarse de los servicios pedagógicos que brinda la institución. Proyectar en conjunto con el responsable de servicios educativos o el personal de guías, tanto la visita como las actividades adicionales que se consideren provechosas.
- Precisar la temática, los objetivos y las actividades que se pretende desarrollar antes, durante y después de la visita. Es muy importante tener en cuenta las motivaciones del alumnado e implicarlo en la organización de la visita para que desde su contexto fortalezcan su propia colaboración.
- Para cumplir la visita con éxito conviene partir los grupos en subgrupos de 15 niños acompañado por un adulto responsable. Es muy importante repartir el contenido del museo por temas o por salas. Así se evitará la aglomeración.
- Requerir la colaboración de la comunidad educativa, profesorado, padres y madres de familia y de las guías del museo, para atender a grupos reducidos. Tanto el profesorado como las guías deben estar al tanto por anticipado de los objetivos y experiencias pedagógicas que se plantean con el fin de posibilitar su acompañamiento y soporte.
- La visita escolar al museo, y restantes salidas fuera del aula deben estar incluidas en el Proyecto Educativo y apoyar las áreas curriculares de acuerdo a los objetivos y fines. El docente debe evitar que la visita carezca de sentido y sea simplemente ir de excursión.
- Incluir en la visita el acercamiento y reconocimiento del entorno en donde se localiza el museo. Ello permite integrar varias disciplinas y actividades al relacionar los elementos más significativos durante la ruta.
- Si el inmueble del museo es parte del patrimonio nacional, es una reliquia arquitectónica o aporta información histórica remarcable, conviene resaltar este aspecto e incluirlo dentro de la visita.
- Preparar y motivar al alumnado antes de efectuar la visita al museo. Ajustar en este período la presentación de audiovisuales, exposiciones, etc.
- Concebir la visita al museo siempre como una situación de descubrimiento y de aprendizaje diferente al diseño de la clase. Es importante resaltar que la visita representa poner al alumnado en contacto con experiencias directas. Es durante la visita donde se ha de dar prioridad al desarrollo de los sentidos: vista, oído, tacto y olfato. Aguzar los sentidos e indagar la obra es el punto de partida para concebir nuevos conocimientos y desarrollar la curiosidad.
- Concentrar las actividades en la obra y no tanto en la información escrita. El museo es el lugar en el cual podemos buscar la relación estudiante-obra-descubrimiento, permitir que el alumnado llegue a una interpretación propia y meditada de las obras seleccionadas o ensalzar las capacidades del descubrimiento.
- En el museo, orientar al estudiante de manera que pueda establecer una comunicación directa con la obra. Permitirle observarla, analizarla y admirarla, despertando un sentimiento afectivo. Buscar tanto el desarrollo estético como el desarrollo intelectual.

- Tras la visita, es muy importante recuperar en el aula las experiencias y extraer conclusiones en conjunto con el alumnado. Esta última fase tiene la finalidad de conectar la información recogida, integrar los conocimientos y permitir el logro de los objetivos de aprendizaje.
- Entre las actividades de esta fase están:
  - Comentar los sentimientos del grupo sobre la visita. Suministrar un marco de referencia en el cual logren el significado los datos acumulados.
  - Investigar para poder aplicar la información a situaciones o problemas específicos.
  - Realizar talleres lúdicos de acuerdo con los fines de la actividad.

Recapitulando, a través de la visita se han de conseguir los siguientes objetivos:

- Estimular el desarrollo de los componentes emotivos y creativos del niño/a al permitir que la obra sea descubierta no sólo desde su contenido sino también desde un punto de vista estético a través de la recreación y expresión subjetiva.
- Desplegar la interpretación personal subjetiva y objetiva al combinar la información que se tiene y la realidad que se brinda.
- Desarrollar la capacidad de descubrimiento, observación y descripción de las obras y el contexto.





## CAPÍTULO 4

### EL ARTE DE INCORPORAR NUEVOS HORIZONTES EN LA PRÁCTICA ESCOLAR.

Debemos reflexionar sobre el papel del arte en la escuela, en especial en experiencias educativas que se han generado para movilizar, complementar, facilitar, aprendizajes alternativos. Nos planteamos la necesidad de incluir el arte como una de las bases importantes para el desarrollo de experiencias educativas enriquecedoras desde las cuales podamos analizar y volver a definir los procesos de aprendizaje.

Las actividades artísticas pueden ayudar al itinerario formativo de muchos y muchas escolares ya que favorecen la experiencia estético-expresiva teniendo en cuenta el desarrollo de la creatividad, centrando la mirada en el aprendizaje en contexto. Las prácticas artísticas en los espacios educativos se han diseñado con metodologías individuales sin reflexionar las problemáticas sociales. Consideramos que es necesario abordar los puentes entre las experiencias artísticas y las tareas educativas formales. También hay que tener en cuenta en los centros escolares las problemáticas sociales complejas desde una visión contextual e interdisciplinar.

Nuestra propuesta es valorar qué cambios se deben efectuar y describir estrategias que desarrollen aprendizajes del sujeto educativo en los contextos complejos y paradójicos en que se desenvuelve. A partir de este enfoque, se propone realizar cambios de procesos, buscar posibilidades y potencialidades.

Desde las aportaciones teóricas de la Psicología Cultural<sup>11</sup>, recurrimos a Lave & Wenger que sugieren una nueva postura ontológica.

*“En la perspectiva situada, el aprendizaje y el desarrollo son vistos como un progreso a lo largo de una trayectoria de participación y de crecimiento de la identidad... En estas prácticas, los estudiantes desarrollan patrones de participación que contribuyen a sus identidades como aprendices, lo cual incluye las maneras en que toman la iniciativa y la responsabilidad por su aprendizaje, y funcionan activamente en la formulación de metas y criterios para su éxito” (Lave & Wenger, 1991: 9).*

---

<sup>11</sup> El mayor reto de la psicología cultural es comprender la conducta humana, producto de su origen y naturaleza social, histórica y cultural sin menospreciar la herencia biológica que permanece siempre unida y condicionada al medio de vida de cada cual. Ello conlleva buscar modos de relacionar formas psicológicas particulares (emociones, percepciones, recuerdos) con factores culturales particulares, entendiendo que la cultura supone un nexo entre lo que hemos llamado aproximación micro (individuo, relaciones interpersonales) y macro-cultural (instituciones sociales, artefactos, conceptos culturales).

Lave (2001) sostiene que “(...) *no se los puede individualizar en la cabeza de las personas ni en las tareas asignadas ni en las herramientas externas ni en el medio, sino que residen en las relaciones entre ellos*” (Lave, 2001: 21). El término aprendizaje, a causa de su connotación tradicional, es reemplazado por los de comprensión y participación en las actividades. (Lave, 2001)

Maddonni y Aizencang, plantean que: “(...) *hace falta reconstruir la posición del aprendiz, en la participación de un proyecto que permita la inclusión y la pertenencia. [Posibilitar que] el aprendiz pueda encontrarse y sentirse parte. Procurar ofrecerles un lugar central en la construcción de su trayectoria escolar que fortalezca su autoestima, su creatividad y sobre todo la posibilidad de ser constructores de su propio recorrido escolar*” (Aizencag, N. y Maddonni, P., 2004: 141-143).

Nos planteamos muchas preguntas, sin la intención de encontrar una respuesta concreta, pero tomando como punto de partida el papel central que el arte podría jugar en las situaciones educativas. Proyectaremos algunas ideas desde un marco teórico que mantiene la importancia de que la escuela asuma el aprendizaje y la enseñanza del arte, concediéndole un lugar central junto con las otras áreas del conocimiento.

#### **4.1 Referentes educativos del arte.**

Desde múltiples campos del conocimiento (psicología, pedagogía, historia del arte, sociología,...) se han valorado las potencialidades del arte como herramienta educativa para fomentar capacidades creativas, intuitivas, manuales, expresivas y visuales. Desde esta posición es pertinente recordar que el concepto de desarrollo humano debe ser un concepto holístico; es decir, que tenga en cuenta todas las capacidades del ser humano sin darles más importancia a unas que a otras. Para colaborar en la consecución de esta meta, la educación a través del arte ofrece un interesante marco educativo en el cual se pueden desarrollar capacidades que quedan relegadas en otros campos, además de promover el desarrollo y el autoconocimiento. Por otra parte, la actividad artística entendida como un camino de autorrealización, cuando va acompañada de la autoobservación y de la introspección, puede convertirse en una herramienta de autoconocimiento.

A continuación, a modo de resumen, plantearemos las influencias a través de la historia que nos han ayudado a conocer todas las posibilidades que nos brinda el arte como medio formador y transformador del ser humano, ya que el arte es una herramienta muy versátil y de múltiples usos. No obstante, creemos que se están desaprovechando o infravalorando las potencialidades de esta herramienta.

En la metodología a través del arte buscamos su referente en las corrientes pedagógicas y diversos autores/as liberales de inicios del siglo XX:

- *La Escola Nova*, también llamada Escuela Activa y muy próxima al concepto de Escuela Progresiva de Dewey, quería conseguir la educación intelectual, social y moral de los niños y las niñas. La atención al currículum a través de materiales permite que los niños vayan trabajando con los recursos que atienden a su momento de aprendizaje. La observación de las maestras y maestros y la atención a todo lo que va pasando en los ambientes permite una atención individualizada a través del desarrollo de proyectos reales, que surgen totalmente del interés del alumnado. Estos proyectos se van desarrollando según los intereses que van manifestando en su trabajo espontáneo. De esta manera se materializan y se promueven las potencialidades de los niños y las niñas, y sus derechos por convivir y aprender en un espacio que responda a sus necesidades individuales.
- *La Escuela Moderna*, que se lleva a cabo una enseñanza inspirada en el libre pensamiento, practicando la coeducación -de sexos y de clases sociales-, insistiendo en la necesidad de la higiene personal y social, rechazando los exámenes y todo sistema de premios y castigos, abriendo la escuela a las dinámicas de la vida social y laboral, y organizando actividades de descubrimiento del medio natural. Los niños y niñas tendrán una insólita libertad, harán juegos y ejercicios al aire libre, y uno de los ejes del aprendizaje lo constituirán sus propias redacciones y comentarios de estas vivencias. Ferrer i Guàrdia, fundador de la Escuela Moderna, comprometió su vida con un ideal de emancipación de los seres humanos, el despertar de una conciencia libre, crítica y racionalista entre la ciudadanía. Y sabía muy bien que eso empezaba por la educación de las niñas y los niños.
- *Las escuelas Waldor*, cuya base pedagógica es el conocimiento del ser humano como un ser tripartito: físico, anímico o emocional y espiritual, cuyo desarrollo se conforma por etapas de siete años, con necesidades particulares, que requieren un acompañamiento y un abordaje pedagógico adecuados a cada una de ellas. Su pedagogía busca educar la totalidad del niño/a, equilibrando el trabajo práctico con sus manos, con el progresivo desarrollo de la voluntad individual y de las capacidades intelectuales. Su objetivo es trabajar equilibradamente las tres facultades humanas: el pensar, el sentir y el hacer o actuar. Según nos dice Rudolf Steiner debemos acoger al niño con respeto, educarlo con amor, dejarlo ir con libertad.
- *Johann Heinrich Pestalozzi*, fue el primero en considerar la educación desde una perspectiva psicológica, dando un paso más hacia la educación como bien social. Pestalozzi indicó que la educación solo podía realizarse conforme a una ley de armonía con la naturaleza. De este principio se deriva la necesidad de libertad en la educación del niño; es preciso que esté libre, para que pueda actuar a su modo en contacto con todo lo que le rodea.

- *Celestin y Elise Freinet*, para ambos la escuela es el lugar en el que los alumnos deben unir pensamiento y acción. Por ello procuran el trabajo del alumnado en el aula, el cuidado de la huerta y de los animales y les coloca en situación de comunicación a través de los medios de que dispone. Su objetivo es que el niño piense haciendo y haga pensando. La escuela debe ser pública popular; para todos y todas, libre, democrática y participativa, anticapitalista, sin imposiciones externas y renovadora de las estructuras.
- *Friedrich Fröbel*, consideraba el juego como el medio más adecuado para introducir a las y los niños al mundo de la cultura, la sociedad, la creatividad y el servicio a los demás, sin dejar de lado el aprecio y el cultivo de la naturaleza en un ambiente de amor y libertad.
- *Édouard Claparèd*. Su principal preocupación pedagógica fue la de conseguir una escuela activa, en la que primara la necesidad y el interés del niño, consiguiendo la creación de un colegio a la medida del alumno. Para ello tomó las ideas y conceptos de la psicología para aplicarlas a la pedagogía; así, propuso que las maestras y los maestros aprendieran a observar a sus alumnos y trabajaran e investigaran a partir de estas observaciones. No olvidó dentro de la pedagogía los temas sociales y económicos.
- *Las escuelas de Reggio Emilia* que potencian la experimentación, la percepción, la libertad y la creación. Se basan en considerar que el niño es sujeto de derechos, que tiene un gran potencial para el desarrollo, que aprende, y crece en la relación con los demás.
- Y también, queremos hacer referencia a modelos de educación artística que aparecen en el período de entreguerras como la *corriente de la autoexpresión creativa o expresión libre* que potencia el trabajo expresivo de los alumnos y pretenden transformar la sociedad a través de la educación de la infancia. “La guerra representó un reto especial para los educadores de arte que tuvieron que demostrar que el arte estaba ideológicamente comprometido con el esfuerzo de preservar la libertad y la democracia, la verdad era libertad que permitía la autoexpresión artística” (Efland, 1990: 24-25). Ello produjo una nueva concepción de la educación artística fundamentada en la expresión, cosa que defienden autores como Read, Lowenfeld, Stern y Duquet, con un propósito no intervencionista en la educación artística, para potenciar la creatividad y la imaginación en el alumno por medio de la expresión libre de limitaciones consignadas por el profesor y la profesora.
- Otro modelo sería la *corriente reconstruccionista* que propugna que la creación artística puede servir para reconstruir el conocimiento y transformar la vida del individuo y de la sociedad. El reconstruccionismo es una tendencia filosófica que

tiene como eje fundamental "reconstruir" la sociedad con el propósito de resolver la crisis cultural de nuestra época. Dentro de este concepto fundamental, la educación debe reinterpretar los valores occidentales a la luz de los conocimientos que nos ofrece la ciencia actual. Se busca una sociedad más equitativa y un nuevo orden social. Entonces, se habla de una educación que ha de preocuparse por su responsabilidad social y por lograr fines sociales específicos. Según Brameld, uno de sus representantes más notables, el reconstruccionismo tiene seis principios básicos: fomentar un programa de reforma social, trabajar sin demora, buscar una sociedad democrática, educar democráticamente, reconstruir los fines de la educación de acuerdo con los adelantos científicos relacionados con el comportamiento, y reconocer que todo lo que pasa en educación está conformado por las fuerzas sociales y culturales. (Kneller, 1967).

- Y finalmente, la tendencia expresionista, que también centra la educación artística en la creación libre del individuo, y es coetánea al movimiento artístico del expresionismo abstracto. Uno de los profesores más destacados de dicha corriente fue Lowenfeld (Lowenfeld y Lambert, 1972), quien cree que a partir de la actividad creadora se produce un desarrollo emocional y afectivo; intelectual; físico; perceptivo; un desarrollo social; estético y creador.
- Eisner (2005) se refiere a los autores y autoras de las corrientes anteriormente citadas, convencido de que para ellos y ellas el arte es una forma de explotar el manantial creativo del niño y la niña y que beneficia su desarrollo personal. Pero Elliot Eisner (2002: 70-92) nos deja las siguientes reflexiones sobre qué enseñan las artes que vamos a desarrollar a modo de decálogo:
  1. Las Artes enseñan a los niños a tomar buenas decisiones sobre relaciones cualitativas. A diferencia de la mayor parte del currículum en el que las respuestas correctas y reglas prevalecen, en las Artes el juicio y la opinión prevalecen sobre las reglas.
  2. Las Artes enseñan a los niños y las niñas que los problemas pueden tener más de una solución y que las preguntas pueden tener más de una respuesta.
  3. Las Artes muestran múltiples perspectivas. Una de sus grandes lecciones es que hay muchas maneras de ver e interpretar el mundo.
  4. Las Artes enseñan a los niños y las niñas que en las complejas formas de resolver problemas rara vez hay una única solución, sino que cambian según las circunstancias y la oportunidad. El aprendizaje de las Artes requiere la capacidad y la voluntad de entregarse a las inesperadas posibilidades del trabajo que desarrollan.
  5. Las Artes hacen visible el hecho de que ni las palabras en su forma literal ni los números nos muestran todo lo que podemos saber. Los límites de nuestro lenguaje no definen los límites de nuestro conocimiento.

6. Las Artes enseñan a los estudiantes que pequeñas diferencias pueden crear grandes efectos. Las Artes viven de las sutilezas.
7. Las Artes enseñan a los estudiantes a pensar a través de y con lo material. Toda forma de Arte emplea algún medio a través del cual las imágenes se convierten en realidad.
8. Las Artes ayudan a los niños y las niñas a aprender a decir lo que no pueden decir. Cuando se les pide expresar lo que una obra de Arte les hace sentir, desarrollan sus capacidades poéticas para encontrar las palabras adecuadas.
9. Las Artes permiten experiencias que no se pueden adquirir a través de otras fuentes, y a través de esas experiencias, las Artes permiten descubrir la amplitud y variedad de lo que somos capaces de sentir.
10. La posición de las Artes en el currículum escolar simboliza para los jóvenes lo que los adultos creen que es importante.

Elliot Eisner, fallecido en 2014, fue defensor de las enseñanzas artísticas, profesor de la Universidad de Princeton, presidente de INSEA (International Society of Education Through Art, ([www.insea.org](http://www.insea.org))). Sus obras son referencia en la enseñanza de las Artes y sus críticas al vigente currículum son tan directas como las de Sir Ken Robinson.

- Sir Ken Robinson es un experto que defiende un sistema educativo que enseñe a innovar, hace una apasionada y divertida argumentación en la conferencia *Las escuelas matan la creatividad*, (TED 2006, [www.youtube.com/watch?v=nPB-41q97zg&x-yt-cl=84924572&x-yt-ts=1422411861](http://www.youtube.com/watch?v=nPB-41q97zg&x-yt-cl=84924572&x-yt-ts=1422411861)), nos habla sobre la importancia de la creatividad para los retos de nuestro siglo. Con un sentido del humor digno de alabanza, Ken Robinson hace una crítica constructiva al sistema educativo, el cual considera anticuado y basado en las necesidades del S. XIX. La necesidad de industrialización ha hecho que se infravaloren capacidades que son fundamentales en la sociedad actual, como la innovación o el arte.

*“Nuestro sistema educativo se basa en la idea de habilidad académica y hay una razón: todo el sistema fue inventado. En el mundo no había sistemas de educación pública antes del siglo XIX. Surgieron por las necesidades de la industrialización. Su jerarquía está basada en dos ideas:*

*1ª. Que las materias más útiles para el trabajo estén en la cima. Así quizás fuiste sutilmente apartado en la escuela de cosas que te gustaban, porque nunca ibas a conseguir trabajo haciendo eso, ¿cierto? No toques música, no vas a ser músico, no practiques arte, no vas a ser artista. Consejos bien intencionados pero profundamente equivocados. El mundo entero está metido en una revolución.*

2ª. *La habilidad académica ha llegado a dominar nuestra visión de la inteligencia, porque las universidades diseñaron el sistema a su imagen. Si lo piensan, todo el sistema de educación pública en todo el mundo es un prolongado proceso de admisión universitaria. Y la consecuencia es que muchas personas altamente brillantes, creativas, creen que no lo son porque en lo que eran buenos en la escuela no les fue valorado o fue estigmatizado.*

*Creo que no podemos permitirnos seguir así.”*

(Video: *Las escuelas matan la creatividad*, TED/2006).

Queremos compartir otro decálogo de reflexiones acerca de las teorías de Sir Ken Robinson, que nos sirven para fundamentar alguno de los proyectos de prácticas de arte en la escuela que se expondrán a continuación. Buena parte de su pensamiento gira en torno a varios ejes:

1. *La imaginación es la fuente de todo logro humano.* Esta es la primera frase que nos encontramos al entrar en su página web ([sirkenrobinson.com/](http://sirkenrobinson.com/)). Concede gran importancia a la imaginación y, sobre todo, a la originalidad. No concibe una educación que no se base en potenciar la inteligencia. Precisamente será esta inteligencia la que nos distinguirá y la que enriquecerá la sociedad.
2. *Si no estás preparado para equivocarte, nunca llegarás a nada original.* Este autor es tremendamente crítico con la visión de la educación actual. Uno de sus argumentos es que penaliza el error y la equivocación. Penalizar el error mientras se educa es sencillamente una paradoja, porque es a partir del error de donde podemos sacar las mejores enseñanzas. El error debe verse como un proceso positivo dentro del propio aprendizaje del alumnado.
3. *Las escuelas se parecen a las fábricas.* En el siglo XXI aún mantenemos una estructura educativa industrial. Ken Robinson critica que en muchos centros educativos las y los alumnos se parezcan más a obreros que a estudiantes. Cuestiona la rigidez de los horarios, la separación de las y los alumnos por edades, la descompensación horaria de las materias y el hecho de priorizar el producto manufacturado al talento y a la creatividad.
4. *La creatividad se aprende igual que se aprende a leer.* El concepto de creatividad es una constante en la obra de este autor. Y en este sentido la figura del docente resulta determinante para que el alumno desarrolle dicha creatividad en su centro educativo. Desgraciadamente, el modelo educativo actual mata la creatividad, no potencia el talento, sino que prioriza el resultado final más que el proceso en sí.
5. *Es necesario potenciar la diversidad.* Si el docente es capaz de potenciar la originalidad y el talento en su alumnado, entonces habrá logrado algo tremendamente importante: superar el modelo industrial basado en la

homogeneización del producto. Las fábricas producen. Y el producto que se crea es siempre el mismo producto. ¿Es eso lo que queremos de nuestro alumnado? ¿Es este nuestro ideal de enseñanza? Mediante la creatividad y el talento hacemos posible la diversidad. Para Ken Robinson dicha diversidad es uno de los activos más importantes que existen en la sociedad actual. Cuanto más creativos sean las y los niños, más posibilidades tendrán de autorrealizarse. La única forma de detectar talentos es hacer pensar a los alumnos de forma diferente.

6. *La educación del talento no es lineal.* Otro de los grandes errores del sistema educativo actual es pensar que el conocimiento es lineal. Para el autor el aprendizaje no es lineal, sino orgánico, porque el mundo actual ha dejado de tener una concepción lineal para pasar a tener una visión global. La escuela se ha obsesionado en hacer creer al alumno que su destino pasa por la universidad.
7. *Los niños y las niñas de ahora harán trabajos que aún no están inventados.* En la línea del pensamiento lineal encontramos esta otra frase de Ken Robinson. Actualmente, estamos enseñando en los centros educativos contenidos que no tenemos ni idea de si servirán o no dentro de un período relativamente corto de tiempo. Esto debería hacer pensar a los docentes y hacerles ver que lo que importa no es lo que enseñan, sino cómo enseñan para que sus alumnos y alumnas puedan aprender por sí mismos cuando en un futuro no muy lejano deban llevar a cabo actividades que ahora ni imaginamos que desarrollarán. El saber no está en los libros de texto, sino en la imaginación y el talento que puedan desarrollar.
8. *La creatividad es tan importante en educación como la alfabetización, y por eso debemos tratarla con la misma importancia.* Otro de los grandes problemas de la educación actual es que no se da la misma importancia a la alfabetización que a la creatividad. Basta mirar la descompensación de las asignaturas de las diferentes etapas educativas. ¿Por qué puede ser? Yo creo que la respuesta es muy sencilla. Es muy fácil enseñar a leer y a escribir, pero como docentes no tenemos ni idea de cómo enseñar a ser creativos. Es por ello que debemos aumentar el tiempo que dedicamos a preparar una sesión lectiva y bajar nuestra productividad en beneficio de la creatividad de nuestros alumnos y alumnas. Cuanto más pensemos, más creativos seremos. Si los docentes somos creativos, entonces será muy fácil enseñar creatividad en las aulas, independientemente de las materias que se impartan.
9. *La gente produce lo mejor, cuando hace cosas que ama, cuando está en “su elemento”.* El concepto elemento es un término al que el autor hace a menudo referencia. Cada individuo debe buscar “su elemento”, es decir, debe ser capaz de encontrar por sí mismo o mediante la ayuda de otros sus aptitudes, sus pasiones, sus actitudes y sus oportunidades. Estos son los cuatro pilares fundamentales para el crecimiento personal de los



individuos. Tenemos la obligación de descubrir qué se nos da bien y qué nos encanta hacer. Consiguiéndolo será como podremos autorrealizarnos y contribuir para crear una sociedad mejor. De ahí que como docentes debamos superar el pensamiento ilustrado basado en el análisis y en la lógica para sustituirlo por un sistema educativo holístico, abierto, flexible y diverso. Sólo siendo profesionales creativos dejaremos de ser conformistas.

10. *No se trata de estandarizar la educación, se trata de subir el estándar de la educación.* El error del sistema educativo actual se debe a la estandarización. Estandarizar la educación no hace más que limitar la educación de nuestros alumnos y alumnas, porque frena las aptitudes y el talento. A mayor estandarización mayor fracaso escolar, mayor abandono escolar. De ahí que sea necesario modificar el paradigma educativo actual donde la mecanización de los contenidos está por encima de la búsqueda del talento.



Ilustración 1. El elemento de Ken Robinson

- La pedagogía crítica transformadora: Es una perspectiva que acepta la diversidad dentro de sí, empezando por las denominaciones: educación crítica, educación transformadora, educación liberadora, educación popular, educación emancipadora.... A continuación intentaremos resumir lo que nos parece que son los fundamentos más valiosos para el tema que nos ocupa de entre las distintas formas de concebir la educación crítico-transformadora.

Según expresa Mary E. Boyce (1996), tres son los principios organizadores en la pedagogía crítica:

- la educación no es neutral

- la sociedad puede ser transformada mediante el compromiso de personas conscientes y críticas
- la praxis conecta la educación liberadora con la transformación social

Según palabras de Peter McLaren, la pedagogía crítica invita a analizar la relación entre experiencia, conocimiento y orden social, con una perspectiva transformadora:

*"Todo el proyecto de la pedagogía crítica está dirigido a invitar a los estudiantes y a los profesores a analizar la relación entre sus propias experiencias cotidianas, sus prácticas pedagógicas de aula, los conocimientos que producen, y las disposiciones sociales, culturales y económicas del orden social en general (...). La pedagogía crítica se ocupa de ayudar a los estudiantes a cuestionar la formación de sus subjetividades en el contexto de las avanzadas formaciones capitalistas con la intención de generar prácticas pedagógicas que sean no racistas, no sexistas, no homofóbicas y que estén dirigidas hacia la transformación del orden social general en interés de una mayor justicia racial, de género y económica." (McLaren, 1997: 270).*

Por tanto, la educación, y por ende la educación artística, no se admite de ningún modo al margen de la sociedad en la que actúa. Recuperamos además, para dar soporte a estos fundamentos, la tradición de la renovación pedagógica, aunque únicamente cuando está ligada al cambio social y va más allá de las ideas didácticas. En este sentido hay que destacar en España los movimientos de renovación pedagógica, inspirados en Freinet.

Según las palabras de los siguientes autores y autoras, Botella-Nicolas, Martínez y Fernández (2014), la diversidad existente actualmente en las aulas, provoca que se precise de una respuesta a través de prácticas que promuevan el compañerismo, la cooperación y la solidaridad entre semejantes. Para abordar este fenómeno de la multiculturalidad se precisa de un docente capaz y formado, que sepa dar respuesta a las necesidades del alumno.

Tampoco podemos olvidar a Paulo Freire, con su proposición de educación liberadora y dialógica: *"La pedagogía del oprimido que, en el fondo, es la pedagogía de los hombres que se empeñan en la lucha por su liberación, tiene sus raíces ahí [inserción crítica en la realidad mediante la praxis transformadora]. Y debe tener, en los propios oprimidos que se saben o empiezan a conocerse críticamente como oprimidos, uno de sus sujetos". [los educandos] "en vez de ser dóciles receptores de los depósitos se transforman ahora en investigadores críticos en diálogo con el educador, quien a su vez es también un investigador crítico"* (Freire, 1997: 52 y 91).

De Freire consideramos que su enfoque, por más que haya de ser mejorado, contextualizado y criticado como cualquier otro, resulta la más completa y coherente en una educación que se procure emancipadora. Sus inquietudes inundan el plano educativo y son tremendamente sugerentes para todo proceso de transformación social y conocimiento crítico.

En España, y en la actualidad, hay que destacar el Centro de Investigación Social y Educativa (CREA, Universidad de Barcelona, [creaub.info/](http://creaub.info/)) que defiende el objetivo de democracia cultural en lugar de democratización de la cultura, así como un enfoque comunicativo y un aprendizaje dialógico basándose principalmente en Freire y Habermas:

*"En las últimas décadas se ha pasado del objetivo de la democratización cultural al de la democracia cultural. Si la práctica de la primera consistía en (Ander-Egg) proporcionar conocimientos culturales, en hacer participar de los beneficios de la élite cultural, la segunda consiste en asegurar a cada uno (individuos, grupos o pueblos) los instrumentos para que con libertad, responsabilidad y autonomía puedan desarrollar su vida cultural"* (Flecha, 1990: 76).

*"La perspectiva comunicativa supone la aceptación de que nadie tiene la solución sobre el qué, cuándo y cómo enseñar y evaluar, pero que se pueden ir construyendo soluciones provisionales, siempre mejorables posteriormente, a través de la dinámica intersubjetiva"* (Ayuste et al., 1994: 81).

Carlos Núñez (2003) afirma que es el campo de la pedagogía de la autonomía, de la pregunta y del diálogo donde se produce la comunicación verdadera, y no una simple extensión soberbia y autoritaria del saber establecido y dominante. Es, en síntesis, la triple combinación de sus valores, sus opciones y las formas de luchar por ellos, la que define e identifica, al igual que siempre, la propuesta teórico-práctica, histórica y contextual.

## **4.2 El lugar que ocupa el arte en la vida escolar.**

Históricamente, sabemos que, el arte ha beneficiado el desarrollo de la sensibilidad y ha apoyado la mejora de las potencialidades humanas. Las experiencias artísticas propician una aproximación a la naturaleza afectiva de las personas. En ellas se posibilita poner en interacción la imaginación, los sentimientos, la percepción y el pensamiento; dependiendo de la situación y de cuánto se involucre la persona se generará un nivel de intensidad diferente.

Las artes desarrollan un papel transcendental en el desarrollo de personas críticas y en el crecimiento de la experiencia estético-expresiva del alumnado. Pero todavía es necesario seguir fortaleciendo la idea de que el arte debe ocupar un papel principal tanto en la escuela como en la sociedad. A continuación expondremos las argumentaciones de diversos autores y autoras:

- Flavia Terigi retoma algunas ideas de las funciones que Eisner adjudica al arte, para argumentar la importancia que la enseñanza del arte:

*“(…) un sentido de lo visionario en la experiencia humana, funciona también como un modo de activar nuestra sensibilidad (...), vivifica lo concreto, articula nuestra visión del mundo y captura el momento, nos transporta (...) al mundo de la fantasía y del sueño. Llama nuestra atención sobre los aspectos aparentemente triviales de nuestra experiencia, produce afiliación mediante su poder de impactar en las emociones y generar cohesión entre los hombres. [En síntesis], el arte constituye una dimensión vital de la experiencia humana” (Terigi, 1998: 49-50).*

Es necesario que la escuela tenga un proyecto educativo que no minimice la actividad artística, que no la argumente por su tradición instrumental, que incluya las vanguardias, el arte actual y el arte público entre otros, que desarrolle el derecho de todas y todos a realizar y valorar las obras artísticas y que este proyecto educativo esté acompañado por una política cultural que lo apoye.

En palabras de Rudolf Arnheim *“(…) en nuestra tradición occidental la naturaleza del arte a menudo se ha tergiversado considerándola nada más que un entretenimiento agradable (...). En las escuelas, esto ha generado un abandono de la educación artística. Las habilidades verbales y numéricas han conseguido dominar los planes de estudio” (Arnheim, 1993: 78).*

Este teórico propone el arte como una de las tres áreas que debería ser obligatoria y central para desarrollar un exitoso currículum escolar. Menciona la filosofía, el aprendizaje visual y el lingüístico. Destaca del aprendizaje visual, su importancia como *“(…) medio principal para abordar la organización del pensamiento” (Arnheim, 1993: 89).*

También debemos destacar aportaciones como la de Vygotsky para que recapitemos en una educación que otorga al arte un papel más importante en el desarrollo humano. Destacamos a continuación algunas de sus importantes ideas pedagógicas: *“(…) la necesidad de ampliar la experiencia del niño si queremos crear bases suficientemente sólidas para su actividad creadora”, “y el desarrollo y ejercitación de su imaginación como uno de los factores principales del trabajo pedagógico. Además, es importante destacar el supuesto de que la actividad creadora no depende del “talento” sino que forma parte de la experiencia cotidiana de las personas” (Vygotsky, 2003: 23).*

Y por último, destacar que *“es precisamente la actividad creadora del hombre la que hace de él un ser proyectado hacia el futuro, un ser que crea y transforma su presente”* (Vygotsky, 2003: 13-14).

Por otro lado Eisner (2003) nos plantea que la educación debe de aprender del arte en todo lo que los diversos modos de pensamiento que el arte y desarrolla, como la destreza para componer y relacionar cualitativamente diversas intenciones, la idea de que no existe únicamente una sola respuesta correcta, la revelación de que la forma y el contenido son inherentes, la importancia de la correspondencia entre el pensamiento y el material que utilizamos en las tareas y la idea de que el conocimiento no está delimitado por el lenguaje verbal.

Algunas consideraciones importantes con respecto al arte y a su importancia social y académica curricular son las siguientes:

1. Se le reconoce su valor social y de prestigio, considerándolo parte de la alta cultura. Pero en el reparto curricular tanto de escuelas como universidades no está siendo muy favorable. Es decir, como dice José Gimeno Sacristán:

*“(...) se trata de un ámbito cultural valorado socialmente, pero que, por razones diversas, esa valoración no se plasma en una satisfactoria presencia en la escolaridad”, (...) “se trata de un tipo de cultura valorado pero no considerado como del todo pertinente como para formar parte del quehacer escolar”,(....), “quizás el haber sido considerada la creación artística como algo propio de seres elegidos y la posesión de obras artísticas señaladas como algo propio de unos pocos elegidos, haya creado una representación social que tiene al arte como algo no substancial en la educación de masas. O, al menos, que existen otras prioridades para la educación general de todos”* (Gimeno, 2002: 135).

2. La educación del ser humano no se cierra en el sistema educativo. Como afirma Bourdieu (1988), los niveles de educación formal alcanzados están muy directamente relacionados con las prácticas de consumo cultural en general, fuera de las instituciones escolares.
3. Entender la racionalidad posible en la educación de forma más flexible, valorando la expresividad autónoma de las personas, tanto profesorado como estudiantes, de modo que en el proceso de consecución se acoja y estimule una dimensión expresiva que no se puede prever ni regular y que constituye la esencia de la libertad en educación.

Es necesario recobrar el sentido legítimo del arte como experiencia de vida. El arte no sólo se enseña y se aprende, sino que podemos resaltar con prácticas didácticas una mirada más amplia que mencionamos en los siguientes puntos:

- *El arte como conocimiento*: los procesos artísticos como los científicos, son parte principal de un aprendizaje que nos relaciona con el mundo a través de los métodos simbólicos. Si “conocer” es siempre un “conocer a través de”, arte y ciencia son complementarios e igualmente necesarios (Goodman y Thiebaut, 1990).

Según Goodman, *“Dado que tanto la ciencia como el arte consisten, en gran parte, en tratar con símbolos, el análisis y la clasificación de los tipos de sistemas simbólicos - lingüísticos, notacionales, diagramáticos, pictóricos, etc.- y de las funciones simbólicas literales y figurativas -la denotación, la ejemplificación, la expresión, y la referencia a través de cadenas de éstas- proporcionan un fundamento teórico indispensable”* (Goodman, 1995: 227).

Con estas ideas, Goodman afronta la ineludible regeneración de la enseñanza del arte atendiendo a la valía de la experiencia artística, ya no entendida únicamente desde el placer, sino a partir del aprendizaje fundamental de las personas. Las obras artísticas no forman exclusivamente nuestro deleite estético, sino que asimismo ayudan a nuestra comprensión-construcción del mundo.

- *El arte como inclusión*. La producción simbólica de poéticas visuales únicas, específicas de otros modos de ver y concebir la realidad, que utilizan como recursos realizables de transformación social (Dillon y Ruiz, 2006).
- *El arte como espacio de creación de identidad y producción de subjetividades*. En tanto favorece la necesidad de historiar y relatar escenarios vivenciales. En otras palabras, salir del anonimato, de la desubjetivación y el borrado de singularidades. (Duschastzky y Corea, 2005).
- *El arte como un lenguaje que enseña a percibir y entender la realidad de nuevas formas*. Se implican distintos modos de desarrollar la inteligencia para apreciar, especular y expresar (Gardner, 1995). Se trata de favorecer la formación de nuevos lazos entre pares, con los docentes de arte, con los equipos técnicos de las entidades museísticas, con sus familias y grupos de pertenencia.

A partir de estos planteamientos abordaremos cómo volver a valorar ciertas experiencias afines al arte que se desarrollan en las escuelas, con el objetivo de producir efectos multiplicadores.

Según nos exponen Martínez, Botella y Fernández: *“Consideramos que el área artística reúne todas las condiciones que hacen posible una forma de aprender más integral y creativa, que contemple mejoras en el aprendizaje del ser humano y que reportara beneficios ampliables al resto de aprendizajes de otras materias. Por qué no aprovechar la oportunidad de reunir las manifestaciones artísticas en su conjunto sin necesidad de segregar el aprendizaje para generar un conocimiento más integrador y holístico”* (Martínez, Botella y Fernández, 2014: 322).

### 4.3 Por qué enseñar arte en las escuelas.

Consideramos que el valor principal de las artes en la educación reside en que, al proporcionar un conocimiento del mundo, hace una aportación única a la experiencia individual. A través del arte podemos conocer la esencia de las culturas y a nosotros mismos, comprender y mejorar el mundo en que vivimos. Por medio de la exploración y la comprensión de la cultura visual, el alumno amplía su universo personal. Por ello, educar en la experiencia visual implicaría asumir la responsabilidad de guiar en el conocimiento de este lenguaje complejo que necesita ser decodificado y articulado. La enseñanza de las artes en la escuela, en mayor o menor medida, debe abarcar los cuatro ámbitos que tienen como objeto el estudio del arte, es decir, la producción artística, la historia del arte, la crítica y la estética. En alguna de las prácticas presentadas en la tesis se decidió poner énfasis en las elaboraciones y utilizar la historia del arte como soporte de las mismas, dando lugar en el aula o fuera de ella (visitando museos, centros culturales, la propia ciudad etc.) a espacios de observación, apreciación y crítica de producciones artísticas y obras de arte. Este pensamiento reflexivo y crítico lo irán ejercitando los alumnos sobre sus producciones, y de esta forma desarrollarán su conocimiento en relación al lenguaje visual. Por otro lado, consideramos imprescindible interrelacionar la disciplina artística con otros espacios de la cultura y con otras disciplinas que tienen lugar en la escuela, potenciando así el sentido de las artes como forma de interpretar el mundo que nos rodea.

La educación artística en la escuela favorece las prácticas compartidas y las experiencias sociabilizadoras en el mismo grupo o entre grupos. Pero debemos enfocar cada trabajo plástico de nuestros alumnos y alumnas hacia una dimensión más amplia que nos arrastre fuera del aula y trascienda, al menos, el entorno escolar.

Cada actividad plástica debe ser abordada siempre desde dos vertientes:

1. *Individual*. Desarrollo conceptual, perceptual y procedimental. Consecución de objetivos propios de la materia y progreso artístico personal. Este es el planteamiento básico en una programación convencional de la materia.
2. *Social*. Propiciando la proyección social de la actividad artística. Con actividades artísticas interdisciplinarias. Con exposiciones colectivas. Con la utilidad del trabajo plástico realizado para completar una dinámica escolar. Con la participación en certámenes artísticos de la localidad.

Tanto en una vertiente como en la otra se generan vínculos de participación colectiva donde se transmiten los valores de la convivencia tolerante y constructiva.

*Desde la vertiente 1:* En el desarrollo de la actividad artística, la individualidad es el origen de su expresividad plástica, pero durante el proceso creativo el alumno va siendo objeto de comentarios y críticas más o menos favorables por sus propios compañeros y compañeras de grupo, que de una manera intuitiva se atreven a aplaudir o denostar el trabajo de los demás, incluso el suyo propio. Se crea una relación recíproca de reflexión

artística no dirigida. El profesorado se limita a observar y cuidar de la trascendencia de los comentarios espontáneos emitidos.

*Desde la vertiente 2:* Proyección social de la práctica artística ya concluida, que se traslada a otras aulas para su difusión. Se comparte, se muestra y en ocasiones forma parte de una experiencia artística colectiva de la escuela. El alumnado se relaciona, pues, por medio de su trabajo artístico con el alumnado de otros niveles y aprende a respetar y a convivir dentro de la diversidad escolar. Siempre consideramos el valor de la convivencia dentro del aula y olvidamos que las relaciones en la escuela se establecen en distintos ámbitos tales como comedor, patio, actividades deportivas y extraescolares,... con una amplia diversidad de edades y procedencias. En estos espacios se conocen y descubren, y se desarrollan relaciones personales no académicas.

Las experiencias artísticas propuestas a continuación generan entre los alumnos y alumnas el conocimiento de sus diversas realidades y la creación de vínculos afectivos nuevos. Los mayores acogen y ayudan a los menores y los menores se sienten incluidos en el distante mundo de los mayores. Esto facilita un ambiente escolar menos agresivo. Se trata de crear acciones educativas artísticas que relacionen a todo el alumnado de la escuela desde la práctica creativa y que se sientan responsables del resultado final, ampliando el conocimiento personal y emocional del alumnado de diferentes edades y creando nuevas relaciones escolares.

A modo de resumen presentamos la cita de Bajardi y Álvarez que recoge en profundidad lo reflexionado en este punto:

*“La educación artística contribuye al desarrollo de las competencias cognitivas, instrumentales y, sobre todo, de las competencias socio-emocionales, fundamentales para la construcción de la identidad personal y profesional. De hecho, las actividades artísticas fomentan el desarrollo de capacidades emocionales, intelectuales, imaginativas, estéticas, perceptivas y sociales. Estas funciones se adaptan a los objetivos pedagógicos de la enseñanza como el desarrollo global de la personalidad, del espíritu constructivo, del sentido crítico, de la creatividad, del espíritu de cooperación, de la responsabilidad, de la solidaridad y de la tolerancia. Resulta ahora necesario definir las modalidades para el desarrollo de las competencias socio-emocionales y comunicativas que favorecen la calidad de la acción docente”* (Bajardi y Álvarez, 2012: 623).

La educación artística es una educación para la vida y para el arte. Según Muntsa Calbó (2006), consolida la visión del mundo, la propia subjetividad, la identidad y el criterio, establece relaciones y sirve para enseñar y aprender a convivir, a respetar y a sentirse interdependiente respecto al mundo, a la naturaleza y a los demás seres humanos con quienes nos relacionamos.



#### 4.3.1 La señal de lo artístico-estético en la organización del conocimiento en correlación al eje aprendizaje-cognición.

Es fundamental que la escuela favorezca el progreso del pensamiento creativo, y la práctica artística es una base significativa para desarrollarlo. Los distintos lenguajes artísticos (visual, corporal, musical, teatral) componen procedimientos figurados de la cultura que suscitan ocasiones de expresión y comunicación. Es por ello que hemos de preocuparnos por la calidad del espacio de las artes en los centros escolares y del camino a la práctica estética- expresiva como derecho mundial y elemento esencial del progreso humano.

La expresión oral y escrita así como los diferentes lenguajes y materiales de las disciplinas del arte (música, danza, teatro, artes plásticas) constituyen técnicas simbólicas de cultura a través de las cuales niños y niñas despliegan su colección de patrimonios expresivos, críticos y explicativos del universo que les envuelve y a la vez organizan una vistazo reflexivo sobre sus prácticas. Por medio de la comunicación que suscitan los lenguajes artísticos y con la conducción de las herramientas diferenciadas (imagen, tiempo, movimiento, lugar, cuerpo) de las diferentes disciplinas artísticas se producen múltiples medios expresivos y de comunicación. Pensamos que el aprendizaje y la expresión son hechos dinámicos sincrónicos. Esta idea requiere recurrir a enfoques que ubican los aprendizajes del área artística como accesorios o secundarios y subrayan la superioridad de los saberes estimados útiles, concibiendo por tales a los dominios donde prevalecen los contenidos escolares académicos.

La educación artística es una forma de desarrollo de la sensibilidad que involucra un conocimiento extenso de la cultura ya que proyecta interés por incitar las capacidades de la persona y de su grupo social para desplegar las potencialidades creadoras, emprender la propia experiencia y colocarla en contacto con los otros y las otras. En ese sentido esta educación convendría contemplarla desde marcos interpretativos interdisciplinarios que permitan ubicarla contextualmente tanto en los procesos históricos y culturales como en los talentos cognitivos y sensitivos innatos a la persona.

En sus teorías, Vygotsky proyecta la importancia del arte en cuanto a su ámbito social; en esa dirección Del Río expone que *"al arte como el instrumento cultural que nos permite acceder al descubrimiento de una verdad más humana, más elevada, de los fenómenos y situaciones de la vida."* (Del Río, 2004: 49). Asimismo Vygotsky admite la creación como un paso que logra situarse, desde la más prematura niñez, como un estado imprescindible para la vida y nos indica *"...la necesidad de ampliar la experiencia del niño si queremos crear bases suficientemente sólidas para su actividad creadora"* (Vygotsky, 2003: 23).

Desde esta representación, se debate el conocimiento del talento manteniendo que tanto la expresión como la interpretación artística no son innatas sino que logran educarse siempre y cuando la práctica sea proporcionada en el seno de una cultura.

Vygotsky reseña la condición de poseer una innegable categoría de sensibilidad emocional como lugar de partida para cualquier labor pedagógica y nos indica *que "la experiencia y la investigación han demostrado que un hecho impregnado de un tinte emocional se recuerda más sólida, firme y prolongadamente que uno indiferente"* (Vygotsky, 2005: 184).

Estimamos que la comprensión del rol del arte en la práctica humana, así como la creencia y reconstrucción de modos de trabajar el arte en las escuelas requiere no sólo del conocimiento de los contextos sociales e históricos en que se despliega el currículo de enseñanza del arte sino además de ubicar cuáles han sido los diferentes modos de exponer los procesos de apropiación del aprendizaje del arte.

La reflexión en relación a cómo se ocasiona el aprendizaje del arte, cómo se accede a la comprensión y de qué modo estas acciones logran aumentar la inteligencia humana son semblantes decisivos para asegurar el pensamiento de la importancia del arte como una práctica obligatoria para provocar el pensamiento, el conocimiento del mundo y de sus variados significados.

Bruner (1996) diferencia dos tipos de pensamiento: el narrativo o sintagmático y el argumentativo o paradigmático como dos representaciones distintas de construir significados. El arte queda patentemente vinculado al primer tipo de pensamiento. Así pues, el significado se construye en forma mancomunada al crearse un lugar de percepción de la realidad social y cultural. Esto permite al grupo compartir una visión común de la experiencia y construye la situación de posibilidad de la acción común. Las formas y modos de representación de los lenguajes del arte no se someten a las pautas reglamentarias, lo cual permite mayor creatividad.

Una cuestión significativa en la que debemos pararnos a reflexionar es la flexibilidad del pensamiento, que implica la posibilidad de realizar variaciones y metáforas, lo cual permitiría extender la variabilidad individual en el discurso social. Ser flexible es saber: crear, explorar, generar, imaginar, improvisar, inventar, modificar, relacionar, transformar, adaptar...

El arte se caracteriza por la imprecisión de sus significados. Torrance y Myers (1976) en su libro *La enseñanza creativa*, apuntan que el transcurso del aprendizaje creativo se halla unido a la motivación interior con implicación personal en algo significativo, investigación y avidez de saber ante lo que asombra constituyendo nuevas mezclas. Propone métodos de producción y disonancia que proyectan nuevos dilemas y la posibilidad de comprobar y demostrar.

Según Eisner (1995: 198-203) podemos distinguir cuatro tipos de conductas creadoras que se manifiestan en la labor artística:

- La conducta creadora que aumenta las fronteras impuestas por la cultura de cada colectividad comunitaria.

- La conducta de invención concerniente a la creación de un objeto a través de la reestructuración de lo conocido (crear un objeto nuevo).
- La conducta creadora que rompe límites, definida como problematización de lo dado. Según Eisner, la intuición y la imaginación son peculiaridades de este tipo de conducta creadora. Por una parte la intuición permite al individuo que crea construir relaciones entre hechos figuradamente apartados y emancipados y descubrir alteraciones e incoherencias en dichos hechos y por otro lado, gracias a la imaginación, es competente para concebir imágenes y/o ideas nuevas para suplantar aquello que a su juicio no marcha.
- La conducta creadora basada en la estructura estética concerniente a la clasificación de modos específicos para construir un todo coherente y equitativo. Se trata de restablecer los elementos existentes, atendiendo al progreso del orden estético y de su coherencia en la estructura.

En el interior de los variados talentos que plantea Eisner (1995) como adecuados de esta tipología de aprendizaje apunta la importancia de crear formas artísticas, desarrollar capacidades para la percepción estética y concebir el arte como fenómeno cultural. Consecuentemente, concluimos que la educación artística provoca algunas potencialidades que inciden en el aprendizaje de los contenidos escolares fundamentales como la facilidad de asociación entre hechos, conceptos y palabras; la flexibilidad y diversidad de ideas; la originalidad de contestaciones a contextos específicos y la capacidad de inventar. En esas observaciones se detecta que cuando el niño y la niña perciben que sus expresiones son respetadas sin ser sometidas a una perpetua evaluación pueden expresar con mayor libertad su creatividad en multiplicidad de dominios y así empezar un paso de autoevaluación advirtiendo su propio avance.

La educación artística es origen de incitación del desarrollo cognitivo, aunque la creatividad no es patrimonio propio de las artes, pero por su adecuada naturaleza la experiencia artística forma un asiento significativo para fomentar la actitud creativa. Se subraya asimismo la importancia del desarrollo de la visión artística y de la sensibilidad estética en las personas. En esa dirección se entiende la educación artística como una representación desarrollada del conocimiento humano y se piensa que este enfoque se ha encontrado relegado hasta muy recientemente en la educación pública.

Eisner se preguntó acerca de lo que involucra una representación aumentada del saber. Y subrayó que: "*(...) las actividades que parecen apoyarse en el uso de los sentidos o en la afectividad se suelen considerar no intelectuales (...).*" Y señaló que "*esta tradición, que se refleja no sólo en nuestro discurso psicológico sino también en nuestras políticas educativas, se basa en una visión de la mente limitada y (...) contraproducente para la educación*" (Eisner, 1995: 52). Por el contrario, afirma que los procesos afectivos y cognitivos no pueden separarse ni son independientes sino que se interpenetran (Eisner, 1995).

Durante tiempo histórico se ha primado la lógica de lo racional y no se han tenido en cuenta otros talentos. Tal como lo exponen Álvarez y Del Río:

*"(...) en los últimos treinta años se nos ha ido presentando una mente humana en la que echamos en falta sus mejores atributos: el sentimiento, la imaginación y el juego, el ingenio y la aventura, (...) la epopeya y el drama de la vida, la ascesis y la creación del futuro.... en la medida en que la ciencia psicológica tiende a presentar como convincentemente establecidos sólo los procesos más racionales, se ha producido un desprestigio indirecto en el ámbito de los estudios sobre el desarrollo humano y la educación de los procesos que no son claramente racionales, con claras repercusiones en los diseños curriculares" (Álvarez, A. y Del Río, P., 2007: 7).*

Terigi (2007: 91) plantea ciertas inquietudes sobre el espacio que las artes han tenido en el currículum de la escuela. Alude a tres interpretaciones de la inclusión de las Artes en la escuela que perjudican a la práctica estética en la escuela:

- Las artes como la parte del currículo reservado a la creatividad.
- Las artes como saber de élites, lícito para quienes ya tienen consolidados otros saberes.
- Las artes como tiempo para desarrollar una recopilación más o menos estabilizada de modos de actividad no comprometida con sus referencias estéticas.

#### **4.4 Desarrollar prácticas creadoras: arte, aprendizaje e inclusión educativa.**

En nuestra idea de la educación, el arte ocupa un lugar central, ya que consideramos que es la continuidad natural del juego, es decir un territorio de pacto, de metamorfosis entre la persona y las inflexibilidades del mundo, en donde se fundan las entidades personales. El arte conlleva en sus normas de juego esa libertad, esa peripecia de ser una zona delimitada, donde uno funda lo oportuno, donde no se está oprimido por los requerimientos de la propia subjetividad, ni por las exigencias de adaptación que da el mundo; un territorio neutral. Es allí donde nos sentimos vivos. Dice Winnicott ([www.winnicott.com.ar/index1.htm](http://www.winnicott.com.ar/index1.htm)) que no es lo mismo estar vivo que sentirse vivir y eso es el arte. Podríamos añadir que en el arte nunca se está sometido a las exigencias de cumplir con “el oficio de alumno o alumna”, cuestión que suele utilizarse como parámetro para “medir la excelencia escolar” (Perrenoud, 1990), siempre y cuando, las artes no sean manipuladas en las escuelas como medio para verificar con indiscutibles exigencias, como eventos o acontecimientos. Por eso consideramos importante incluir los lenguajes artístico-expresivos como posibilitadores de la apropiación de la experiencia cultural, la sensibilidad, el pensamiento, la creatividad, la apertura hacia diferentes universos posibles.

Las actividades artísticas ofrecen la oportunidad de que los alumnos se exploren como personas competentes para aprender, para opinar libremente, crear bienes culturales, en tanto se acepten como poseedores de cultura en una colectividad determinada. La apreciación de estas destrezas podría ayudarles a otro tipo de vínculo con las actividades escolares (Elichiry, 2002).

Estamos de acuerdo con Eisner cuando desarrolla la idea de la importancia de construir “...una cultura escolar que dé mayor importancia a la exploración, que asigne mayor valor a la sorpresa que al control, que otorgue mayor valor a lo distintivo sobre lo estandarizado, y que preste más interés a lo metafórico que a lo literal” (Eisner, 2003: 27).

El arte posibilita jugar un rol muy importante para ayudar a esta innovación. Pero para que sea posible, es necesario, como plantea Eisner, “navegar a contracorriente”, superando las dificultades que impiden que estas experiencias tengan el espacio que merecen. Eso pasa por que se dé un lugar más destacado a los contenidos artísticos y deconstruir la idea de cuáles son los saberes útiles en el currículo escolar.

El arte es inclusivo ya que todos y todas puedan estimar, deleitarse, producir arte y, lo que es más importante, desarrolla otros tipos de pensamiento que den lugar a un movimiento más visual, auditivo, metafórico y kinestésico. Además del derecho de todos a acceder a los bienes artísticos y culturales, nos lleva a rescatar la noción de igualdad. Y, cada experiencia, donde algo es posibilitado en el terreno del arte, abre caminos y se constituye en potencia multiplicadora.

Pensamos que a través del arte logramos mejorar las experiencias de aprendizaje en una situación educativa escolar, que se ha caracterizado más por los convencimientos que por las incertidumbres, que siempre ha incitado más a dar respuestas en lugar de situar el foco en el planteamiento de interrogantes, que ha subrayado la meta a alcanzar en lugar de comprender los múltiples recorridos que se transitan antes de llegar a la misma. Consideramos que el arte ofrece medios para un aprendizaje más libre, reflexivo, participativo, que se sitúa en una trama de relaciones colectivas que tiende a acrecentar la experiencia estética expresiva, completando la sensibilidad, las emociones y la cognición, el conocimiento de las personas y del mundo.

#### **4.5 Espacios y proyectos de creación artística en la escuela.**

A lo largo de la historia han existido diversos modelos de educación artística, pero únicamente en algunos se ha dado importancia a defender espacios de creación en el ámbito educativo que permitan al individuo crear de forma libre y autónoma. La idea de que la creación artística está de forma permanente en la escuela, permitiendo al niño aprender mediante las artes. En los proyectos la escuela crea sinergias duraderas con

artistas e instituciones con el objetivo de proporcionar experiencias de creación artística a sus alumnos.

Como artista, profesora e investigadora en el ámbito del arte y de la educación artística constato que la escuela actual necesita espacios físicos y temporales en los que los niños y niñas puedan adquirir unas competencias cognitivas, personales y sociales que únicamente podrán conseguir mediante la vivencia de experiencias artísticas.

Revisando el horario escolar de la mayoría de alumnos y alumnas de primaria y secundaria observamos que no existen espacios ni tiempo para la creación artística, en que el niño o joven pueda construir, experimentar, crear en libertad, en los que pueda desarrollar habilidades relacionadas con la elección, la toma de decisiones, la autonomía personal, la autorregulación, el trabajo cooperativo, proponer sus propios objetivos y conseguirlos, mediante la experimentación, la investigación y el descubrimiento, expresándose con lenguajes poco habituales en el ámbito escolar: los lenguajes artísticos.

La educación artística es necesaria para el desarrollo integral de la persona: desde el conocimiento del mundo, de los otros y de uno mismo. Como dice Susane Langer (en Efland, 2002), esta área desarrolla aspectos fundamentales propios del arte: la imaginación, la creatividad y el lenguaje simbólico, entre muchos otros. Freire (2008) afirma que si permitimos a cada persona la creación de sus propios símbolos, a partir de sus sensaciones y sentimientos, se promoverá una sociedad de individuos que habrán desarrollado todas sus dimensiones (física, afectiva, intelectual, social y espiritual) integradas, vinculados en relación de igualdad, respeto y mutua satisfacción.

Los proyectos de arte tienen en común que el arte y la creación artística forman parte de la experiencia diaria del proyecto educativo, mediante la presencia del artista en la escuela. Algunos proyectos establecen que el vínculo entre educación y arte viene dado por el trabajo en común de la escuela, el artista y las instituciones culturales. Este trabajo cooperativo consigue crear espacios de libertad, necesarios para el desarrollo de habilidades cognitivas, personales y sociales básicas para la formación del individuo. Este proceso de acercamiento entre la educación y la creación artística se produce desde hace relativamente poco tiempo, pues hasta el momento ambos ámbitos se han desarrollado principalmente en paralelo. Esta aproximación se produce en un momento en que la educación se interesa por la creación artística, no sólo en función de las personas que quieren profesionalizarse en este terreno, sino como parte esencial en la educación de todos los sujetos.

En una sociedad de la comunicación y de la información es necesario que la enseñanza-aprendizaje de la lectura y de la creación de la imagen, entre otros contenidos del área, pasen a ser consideradas imprescindibles.

Actualmente, en Europa (Proyecto Tandem, Barcelona), Estados Unidos (Magnet School) y otros lugares del mundo se están llevando a cabo proyectos en los que se consiguen desarrollar todas las competencias educativas a través del arte. Investigaciones

sobre el impacto de estos proyectos coinciden en que los resultados académicos son parecidos al resto de escuelas pero es mucho mayor el nivel de competencias personales y sociales en los niños y niñas educados a través del arte (Bamford, 2009).

La creación artística es un proceso a través del cual la persona genera un producto nuevo (idea, artefacto, forma, narrativa visual, audiovisual) que aparece desde su interior, desde sus experiencias y conocimientos, y al que es capaz de dar forma y contenido, en un espacio de libertad y de encuentro consigo mismo, con sus objetividades y subjetividades, desde sus deseos y necesidades.

La experiencia creativa se desarrolla en un espacio y un tiempo en los que se expresan sentimientos, deseos y emociones, se perciben sensaciones, se transforma, se construye; en el que las personas se hacen conscientes de sus capacidades y limitaciones. Con ella las y los alumnos alcanzan un conocimiento de sí mismos, de los otros y otras y del entorno, que permite una adaptación e implicación más fuerte en la vida, y también un desarrollo de su inteligencia (desde un modelo multidimensional) en los ámbitos de la percepción, la memoria, la atención y el pensamiento; es un modo de conocimiento, de expresión, comunicación y transformación basado en el análisis de las ideas, los materiales que tenemos, el pensar y el hacer.

Uno de los proyectos que presentamos tiene en común la presencia del arte en la escuela mediante la figura de un artista colaborador que genera ideas y las representa mediante los lenguajes artísticos. Como explica Rob Fairley, fundador del Room 13<sup>12</sup>, el artista es una persona que genera una relación única con los niños. Al no ejercer el papel de adulto-tutor que educa, previene y sobreprotege, el artista estimula en los niños la responsabilidad, la autonomía y el trabajo en equipo con los demás compañeros y compañeras. Al ser el artista una persona que ha tenido la experiencia de la creación artística acompaña a los alumnos sin intervenir en el proceso de creación, aunque puede actuar como modelo y ayuda si se le requiere.

Algunos de estos proyectos relacionan tres contextos: el artístico, el educativo y el cultural, creando intersecciones entre ellos para intercambiar estrategias y construir conocimientos conjuntos, consiguiendo como objetivo final una mejora en la educación holística de la persona. Todos ellos son proyectos de educación artística interdisciplinarios e inclusivos, que potencian valores esenciales de la persona.

Después de analizar los proyectos en los que la creación artística es el eje de la actividad del niño y todo lo que esta experiencia potencia, consideramos necesario repensar cómo se imparte el área de educación artística en las escuelas. Esta relación entre

---

<sup>12</sup> Room 13 es una organización empresarial de carácter social que ha construido una extensa red de estudios artísticos a nivel mundial, incluyendo artistas, educadores, diseñadores y otros profesionales. Es un estudio dirigido democráticamente que utiliza las estrategias empresariales normales. Teniendo como peculiaridad que las y los miembros de su equipo administrativo tienen entre 8 y 11 años.

creación artística y educación tiene como objetivo generar sinergias bidireccionales que potencien la creatividad y el crecimiento holístico del individuo. En el desarrollo de estos proyectos se pone el acento en las numerosas contribuciones de la actividad artística al proceso educativo: el fomento de la percepción, del pensamiento divergente, de la imaginación, de la flexibilidad, de la creatividad, del juego, de la motivación intrínseca, de la no competitividad; consideración del azar, la sorpresa y la espera; valoración de las formas por encima de los contenidos, de la expresión de los sujetos y de la experiencia personal. Y todo ello entendiendo que estas capacidades, habilidades y actitudes van más allá de unas meras competencias en unas áreas concretas, puesto que se proyectan de manera amplia en el desarrollo general de todas las personas.

Si la creación artística por su idiosincrasia incorpora nuevas maneras de hacer a la educación en general, nos debemos plantear cambios en la escuela para su sensibilización hacia la educación a través de las artes. Como comenta Anne Bamford (en Hernández, 2005) es necesario advertir a pedagogos y responsables políticos de la importancia de las artes en la educación; valorar los lenguajes artísticos como forma de expresión y de construcción del conocimiento. En una sociedad en continuo cambio se necesitan personas creativas, libres, responsables, que tengan conocimiento de ellas mismas y de los otros, que sepan trabajar en equipo. La creación artística desarrolla la asociación de pensamientos y el pensamiento divergente, elemento clave de una persona creativa.

La sociedad del siglo XXI exige cada vez más trabajadores creativos, flexibles, adaptables e innovadores, y los sistemas educativos deben adaptarse a esta nueva situación. La imaginación, la creatividad y la innovación son cualidades que se encuentran presentes en todos los seres humanos y gracias a una educación que dé prioridad a los lenguajes artísticos seremos capaces de potenciarlos y aplicarlos.

Rafael Bisquerra, profesor de la Universidad de Barcelona, en el programa *Los pilares de la educación del siglo XXI*, (Redes 413, 2006) explica que la sociedad actual necesita personas que aprendan durante toda la vida -la vida como proceso de creación-, que aprendan a hacer -la creación artística-, que aprendan a convivir -las interacciones que se generan entre los participantes en un taller de creación artística potencian la individualidad como generadora de ideas pero también ofrecen posibilidad de intercambio y colaboración- y, por último, que aprendan a ser -la creación artística desarrolla los componentes de una conducta libre y consciente, autodeterminada.

#### **4.6 Salir del aula... aprender en otros contextos.**

El aprendizaje humano es un proceso individual y social, las personas nos formamos en casi todos los contextos en los que participamos y a través de una gran diversidad de recursos. Aceptamos que aprendemos especialmente en contextos educativos formales como la escuela, pero no debemos olvidarnos que existe una gran



diversidad de espacios que permiten que desarrollemos conocimientos y experiencias. Existen algunos escenarios atrayentes desde el punto de vista del aprendizaje, espacios que van dejando su huella en las comunidades actuales por la valía que atribuimos a la historia para comprender por qué somos como somos y cómo llegamos al contexto actual. El aprendizaje humano es vital.

Los enfoques socioconstructivistas y culturales de la psicología argumentan que el aprendizaje puede ser comprendido como un proceso social, situado y distribuido. Todo el proceso de construcción de conocimientos representa una operación social e históricamente condicionada que surge a partir de la elección de una manera de considerar el mundo desde una aproximación singular. Es un transcurso que lleva su tiempo y se da a través de toda la vida. Es un proceso social porque aprendemos con otros y otras, nuestras habilidades y destrezas intelectuales, sociales y emocionales que construyen en la interacción con varias personas en una pluralidad de contextos. Es situado, la acción de aprender se desenvuelve en un espacio y un tiempo, proporcionando como resultado clasificaciones específicas en las que concurren lugares, personas, recursos, objetos y conocimientos. Es distribuido entre las personas y los contextos permitiendo al estudiante acceder a una mayor diversidad de recursos que le dan acceso a construir conocimientos sin necesidad de estar dentro de la clase.

Existen, en el momento actual, un conjunto de propuestas cuya finalidad es mostrar que *“si incorporamos las perspectivas socio-cultural y lingüística al modelo cognitivo de los procesos mentales, es posible vislumbrar cómo el lenguaje y los procesos sociales del aula, constituyen las vías a través de las cuales las y los alumnos adquieren y retienen el conocimiento”* (Nuthall, 1997: 758).

La tendencia actual de la investigación psicoeducativa sigue una línea integradora entre las posiciones más renovadoras del constructivismo cognitivo y los constructivismos de corte social (constructivismo socio-cultural y constructivismo social). Este intento de integración, en su vertiente más moderada, ha conducido a la elaboración del constructo denominado “cognición situada” en su vertiente más polarizada hacia el constructivismo exógeno, a la de “cognición distribuida”.

Cuando se postula que el conocimiento es situado (cf. los trabajos del Laboratory of Comparative Human Cognition, University of California, San Diego, [lchc.ucsd.edu/home](http://lchc.ucsd.edu/home)), queremos decir que es parte y producto de la actividad, el contexto y la cultura en que se desarrolla y utiliza (Brown y Cole, 2001). En la cognición situada los elementos implicados en el proceso de construcción del conocimiento son: el sujeto que construye el conocimiento, los instrumentos utilizados en la actividad, de manera especial los de tipo semiótico, los conocimientos que deben ser construidos, una comunidad de referencia en la que la actividad y el sujeto se insertan, un conjunto de normas de comportamiento que regulan las relaciones sociales de esa comunidad y un conjunto de reglas que establecen la división de tareas en la actividad conjunta.

La concepción de la cognición como inextricablemente situada y distribuida nos conduce a la noción de comunidad de aprendizaje. El concepto de comunidad de aprendizaje se puede definir como un grupo de personas que aprende en común, utilizando herramientas comunes en un mismo entorno. Las comunidades de aprendizaje nos hablan de grupos de personas con distintos niveles de pericia, experiencia y conocimiento que aprenden mediante su implicación y participación en actividades auténticas y culturalmente relevantes, gracias a la colaboración que establecen entre sí, a la construcción del conocimiento colectivo que llevan a cabo y a los diversos tipos de ayuda que se prestan mutuamente, de manera que lo que se pretende es la construcción de un sujeto socialmente competente.

En definitiva existe un enfoque constructivista emergente que sería el resultado de la coordinación explícita de dos perspectivas teóricas: una perspectiva social, consistente en una visión interaccionista de los procesos colectivos y compartidos que tienen lugar en el aula y una perspectiva psicológica, consistente en una visión constructivista cognitiva de la actividad individual de los alumnos mientras participan en esos procesos compartidos (Coob y Yakel, 1996: 176).

El constructivismo, en esencia, plantea que el conocimiento no es el resultado de una mera copia de la realidad preexistente, sino de un proceso dinámico e interactivo a través del cual la información externa es interpretada y reinterpretada por la mente. En este proceso la mente va construyendo progresivamente modelos explicativos, cada vez más complejos y potentes, de manera que conocemos la realidad a través de los modelos que construimos ad hoc para explicarla. Decía Punset que *“si ya sabíamos que el alma estaba en el cerebro, ahora podemos contemplar todo el proceso molecular mediante el cual el pasado y el futuro convergen y observar cómo la materia cerebral y la memoria fabrican nuevas percepciones sobre las que emerge el futuro”* (Punset, 2011: 43).

La ciencia ha puesto de manifiesto que en los inicios de cualquier proceso cognitivo sólo el pasado cuenta, pero en el mismo momento que se empieza a modelar el futuro y merced a la descarga de la inteligencia social, se pone en marcha un proceso en el que la capacidad de imitación, instrumentada por las llamadas neuronas espejo, interactúa con el conocimiento acumulado de la propia especie y con un archivo de recuerdos y huellas de emociones propias y surge el pensamiento nuevo.

Esta es la idea inicial de todo constructivismo: la elaboración necesaria para efectuar la convergencia del pasado y del futuro. Pensar el aprendizaje a partir esta perspectiva extensa nos permite distinguir una diversidad de contextos para aprender que no se limitan solamente a la educación formal. Entendemos por contexto para aprender una ordenación particular donde se entretengan personas, objetos, contenidos, lugares, tareas y propósitos; es decir que no se reduce exclusivamente al espacio físico en el que tiene lugar el proceso de aprender.

Normalmente, en nuestra sociedad se reconocen tres tipologías de contextos educativos: formales, informales y no formales. La educación formal se halla constituida

en un sistema educativo, hondamente institucionalizado, cronológicamente graduado y jerárquicamente estructurado que se desarrolla desde los primeros años de la escuela infantil hasta los últimos años de la universidad. La educación informal es un proceso que dura toda la vida y en el que las personas logran y atesoran conocimientos, habilidades, actitudes y modos de conocimiento a través de prácticas cotidianas y su correspondencia con el entorno social, cultural, ambiental, económico y político del que participan. Por último, la educación no formal representa a todas aquellas instituciones, actividades, medios y ámbitos de educación que no siendo escolares, han sido creadas expresamente para compensar explícitos objetivos pedagógicos. Dentro de ella existen una heterogeneidad de instituciones e iniciativas.

Las nuevas ideas del aprendizaje desde la Psicología Educacional permiten que pensemos en diferentes ámbitos y actividades para aprender. Las ideas de aprendizaje situado, distribuido y social, son claves para introducir innovaciones a nuestras prácticas educativas comunes.

Los museos son espacios educativos prometedores para aprender, ya que consienten desplegar destrezas como la observación, la exploración, la curiosidad, la creatividad, la imaginación, el lenguaje, el reconocimiento de los propios sentimientos y de los sentimientos de otras personas a partir de acciones de artes visuales entre otras. El museo puede ser considerado desde una cadena de propuestas psicológicas y educativas que sirven de faro para trazar actividades que completen las diversas tramas.

- Una primera proposición es procurar variados aspectos para enseñar y aprender; varios puntos de vista y experiencias para entender el universo recobrando no únicamente el pensamiento del docente, sino asimismo el del alumnado, el ambiente, los medios de comunicación, la comunidad, otras instituciones educativas; igualmente concentrar propuestas que armonicen el aprender con unos y otras, en diferentes zonas y con variados recursos.
- Una segunda proposición es plantear acciones de aprendizaje que permitan que el alumnado pueda trabajar activamente en la construcción de conocimientos. Esto se consigue programando trabajos de alcances extensos que involucren la resolución de dificultades complejas y reales, retando a las personas desde el punto de vista cognitivo, emocional y social. Por ello el profesorado debe orientar a su alumnado originando un papel activo en sus aprendizajes.
- Una tercera proposición reside en aumentar las metas de acceso al conocimiento a partir de las propuestas educativas. La colaboración en prácticas de aprendizaje formales habría de proporcionar oportunidades y contextos que permitan aumentar los medios para acceder al conocimiento. Para algunas personas el centro educativo constituye el único acceso a otras entidades de cultura como los museos. Interesan a nuestros planes las ideas de Bourdieu y Darbel (2003) sobre el rol de la escuela como institución responsable de compensar la desventaja inicial de quienes no encuentran en el medio familiar el estímulo para la práctica cultural y la familiaridad con los museos. Por ello la

escuela debe emplear todos los medios necesarios para asegurar el desarrollo y constitución de prácticas que conformen un sujeto capaz de conocer, disfrutar y valorar los bienes patrimoniales que lo rodean.

- Una cuarta proposición es procurar ocasiones para la cooperación y colaboración entre pares. Una metodología adecuada en esta dirección es el aprendizaje cooperativo que se fundamenta en conformar equipos híbridos, encaminados hacia un fin compartido, que trabajan en la confección de un producto académico y en el desarrollo de un proceso educativo específico. El alumnado se ayuda, debate con sus compañeros y compañeras, evalúan lo que saben los demás y ayudan a superar sus dificultades de comprensión, aprenden a pensar, a resolver problemas, a integrar y aplicar sus conocimientos y habilidades a problemas reales y complejos.
- Una quinta proposición reconoce la importancia de plasmar los productos creados por las personas participantes en las experiencias educativas. Es conveniente que las creaciones de la escuela logren darse a conocer, no únicamente al docente, sino al resto de la comunidad educativa, otros compañeros y compañeras, familias, escuelas, e instituciones. Existen diferentes iniciativas como diarios escolares, radios, ferias, semanas culturales, blogs y televisión educativa que permiten esta finalidad. Es importante poner a disposición de otros y otras las obras educativas.
- La sexta propuesta se refiere al impacto que generan las prácticas educativas en las y los sujetos. La educación forma en habilidades, modos de pensar, sentir, actuar y hablar, que contribuyen a la conformación de la identidad personal y social de los alumnos y las alumnas. Es importante que la escuela ofrezca oportunidades para que las y los estudiantes desplieguen sus aptitudes y valoren positivamente estos esfuerzos.
- Una séptima propuesta es señalar la relevancia del relato y la narrativa en los procesos de aprendizaje. Contar nuestras experiencias nos permite estructurar el mundo que nos rodea y otorgarle sentido así como compartir y discutir los significados con otros y otras. La narrativa ocupa un lugar fundamental en la construcción de la historia personal y colectiva.
- Una octava propuesta consiste en ofrecer prácticas pedagógicas originales, flexibles y variadas que desafíen la creatividad del alumnado y docentes. El despliegue creativo tiene un alto componente ambiental, es decir que las condiciones de los contextos en los que transcurren nuestras vidas pueden facilitar o obstaculizarlo. En este sentido un medio que valore y estimule la creatividad ofrecerá mayores oportunidades para su desarrollo y aprovechamiento.

A continuación revisaremos algunas características centrales del escenario museístico, comentando algunas actividades que pueden desarrollarse en él y mencionar una serie de recomendaciones para los docentes.

El patrimonio cultural está constituido por aquellos bienes materiales e inmateriales que representan la memoria colectiva y que fueron creados por el ser humano para adaptarse al medio y organizar su vida, formando también parte de este patrimonio las producciones humanas actuales (Martini, 2007). Los museos constituyen una de las instituciones sociales destinada a conservar, exponer, investigar y divulgar el patrimonio cultural.

La característica diferencial de los museos es el lenguaje de los objetos. De los objetos producto de la actividad creadora de los hombres y las mujeres, como producciones culturales (pasadas, presentes y futuras). Es decir los objetos de un museo son importantes por las relaciones sociales (religiosas, económicas, políticas y culturales) que representaron y representan. Los museos son medios de comunicación del mensaje que transmiten determinados objetos contextualizados.

Las visitas a museos permiten conocer observando, analizando, imaginando, comparando, jugando y empleando nuestros sentidos. En los museos podemos aprender a través de actividades narrativas, artísticas; podemos acceder a información sobre una variedad de contenidos de las artes así como de la formación ciudadana.

La UNESCO ([www.unesco.org/new/es](http://www.unesco.org/new/es)) reconoce la importancia de las experiencias de aprendizajes en contextos no formales como los museos ya que estimulan una actitud positiva hacia el aprendizaje.

Las visitas a los museos deben estar integradas con currículums escolares y deben ser preparadas por los docentes. El profesorado no debe ocuparse sólo de los aspectos organizativos de la visita, sino que deben pensar en tareas a realizar antes, durante y después de ella. El profesorado, dependiendo de los museos y su estructura, puede acercarse con propuestas concretas de trabajo, no necesariamente deben apelar a la visita guiada. Sin embargo es interesante que alumnado y docentes puedan recurrir al personal del museo para aclarar sus dudas. La visita al museo puede ser diseñada como el docente crea conveniente; pero como hemos mencionado, la posibilidad de participar de contextos flexibles y originales, de trabajar activamente en la construcción de conocimientos, de acceder a otras maneras de conocer, de trabajar cooperativamente y poder contar a otros y otras las obras educativas son principios que permiten configurar contextos poderosos para aprender.

#### *Orientaciones para las docentes y los docentes.*

Cualquiera que sea el escenario elegido para visitar es importante que los docentes puedan plantearse algunas cuestiones. Consideramos conveniente tener en cuenta las sugerencias que presentamos a continuación para que las visitas a museos se conviertan en esos contextos poderosos a que antes aludíamos:

- Explorar los escenarios de antemano: Cualquiera sea el escenario elegido es importante que el profesorado lo visite previamente, una vez o dos,

seleccionando aquello que conviene trabajar con el alumnado. Es interesante que experimenten los objetos expuestos y participen de ellos, es necesario que registren aquellos que consideren más atractivos para su alumnado y sirvan mejor para reforzar las unidades curriculares que están impartiendo.

- Llevar más de una vez a los estudiantes a ese escenario: Esto permite que realmente la visita quede integrada en la propuesta curricular y que puedan relacionarse los diferentes elementos con distintos temas, posibilitando la realización de actividades previas y posteriores. Además la oportunidad de visitar varias veces el mismo escenario supone que éste no es un hecho aislado de la clase sino una práctica corriente.
- Utilizar la visita como espacio para observar a sus alumnos y alumnas: Las visitas se constituyen en oportunidades para observar cómo aprenden los estudiantes. Podemos conocer qué les interesa, qué les sorprende, cuáles son sus capacidades más destacadas, cómo se relaciona el alumnado en un nuevo espacio y con sus compañeros y compañeras, entre otros aspectos.

## **CUERPO EXPERIMENTAL**

### **METÁFORA DEL PANTANO DE SCHÖN**

*"En la variopinta topografía de la práctica profesional existen unas tierras altas y firmes desde las que se divisa un pantano. En las tierras altas, los problemas fáciles de controlar se solucionan por medio de la aplicación de la teoría y la técnica con base en la investigación. En las tierras bajas del pantano, los problemas confusos y poco claros se resisten a una solución técnica. Lo paradójico de esta situación es que los problemas de las tierras altas tienden a ser de relativa importancia para los individuos o para la sociedad en su conjunto, aún a pesar de lo relevante que puede resultar su interés técnico; mientras que en el pantano residen aquellos otros problemas de mayor preocupación humana. El práctico debe elegir. ¿Tendrá que quedarse en las tierras altas donde le es posible resolver problemas de relativa importancia según los estándares de rigor predominantes, o descenderá al pantano de los problemas relevantes y de la investigación carente de rigor?" (Schön, 1992: 17).*





## CAPÍTULO 5

### DELIMITACIÓN DEL PARADIGMA METODOLÓGICO Y DE LAS CARACTERÍSTICAS DE LA INVESTIGACIÓN

En este apartado se plantea el diseño metodológico de la investigación: sus objetivos, prácticas, y protocolos, así como los instrumentos que nos aportaran los datos suficientes para llegar a nuestro fin. Ha sido por tanto muy importante establecer la metodología que se adapte a la naturaleza de nuestra investigación.

Esta tesis, que lleva por título *Espacios de inclusión e implicaciones educativas entre escuela, museo y universidad. Análisis desde la investigación-acción*, requiere un tipo de investigación de carácter cualitativo que nos permita observar los procesos en el entorno de la práctica educativa de las escuelas, los museos y las universidades.

Una profesora como investigadora: Consideramos las funciones de la docencia y la investigación como tareas propias del quehacer educativo. Planteamos la investigación-acción como metodología para la mejora de la práctica educativa ya que nos ayuda a decidir cómo elaborar un proyecto de investigación acción (identificar el problema, su reconocimiento, el plan de acción, la acción, etc.), así como a describir las fases o momentos de elaboración de los propios proyectos de investigación-acción.

El profesorado debe investigar la práctica profesional mediante la investigación-acción con la finalidad de mejorar la calidad de la educación y a través de ésta transformar la sociedad. Las escuelas, los museos y universidades han de institucionalizar la cultura investigadora del profesorado. La investigación se supone que es una actividad que debe solidificarse en la cultura de las instituciones educativas.

Este tercer milenio donde se producen cambios sociales y tecnológicos tan rápidos nos exige construir nuevas imágenes tanto de la educación como del profesorado conceptualizando a este último como investigador y al alumnado como ciudadanos activos, pensantes, creativos, preparados para construir conocimiento.

La investigación tradicional se ha encaminado más a establecer las teorías sobre la educación que a renovar la práctica educativa, apartando y separando a quienes investigan en educación de quienes están en la práctica. Esta separación ha frenado el avance de la calidad de la educación. Investigar para innovar: La capacidad de innovación no debe entenderse como exclusiva de los más jóvenes pero sí de quienes tienen capacidad para investigar y energía. Así pues, el auténtico problema no es tanto generacional como de ideas, de actitudes y, en último término, de calidades y, por eso, de horizontes. La innovación, y por ende la investigación, no es una elección, es una obligación para cualquier docente del siglo XXI. El reto, entonces, es desplegar los contextos que ayuden al impulso de ideas divergentes que, a su vez, nutran experiencias de innovación en los centros escolares, los museos y las universidades.

## 5.1 La enseñanza como acción investigadora

Desde este nuevo perfil la enseñanza se piensa como una actividad investigadora y la investigación como una actividad autoreflexiva elaborada por el profesorado con el fin de regenerar su práctica. La enseñanza se convierte en un fenómeno social y cultural, en una práctica social compleja, socialmente construida, descifrada y elaborada por el profesorado.

La educación se idea como una tarea deliberada que se gobierna por normas sociales, no por códigos científicos. La enseñanza renuncia de ser una habilidad para aplicar el saber, para fundarse en una causa reflexiva en la adecuada experiencia que traslada a un mejor conocimiento de las prácticas y contextos institucionales.

Aceptamos que el ecosistema de la enseñanza es complejo, por esa razón se hace difícil que investigadores externos a la escuela, en un breve espacio de tiempo, logren llegar a entenderla y comprenderla, cuando los datos de una primera observación varían respecto a los recogidos en la siguiente observación. La práctica educativa se hace difícil de entender sin hacer una reseña a las teorías sobreentendidas, a los propósitos del profesorado y a las apreciaciones del alumnado. De ahí que Stenhouse (1998) discutiese que el profesorado no debe ser objeto de investigación de personas externas, sino investigador de sí mismo. Sólo el profesorado, con continuidad, tiene acceso a las informaciones transcendentales para entender lo que ocurre en las aulas. Es obvia la complejidad de la naturaleza de los procesos de enseñanza-aprendizaje “dudosos e impredecibles” y la variedad de la lógica de las materias y las metas educativas que el profesorado lleva a las aulas. *La metáfora del pantano* de Schön (1992) citada anteriormente refuerza esta idea: [...] en la variopinta topografía de la práctica profesional existen unas tierras altas y firmes desde las que se divisa un pantano. En las tierras altas, los problemas fáciles de controlar se solucionan por medio de la aplicación de la teoría y la técnica con base en la investigación. En las tierras bajas del pantano, los problemas confusos y poco claros se resisten o una solución única. Asimismo es clarificador el punto de vista de la enseñanza como investigación que proyecta Stenhouse (1998), el currículo es el medio por el cual el profesor aprende porque accede a comprobar las ideas a través de la práctica, y por ende confiar en su sensatez y no en el criterio de otros. La función del currículo es convertir las ideas educativas en acciones educativas, y eso es siempre confuso. Los currículos son procedimientos hipotéticos que se llevan a cabo a través de las ideas y propósitos educativos que el profesorado experimenta en el aula; no sólo se tratan los procedimientos sino también las ideas que los guían.

El pensamiento de la enseñanza como una actividad investigadora ha ido impregnando el espacio educativo, se fundamenta en que la teoría se despliega a través de la práctica, y se transforma mediante nuevas acciones. El profesorado como investigador expone nuevas cuestiones y problematiza sus experiencias didácticas. Los

datos se recogen en el acontecer de la práctica en la clase o espacio educativo, se observan y se desentrañan y reaparecen para concebir nuevos interrogantes y conjeturas para ser sometidos a investigación.

La investigación del profesorado obligatoriamente requiere integrar investigación y práctica educativa, particularidad que facilita una auténtica circunstancia para el autodesarrollo del personal docente. Si el fin de la investigación es regenerar la calidad educativa, la enseñanza, pensada como actividad investigadora, tiene total sentido.

Para cambiar la escuela, los museos y la universidad es preciso que las prácticas pedagógicas y didácticas cambien. Y para que se produzca dicho cambio se necesita un profesorado y educadores de museo competentes para recapacitar, indagar y averiguar su práctica docente, que se conforme como investigador de su propia práctica profesional.

Pensamos que la propuesta de la enseñanza como investigación que hacemos valer en esta tesis se establece en una modalidad pedagógica de creación y cambio que revela mejor las nuevas representaciones de formación y profesionalización del profesorado y deviene una opción al modelo tradicional de enseñanza. Para implantar una cultura investigadora es necesario que la escuela tome la idea de Stenhouse (1998) de la práctica educativa como labor de indagación y del profesorado como un investigador que cuestiona, examina y modifica su práctica educativa. Esta proposición es una nueva imagen de la enseñanza como un modo de docencia creadora que favorece la mejora y la transformación de las prácticas educativas del profesorado.

## **5.2 Recomendaciones entre docente e investigación**

La expresión “investigación del profesorado” es bastante nueva, aunque no podemos decir lo mismo de los conceptos de enseñanza y del profesorado que subyacen en ella. A principios de siglo, Dewey (1933) reprochó la naturaleza del desarrollo educativo, proponiendo que el profesorado aprendiera a moverse por sus propias ideas e inteligencia. Dewey también enfatizó lo importante que era que el profesorado recapacitara sobre su práctica y completara sus observaciones en las teorías que surgían de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Defendió que debería ser consumidor y creador de conocimiento. El enfoque de Dewey del profesorado como estudiante que aprende supone el concepto del “profesorado como práctico reflexivo” que modernamente ha perfeccionado Schön (1998).

El pensamiento del profesorado como investigador en el aula se conforma y modula con el movimiento del “profesorado como investigador” nacido en Inglaterra alrededor del pensamiento innovador y creativo de Stenhouse. Los principios del “profesorado investigador” como corriente se remontan al proyecto Humanities Curriculum Project ([lawrencestenhouse.blogspot.com.es/2011/06/humanities-curriculum-project.html](http://lawrencestenhouse.blogspot.com.es/2011/06/humanities-curriculum-project.html)),

dirigido por Stenhouse, con un indiscutible énfasis sobre el currículo experimental y la reconceptualización del desarrollo profesional a partir de la investigación del currículo. La idea de que el profesorado experimente las teorías educativas en sus clases dio lugar a la tradición del «profesorado investigador», una concepción que fue desarrollada por Elliott en el Ford Teaching Project:

([www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0305763760020212#.VPoqNS5UXP4](http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0305763760020212#.VPoqNS5UXP4)).

En esta investigación resaltamos estos dos puntos:

- Enfoque activo de investigación dentro de la práctica.
- Definición por parte de la investigadora y profesora de un lenguaje, una metodología y un talante de información más adaptable, a través del cual se propician las reflexiones teóricas.

El pensamiento que subyace a esta proposición es el de una profesora con capacidad para reflexionar sobre la práctica y para adaptarse a las situaciones cambiantes del aula y del contexto social; la figura de una profesora crítica, capacitada para debatir, investigar, examinar e descifrar las prácticas y contextos educativos que la tarea docente comporta. Este posicionamiento contribuye con nuevos elementos al proceso educativo. Se nos brinda la posibilidad de identificar problemas o dudas en la práctica docente, indagarlas, reflexionar sobre las mismas y plantear tareas de mediación, conocimiento y posible progreso de las prácticas educativas propias de las instituciones educativas (museo, escuela o universidad).

El rol de la investigadora es asumir la práctica educativa como un lugar que hay que investigar; se pregunta el ser y hacer como profesora; se pregunta sobre sus responsabilidades y sobre su representación; se cuestiona su trabajo docente y los fines de la enseñanza; analiza contenidos y métodos, al igual que las habilidades que maneja; sistematiza el trabajo pedagógico, valora el proceso y los resultados.

Hay diferentes maneras de estar en la educación; la del profesorado investigador es cuestionándola; innovando, modernizando, experimentando sus creencias, problematizando lo que hace con el fin de regenerar su práctica docente. La investigadora como docente que relata sus experiencias en esta tesis reflexiona sobre su práctica, algunas veces utiliza el apoyo externo, recoge datos, los considera, diseña hipótesis de acción, redacta informes accesibles a críticas, incorpora las reflexiones de manera sistemática, busca la mejora contrastando hipótesis. Los temas de investigación le surgen de la práctica diaria, de las diferencias entre lo que se proyecta y lo que sucede en clase. El proceso que se realiza en esta investigación es de cuestionamiento y hondamente reflexivo, inmediato, y concerniente al alumnado y a las tramas escolares.

La complejidad de la práctica educativa hace ineludible que el profesorado asuma el rol de investigador; que esté atento a las contingencias del contexto; que se cuestione los escenarios problemáticos de la práctica; que dé contestación a las necesidades del

alumnado e intente indagar en diferentes direcciones. La educación es una causa en la cual tienen lugar paralelamente múltiples mundos en interacción, lo que dificulta su investigación y comprensión.

Una derivación destacable del papel de la autora de esta investigación es que se apropia y ejerce una mayor revisión sobre su vida profesional y despliega su reflexión profesional alcanzando independencia y autonomía. Dewey señala que un buen profesorado es el que está preparado a mudar de aires en la dirección que le establece la meditación sobre las certezas que le muestra la práctica; las aulas o los espacios educativos son contemplados como laboratorios en los que los y las profesionales de la educación, con el enfoque de regenerar el aprendizaje del alumnado, someten continuamente a ensayo las ideas, las metodologías y los valores que transfieren al aula o al museo.

Las reflexiones anteriores nos ayudan para poder rediseñar la idea del profesorado como investigador, y además para arrogarse al ofrecimiento de Stenhouse que concreta el currículo en términos de investigación: *"El currículum es un intento de comunicar los principios esenciales de una propuesta educativa de tal forma que quede abierto al escrutinio crítico y pueda ser traducida efectivamente a la práctica"* (Stenhouse, 1984: 29).

El currículo es examinado como un proyecto de investigación en el que el profesorado es y debe ser el investigador principal, que llega a su rol profesional en la medida que investiga e indaga su práctica.

Queremos añadir la reflexión de Bajardi y Álvarez sobre la formación docente que citamos a continuación:

*"La formación del docente, además del "saber", del "saber hacer" y del "saber cómo hacer" tiene que concretarse en el proceso de construcción de la identidad donde el aprendizaje basado en la experiencia práctica tiene un papel fundamental. Otros procesos eficaces para desarrollar la propia identidad profesional son la auto-reflexión y la comparación individual y colectiva de experiencias. Estos procesos sirven para revivir las experiencias profesionales y atribuirles significado, favoreciendo el manejo de conflictos, la conciencia, el reconocimiento y la valoración de la propia profesionalidad"* (Bajardi y Álvarez, 2012: 622).

### **5.3 Teoría y práctica: comprensión pedagógica**

Tradicionalmente la teoría y la práctica han cohabitado incomunicadas. La teoría ha sido impuesta como un compendio de conocimientos sobre el entorno del mundo alcanzado por medio de la investigación, facilitando así la reconstrucción de un cuerpo de conocimiento, que explique el mundo. Su papel ha consistido en enfocar la práctica y

mostrar a las personas que están en ella qué vía alcanzar y cómo manejar el conocimiento para conseguir las soluciones educativas del modo más eficaz. Aún perdura la idea de que la teoría enfoca y guía la práctica educativa. A pesar de que esta perspectiva tiene un peso significativo, en ciencias sociales ha emergido un enfoque nuevo que se muestra de acuerdo en que la teoría y la práctica están estrechamente ensambladas y en diálogo constante.

Desde la posición de la investigadora se defiende que teoría y práctica, investigación y enseñanza, mantienen una estrecha correspondencia, ya que no hay práctica educativa de calidad que no se afirme en las derivaciones de la investigación, ni investigación que no localice en la práctica la vía y el lugar natural para investigar, examinar y emplear sus deducciones. Vemos que la teoría y la práctica han de tener un lugar común de diálogo, en el que la profesora investigadora asume el rol de investigadora, pues es consciente de que nadie mejor que ella tiene las evidencias para identificar, observar y facilitar una adecuada respuesta a las dificultades educativas.

En esta revisión de la relación entre teoría y práctica atribuimos a esta última un rol decisivo, en especial, a la práctica concebida a través de la experiencia. La enseñanza brota de la investigación de la práctica educativa. Elliott plantea un cambio en la relación teoría-práctica: de ver la práctica como lugar de aplicación de la teoría, pasa a razonar que la reflexión sobre la práctica revela a la teoría inseparable de la misma y permite teorizar sobre la práctica. Esta idea admite un cambio decisivo: el profesorado investiga sus propuestas pedagógicas y desarrolla inestimables teorías de su práctica.

*“El propósito de la investigación-acción consiste en profundizar la comprensión del profesor (diagnóstico) de su problema. Por tanto, adopta una postura exploratoria frente a cualesquiera definiciones iniciales de su propia situación que el profesor pueda mantener....La investigación acción interpreta lo que ocurre desde el punto de vista de quienes actúan e interactúan en la situación problema, por ejemplo, profesores y alumnos, profesores y director” (Elliot, 1982: 24).*

Whitehead (1995) diseña una táctica general de teorización que supone un diálogo entre teoría y práctica, y una reformulación incesante de una y otra. Este proceso de teorización, donde la teoría y la práctica existen en incesante retroalimentación, es la base de lo práctico creativo. En la representación del cuadro 1 ambas completan un proceso de diálogo. En este proceso, la práctica didáctica es estimada como lugar de partida, como eje de formación con entidad de meditación y de reconstrucción y, últimamente, como objeto de innovación.

#### **5.4 Conocimiento y cultura como profesora.**

En educación se consideran distintas tipologías de conocimiento. Una de las divisiones cataloga el conocimiento en científico y educativo. Uno expresado en principios y teorías, fundado por quienes investigan, encaminado a la política educativa,

designado conocimiento científico o conocimiento sobre la enseñanza y que se considera principal para la ciencia educativa. El otro creado por el profesorado, designado aquí conocimiento educativo, también llamado conocimiento práctico, de trabajo, profesional, etc., que pensamos ventajoso para proporcionar respuesta a las circunstancias problemáticas que plantea la práctica educativa.

En esta investigación nos decantamos por el conocimiento educativo como ventajoso para la práctica educativa, sin despreciar el conocimiento científico, que tiene otros objetivos. La comprensión educativa se crea como una apertura trascendental para la construcción del saber y al profesorado se le reconoce mayor independencia y profesionalidad.

Por conocimiento educativo entendemos el conjunto interconectado de teorías implícitas, de saberes acerca de la educación, y de valores docentes, generado a partir de metodologías de reflexión sobre la experiencia y la práctica educativa, y simbolizado por la habilidad para comunicar los métodos propios del aula y atreverse con los contextos que se desarrollan. El conocimiento educativo es de carácter práctico y situacional, y también dialógico, existiendo como elemento fundamental el juicio y la razón necesaria para proceder en las tramas educativas. El conocimiento educativo es una comprensión propia y personal, adecuada para maquinarse en la complejidad de la clase y para salvar las situaciones inciertas que nos depara la enseñanza; Dicho conocimiento pedagógico es experiencial, lleno de valor propositivo y encauzado a la práctica; su reconstrucción demanda que el profesorado repense su experiencia profesional y personal. El conocimiento educativo es fundamental para la práctica educativa de la que procede y a la que regresa, es un componente clave para una educación de calidad, desafiando a un profesorado competente a cambiar y evolucionar su práctica.

Para Bruce y Russell (1992), el conocimiento educativo:

- Es creado desde la práctica en diálogo con otros profesionales reflexivos, en el que el profesorado es el foco del proceso; es un conocimiento ocasionado por y para docentes.
- Es constituido por el profesorado al indagar su práctica.
- Representa lo que acontece cuando el profesorado trata de renovar el aprendizaje del alumnado.
- Se alcanza desde la práctica, al repensar los métodos y procesos didácticos que se despliegan en el aula.
- Es de naturaleza dialéctica, ya que se inicia y se sostiene de refutaciones, se experimenta y se despliega en la práctica a través del diálogo.
- El valor epistémico del conocimiento educativo reside esencialmente en su ambiente dialéctico. Los resultados son puestos a prueba continuamente y adecuados a los nuevos escenarios. La investigación, como la concebimos, demanda un foro, un grupo experto con quien comprobar y explorar críticamente los resultados.

## **5.5 Investigación y autodesarrollo profesional. Reflexión en la acción.**

Ojalá los comienzos del tercer milenio se caracterizasen por una mayor conciencia y preocupación social por los asuntos educativos, y de forma más específica por la calidad de la educación. Al profesorado se le responsabiliza de ser las piezas fundamentales para lograr dicha meta, razón por la que su formación docente es foco de debate en la actual problemática educativa.

Una de las preocupaciones de esta tesis es pensar en la investigación como un elemento constitutivo del autodesarrollo profesional de su autora. En el ámbito de la capacitación docente la propuesta de la enseñanza como investigación se constituye en una modalidad de formación que integra la docencia y la investigación en las aulas, de forma que ésta y el autodesarrollo profesional son procesos interrelacionados. La profesión docente requiere desarrollar constantemente nuevos conocimientos en relación con los cambios continuos que tienen lugar en la sociedad; de ahí que la acción investigadora de esta docente se constituye en su elemento profesionalizador. Desde esta idea, la práctica educativa sirve de laboratorio para el progreso del profesorado, cuyas propuestas curriculares son conjeturas de acción con el objetivo de verificarlas en la experiencia. Las ideas de desarrollo del currículo y las que germinan de los escenarios problemáticos son experiencias para el laboratorio del aula. Conviene citar a Stenhouse (1988) cuando reseña que no hay desarrollo curricular sin desarrollo del profesor y además añade que el profesor es un investigador en el aula. Así, la investigación, la vemos además de como una metodología para solucionar las dificultades educativas, como modelo de formación continua, es decir, como poderosa herramienta para el autodesarrollo profesional.

Las lecturas realizadas por esta investigadora destacan el éxito de la investigación como guía de formación del profesorado tanto de infantil, como de primaria, secundaria y también universitaria. A través de la investigación, el profesorado consigue alcanzar la profesionalización, interesarse por los aspectos didácticos de la educación, y motivarse por completar la investigación con la enseñanza, perfeccionar los programas académicos y la enseñanza del alumnado, y progresar en el conocimiento educativo; todo ello acarrea un mayor goce profesional. Desde este punto de vista, la preparación del profesorado no obedece tanto a la asimilación de teorías y técnicas científicas, ni al aprendizaje de competencias didácticas, sino al desarrollo de la comprensión reflexiva sobre su práctica, y de la reflexión e indagación de sí mismos. Lo antepuesto no significa que desestimemos las competencias didácticas del profesorado, sino que la docencia, estimada como actividad investigadora, solicita un nuevo perfil de docente. No se trata de sustituir unos talentos por otros, sino de integrar ambos en el rol de docente investigador, que supere el escenario existente en el cual la docencia y la investigación continúan estando separadas.



Desde esta visión integradora, en la capacitación de los docentes se han de promover las circunstancias que revitalicen y piensen la educación como lugar de reflexión, cuestionamiento y observación. A través de la investigación el profesorado adquiere una mayor comprensión y conocimiento educativo de la enseñanza que puede utilizar para optimizar su práctica docente, desarrollando:

- Autodesarrollo profesional.
- Una mejor práctica profesional.
- Mejoras en la institución educativa.

Según Ángulo, Mínguez, Nicolás, Fernández y Martínez *“Resulta fundamental entender que la investigación es, de hecho, un fundamento de la innovación educativa. También se insiste en la importancia del aprendizaje integrador y globalizador a través de la expresión artística”* (Ángulo et al., 2013: 204).

## **5.6 Ensamblajes en las mejoras de los contextos sociales.**

Una cuestión significativa que desea destacar la investigadora es que la investigación en acción favorece su autonomía y su autodesarrollo profesional. Por medio de la indagación, el profesorado es competente para construir una representación de una teoría educativa viva (Whitehead, 1995), constituida por las descripciones y explicaciones construidas sobre el propio desarrollo profesional cuando se contesta a la pregunta: ¿Cómo consigo renovar lo que hago? La investigación en el espacio educativo se convierte, en este sentido, en una investigación personal, y ello implica un modo de autodesarrollo profesional.

Nuestra experiencia en proyectos nos ha proporcionado sólidas certezas de los cambios reveladores y de las señales que la investigación de los docentes tiene en su práctica profesional.



## **CAPÍTULO 6**

### **REFLEXIÓN EN LA ACCIÓN: FUNDAMENTOS Y MÉTODOS DEL CONOCIMIENTO DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA**

La visión positivista de la práctica ha prevalecido en el espacio de la educación; ha marcado las nociones básicas y ha fijado las bases en las que se sostiene la práctica educativa.

El profesorado según el positivismo es percibido como beneficiario del saber, una persona experta que traslada a la práctica los conocimientos científicos. En la racionalidad técnica la teoría es el norte de las ciencias aplicadas y éstas tutelan la práctica. En educación, siempre se ha respetado que las prácticas han de estar guiadas por las disciplinas más científicas.

Desde el inicio de la década de los setenta las hipótesis de la racionalidad técnica han recibido continuos ataques. Las investigaciones sobre la práctica social llevada a partir de la filosofía de la práctica, o a partir la hermenéutica o desde la reflexión en la acción, concuerdan en que la práctica pedagógica posee zonas indefinidas, (compuestas por la inseguridad, la particularidad, el conflicto de valores) que se escapan a las proposiciones de la lógica técnica. De esta manera, certifican que la práctica está intervenida por métodos de interpretación de los y las copartícipes y reglamentada por reglas éticas. La racionalidad técnica es una lógica restringida, ya que la teoría no logra desplegarse en la práctica.

#### **6.1 La reflexión en la acción**

Schön (1992) analiza las actividades profesionales prácticas que, tal como sucede con la enseñanza, se determinan por ser de naturaleza insegura, inestable, incierta, única y por proporcionar en ellas compromisos de valor, y plantea la reflexión en la acción como epistemología más conveniente para el estudio de las mismas. Se establece como una categoría significativa para estudiar la práctica profesional a partir de las oportunas acciones que efectúan los profesionales.

Subrayamos algunos atributos que concretan la epistemología de la reflexión en la acción:

- Ser una persona práctica reflexiva.
- Ocuparse de rediseñar escenarios problemáticos en las prácticas.
- Desplegar una mejor comprensión del conocimiento en la acción.

- Inspeccionar y examinar nuevas situaciones.
- Acoplar teoría y práctica, investigación y acción, saber y hacer.
- Pensarla como actividad investigadora.
- La investigación supone un diálogo con la realidad incierta en la que saber y hacer son inherentes.

La reflexión en acción se establece como un paso que habilita a las personas prácticas a desplegar una alta comprensión del conocimiento en la acción, aumentando la capacidad profesional de los prácticos, ya que la reflexión en la acción les educa para entender mejor los escenarios problemáticos, y estimula su destreza para sondear e investigar los lugares imprecisos de la práctica. Renueva el modo de pensar sobre la práctica profesional y la correspondencia entre la teoría y la práctica. La práctica obtiene un diferente estatus en concordancia con la teoría. Desde el punto de vista de la reflexión en la acción, la práctica pedagógica se ve a modo de actividad reflexiva, que demanda un desempeño distinto para atreverse y solucionar las dificultades pedagógicas. Para dar contestación a acciones de esta naturaleza, Schön plantea el práctico reflexivo como nuevo patrón de profesional con el fin de afrontar las contrariedades relativas a la educación, que se especifican por ser singulares y que requieren desempeños de naturaleza deliberativa. Es una profesional o un profesional que reflexiona en el trabajo y que, en la reflexión, promueve nuevas destrezas de acción, nuevos modos de búsqueda, nuevas hipótesis y naturalezas de comprensión para afrontar y definir las situaciones problemáticas. Por eso mencionamos a Bajardi y Álvarez que nos indican que *“Hacemos énfasis en la práctica reflexiva porque en la sociedad en la que vivimos, en continua transformación, la capacidad de ser flexible, de innovar y regular la propia práctica es decisiva. La reflexión sobre la experiencia es la que favorece la construcción de nuevos saberes”* (Bajardi y Álvarez, 2013: 618).

Por último, la reflexión en la acción proyecta un pensamiento epistemológico de la práctica educativa diferente a la que hasta el momento siempre se ha contemplado desde la esfera de la racionalidad técnica.

El pensamiento crítico-social de Carr y Kemmis (1988) contribuye a representar nuevas representaciones de la enseñanza y del profesorado que son complementarias a las opiniones de Schön sobre la reflexión en la acción que hemos mostrado con anterioridad. Para esta perspectiva crítico-social, la reflexión sobre la práctica y la adopción de una postura crítica en torno a lo social son dos modos de progresar o tomar conciencia de las dificultades. Considera la dimensión crítica en tanto en cuanto el profesorado piensa su práctica como problemática; proceso que va más allá de la comprensión y del conocimiento vulgar y cotidiano. Los cambios educativos son contruidos mediante un proceso de pensamiento crítico, en torno a las contradicciones y resistencias que nos encontramos entre los objetivos formativos y los valores, por un lado, y el pensamiento social y político de la escolarización como institución por otro.

Dichos cambios educativos nos llevan a debatir persistentemente de modo crítico las relaciones entre educación y sociedad. El quid del aprendizaje de la profesión reside

en entender el modo en el que los significados culturales son establecidos por las organizaciones sociales, históricas y económicas, y a través de este conocimiento lograr la capacidad de proceder sobre las mismas. Hay que destacar, asimismo, el talante ético de la enseñanza que se debe reforzar en la formación del profesorado.

Educación no es una acción de habilidad, imparcial y apolítica, indiferente de las contrariedades morales, sociales y políticas, como surge en la racionalidad técnica; ni tampoco es un sumario para formar al profesorado sobre sus valores y experiencias. Para esta corriente de pensamiento la educación es contemplada como una acción comprometida con los valores sociales, morales y políticos, en la cual la política de la educación debe favorecer los contextos que auxilien al profesorado a preguntarse sobre la práctica educativa: el modo de educar, las teorías contenidas que ampara, la manera de crear una clase; a planearse de un modo crítico la educación, a formularse interrogantes del tipo: ¿por qué lo concibo de ese modo?, ¿qué provecho tiene?, ¿por qué es tan difícil imaginar los sucesos de otro modo?, ¿qué idea de la educación está presente en el modo de establecer las formas?.

## **6.2 La investigación-acción: la metodología docente de investigación**

De las metodologías que aporta la investigación educativa, la que se ajusta mejor al perfil del profesorado como investigador que hemos descrito, la profesionalización del docente, entendida ésta como el proceso a través del cual adquiere una formación epistemológica, teórica, metodológica y estratégica para estudiar, comprender y transformar su práctica educativa es, sin lugar a dudas, la investigación-acción. Creemos que no todas las metodologías de investigación valen para investigar la práctica profesional; va a depender de las intenciones y de los fines que persigamos. En el caso del profesorado, la finalidad es mejorar, innovar, comprender los contextos educativos, teniendo como meta la calidad de la educación. Se defiende, pues, una investigación en la escuela y desde la escuela, en la universidad y desde la universidad y en el museo y desde el museo realizado por las y los docentes, con el objetivo de dar una contestación precisa a las situaciones problemáticas que tienen lugar en las aulas o en los museos.

En este encuadre, la indagación en el aula es, posiblemente, la estrategia metodológica más provechosa para conseguir esta nueva idea sobre el profesorado investigador y de la enseñanza como actividad investigadora. En la ilustración 1 se muestra el ciclo de la investigación-acción, donde el transcurso de la reflexión en la acción se establece como un paso de la investigación en la acción. Observamos que el ciclo de la investigación se conforma alrededor de cuatro tiempos o fases: planificación, acción, observación y reflexión. El período de observación, el de la recogida y análisis de los datos con carácter metódico y riguroso, es lo que le otorga naturaleza de investigación.



*Ilustración 2. Ciclo de la investigación-acción*

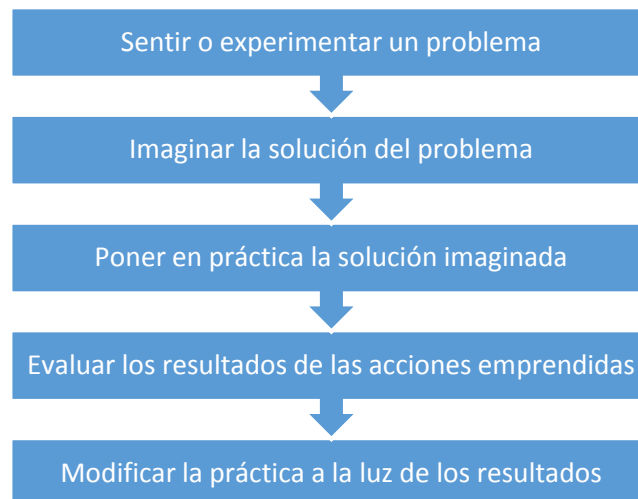
La autora de este trabajo diseña la investigación-acción como un modo de indagación para perfeccionar e innovar en sus “entretejidos docentes” y facilitar la revisión de la práctica a la luz de las certezas conseguidas a través de los fundamentos y del juicio crítico propio y de otras personas. Esta tesis recoge informes de investigación acción realizados sobre temas y niveles diferentes; pero que todos poseen un elemento común que es recapacitar y renovar la labor docente y profesional. Como profesional de la educación emerge el pensamiento educativo de considerar ser investigadora, práctica, reflexiva; incorporando en la práctica la función investigadora como dispositivo de progreso profesional y mecanismo para reformar la calidad de los centros educativos y universitarios, la formación del profesorado.... Defendemos por tanto el rol del docente como persona investigadora, como creadora de programas de autodesarrollo, como innovadora y de práctica reflexiva, competente para analizar la experiencia, repleta de cualidades, valores, simbologías, emociones, beneficios sociales y patrones culturales.

Este perfil de pensamiento pasa por la transformación académica de toda institución calificada de educativa, pasa por una docencia renovada y por un rol docente creador, formado en una doble perspectiva: la disciplinar y la didáctica. Pensamos que si de verdad perseguimos alcanzar una educación de calidad, la escuela, el museo y la universidad del tercer milenio precisan llevar a cabo una docencia transformadora.

La disociación de la investigación en educación tradicional y la práctica docente ha demorado el progreso en la calidad de la educación; el enfoque integrado de una y otra nos proporciona una nueva imagen de la enseñanza como actividad investigadora. La enseñanza pasa a ser un fenómeno cultural y un proceso reflexivo sobre la propia práctica, que nos lleva a una mayor comprensión de las prácticas y contextos institucionales (museos/ universidades/escuelas). Somos conscientes de que para cambiar la escuela es obligatorio cambiar las prácticas docentes, y para que éstas cambien se hace falta un profesorado preparado para reflexionar, analizar e indagar sobre su experiencia pedagógica, que se establezca como investigador de su práctica profesional. Pensamos

que la enseñanza como investigación, que reivindicamos, forma una modalidad didáctica de innovación y cambio que responde mejor a la nueva imagen de formación y profesionalización y puede ser una nueva alternativa al modelo tradicional de enseñanza. Por eso asumimos la idea de Stenhouse (1998) de la práctica educativa como tarea de indagación y del profesorado como un investigador que cuestiona, indaga y transforma su práctica profesional, desarrollando una imagen de la enseñanza como docencia innovadora que favorece la mejora y la transformación de las prácticas pedagógicas del profesorado.

Whitehead (1989), fue crítico con los planteamientos de Kemmis y de Elliot, por entender que se desvían bastante del contexto educativo traduciéndose más en un ejercicio académico que en un modelo que permita optimizar la relación entre la teoría pedagógica y el autodesarrollo profesional. Por ello propone una espiral de períodos, cada uno de ellos con los caminos que se detallan en la ilustración 2.



*Ilustración 3. Ciclo de la investigación-acción según Whitehead.*





## **CAPÍTULO 7**

### **LA INVESTIGACIÓN BASADA EN LAS ARTES. REFLEXIONAR LA INVESTIGACIÓN.**

#### **7.1 Un punto de partida**

La investigadora desarrolla su actividad profesional en Florida Universitària, centro adscrito a la Universitat de València, donde es directora de la Unidad de Educación que imparte, entre otros títulos, los Grados de Maestro-Maestra de Educación Infantil y Educación Primaria. En esta Unidad desarrolla también su trabajo como docente y en ambas actividades trata de favorecer experiencias de aprendizaje y de investigación afines con la fundamentación disciplinar de las artes, principalmente desde la Pedagogía del Arte y el estudio del significado cultural de las representaciones del arte y los artistas en los contextos de los museos en particular y del patrimonio en general. Además, investiga las relaciones entre Cultura Visual, Artes Visuales y Educación. Desde los inicios de su relación con el campo de las Artes Visuales ha tratado de indagar alternativas a lo que se supone como investigación científica, de modo que el rigor y la exigencia no estén desligados de formas de búsqueda que convivan con absorber los métodos afines a diferentes formas de experiencia. Una de ellas sería la artística.

Esta perspectiva, a partir de la cual enlaza las artes con la educación, ha estado presente en su recorrido, tanto en proyectos de investigación como en la docencia y en gestiones concretas de formación. Los pasos iniciales de esta correlación entre arte y educación son los que a continuación vamos a señalar. Para la investigadora fue transcendental conocer un ascendente y una aportación de las artes a la educación a través de la proposición de evaluación que Elliot Eisner (1981) y la escuela de orientación cualitativa que surgió en la Universidad de Standford que planteaba sus fundamentos en los procedimientos de la crítica artística y ponía en marcha este modelo que rompe tajantemente con los modelos experimentales tradicionales.

El modelo de crítica artística aplicado a la evaluación educativa se asienta en un pensamiento de la enseñanza como arte y del profesorado como artista. El evaluador es una especie de experto en educación que presta atención a un espacio cultural atiborrado de significados.

Queremos retomar el pensamiento de Eisner para dar soporte a esta investigación. Eisner (1981) nos plantea que la crítica educativa debe tomar la forma de un documento escrito cuyo propósito es ayudar a otros a percibir, entender y evaluar el carácter de la práctica educativa y sus derivaciones. Para el citado autor en este documento pueden identificarse tres aspectos sucesivos:

1. Aspecto descriptivo. Una descripción viva y pormenorizada del entorno que contiene una perspectiva fáctica y otra artística. La perspectiva fáctica utiliza numerosas citas directas de la disertación del profesorado y del alumnado. La perspectiva artística es literaria y metafórica e incluso poética. La dificultad de esta investigadora va a ser ayudar al lector a participar de forma vicaria en acontecimientos que el lector no ha experimentado en directo, sabiendo el papel tan importante que juegan las emociones en la comprensión, utilizándolos para enriquecer el proceso para representar las experiencias.
2. Aspecto interpretativo. El crítico educativo da cuenta de las interacciones que observa en los contextos de escolares. Toda interpretación valiosa maneja un marco teórico para expresar los sucesos cotidianos. El vínculo entre teoría y práctica se desarrolla a través de un proceso crítico y fluido. Al descifrar, al emplear en la realidad ideas y patrones teóricos se perfecciona tanto la teoría como la práctica. Desentrañar supone escrutar significados, comprender lo que sucede más allá de lo visible, inferir y descubrir interacciones complejas y latentes.
3. Aspecto de los juicios de valor. Hace referencia a la labor de efectuar juicios de valor alrededor de los méritos educativos de lo que ha sido explicado o explicado. Para Eisner (1981) la evaluación e investigación es ante todo una actividad de valoración porque la propia educación es una actividad normativa. Para establecer el valor educativo de los eventos observados, la crítica educativa valora tales acontecimientos utilizando criterios que estén ajustados para su especificidad. Dicha evaluación supone valorar cada situación como única y no con criterios estandarizados universales y concluyentes, sino teniendo en cuenta las particularidades que diferencian y definiendo cada realidad educativa específica.

La crítica educativa es fundamentalmente cualitativa y de proceso. Ha de ser receptiva a los caracteres que surgen en la vida del aula. Tratar de aprehender lo propio de lo único, lo notable, las relaciones que especifican la actitud de las personas y el progreso de los procesos. El punto de vista que se plantea en esta investigación maneja pues, teorías, modelos, proyectos y conceptos para diferenciar y separar lo principal y expresar lo complicado y oculto, pero demanda además usar capacidades de percepción, de intuición y empatía, para bucear en el recorrido vivaz de los sucesos. Por lo que, como Alfaro (2000) comenta, la intención principal de la evaluación es restablecer la capacidad de apreciación, conocimiento y valoración de aquellos que participan en los proyectos o prácticas pedagógicas, formando una representación cierta y profunda de las condiciones y procesos pedagógicos.

El modelo de evaluación fundada en la negociación es una representación que mana como mecanismo clave para percibir la correspondencia que se establece entre la persona que evalúa y la persona evaluada en tiempo de interactuar en una labor pedagógica.

Elliot Eisner razona que:

*“el modelo de negociación concibe la enseñanza como un proceso dinámico cuyo significados y cualidades están combinados continuamente, son raramente predecibles y a menudo no pretendidos e idiosincráticos. Surgen a partir de numerosa y complejas negociaciones entre los participantes y sus audiencias significativas en espacios institucionales únicos y solamente pueden analizarse por medio del estudio de casos, utilizando una estrategia de (enfoque agresivo) basada en la observación participativa y entrevistas informales”* (Eisner, 1982: 240).

Los planteamientos de Eisner en los años 70 y 80, con su propuesta de modelo de evaluación apoyado en la crítica artística nos estaban marcando la vía que situaba en correspondencia conocimientos y experiencias emanadas de las artes visuales con ideas y experiencias afines con la formación escolar. Este hecho ha tenido mucha importancia en mi trayectoria como docente y por supuesto también como investigadora de la educación a través del arte.

Otra perspectiva importante para esta investigación es el movimiento llamado Investigación basada en las Artes (IBA) (Arts based Research –ABR- en inglés) que comenzó como parte de la rotación narrativa (Conelly y Clandinin, 1995, 2000; Lawler, 2002) en la investigación en Ciencias Sociales a comienzos de los años 80 y que enlaza, a partir de una doble correspondencia, la investigación con las artes. Por un lado, a partir una petición epistemológica-metodológica, desde la que se cuestionan las convenciones hegemónicas de investigación que se centraba en el desarrollo de procedimientos que hacen hablar a la realidad; y por otro, a través del uso de procedimientos artísticos (literarios, visuales, preformativos, musicales) para responder a fenómenos y experiencias a las que se destina la investigación en cuestión.

El paradigma de esta investigación, se ve también reforzado por las aportaciones de Bruner (1996) sobre la importancia de la narrativa biográfica, el relato de vida, que funciona de un modo análogo a un diálogo entre el carácter pragmático y el carácter narrativo/imaginativo.

La huella de estas ideas no ha pretendido únicamente abrir la investigación a otros modos narrativos que constituyan cartografías de la práctica humana que acaecían escondidas bajo el manto del objetivismo, sino que además pretende debatir lo que es o puede ser investigación. Eso ha llevado a teóricos como Eisner (1998) y Barone (2001) a plantear que la investigación científica es únicamente un paradigma de investigación, pero que no es el único modo de investigación viable. Principalmente si se considera investigar hechos relacionados con conductas humanas, relaciones sociales o representaciones simbólicas. Es por ello que se habla de investigación etnográfica, biográfica, histórica, narrativa, preformativa,... (Bolívar, 1998). A partir de estas

representaciones que ven a la persona y a la narrativa proporciona un avance de la experiencia, por lo que se trata, como marca Eisner, de:

*“abrir nuevas vías de pensamiento sobre cómo llegamos a saber y exploramos las formas, a través de las cuales lo que sabemos se hace público. Tales formas, como la literatura, el cine, la poesía y el vídeo se han utilizado durante años en nuestra cultura para ayudar a que las personas vean y comprendan cuestiones y acontecimientos importantes. En raras ocasiones se han utilizado en la realización de investigación educativa. Estudiamos la enseñanza con herramientas estadísticas muy poderosas, pero rara vez la estudiamos también como un arte práctico. Mi propósito es plantear otros modos de ver cómo puede realizarse la indagación en cuestiones educativas”* (Eisner 1998: 283).

Con esta idea, lo que Eisner plantea, en la línea de Dewey (1949), es que el conocimiento se consigue igualmente de la experiencia. Y una forma legítima de experiencia es la artística. Esta aseveración de la experiencia artística ha hecho que Sullivan propusiese una perspectiva de investigación que resuelve teorizar la práctica de las artes visuales ubicándola en correlación a tres paradigmas: el interpretativo, el empirista y el crítico. Sullivan señala que las teorías explicativas y transformativas del aprendizaje humano consiguen encontrarse en la experiencia que se obtiene en el taller de arte. En su obra plantea que *“la práctica del arte puede reconocerse como una forma legítima de investigación y que la indagación puede localizarse en la experiencia del taller”* (Sullivan, 2004: 109).

## **7.2 ¿Qué significa realizar una parte de la investigación basada en las artes?**

Para responder a esta pregunta fue ineludible en primer lugar indagar algunas de las relaciones entre las acciones artísticas e investigadoras y de éstas con la educación. Consideramos una primera correlación que se asume y es que en toda actividad artística hay una intención de investigar. Hay, además, un objetivo pedagógico, en el sentido de que fundan y programan representaciones sobre espacios del contexto, que establecen modos de ver y de verse. Existe otra postura que plantea que algunas actividades de investigación tienen y descubren elementos estéticos y de diseño que perturban la propia indagación. Estos elementos, además, están presentes en todas las acciones educativas. Cuanto más visibles son más se identifican como investigación basada en las artes.

Resaltamos pues una definición, que acontece de la meditación de Barone y Eisner (2006), que conforma a la IBA como un tipo de investigación de orientación cualitativa que maneja procedimientos artísticos (literarios, visuales y preformativos) para la realización de prácticas de experiencia en las que tanto las diversas personas (investigadora, lector, colaborador) como los comentarios acerca de sus experiencias descubren cuestiones que no se hacen evidentes en otro tipo de investigación. También queremos destacar el pensamiento de Leggo, Grauer, Irwin y Gouzouasis (2004-2006),

que constituyen parte del grupo de investigación de la Universidad de British Columbia que se ha denominado A/r/tography. Los investigadores que siguen esta perspectiva incorporan métodos de búsqueda visuales, performativos, poéticos, musicales y narrativos en sus propósitos renovadores de investigación; asimismo evidencian las limitaciones de las prácticas de la investigación en Ciencias Sociales, e indagan cómo estos modos de búsqueda basados en las artes pueden ser utilizados, representados y publicados para público académico, profesional y público en general.

Otra aportación es la de Huss y Cwikel (2005) que nos ayudan a ver que el objetivo principal de la IBA es manejar las artes como un procedimiento, un modo de estudio, una temática, ... dentro de la investigación cualitativa; se ubicaría dentro del grupo de modos alternativos de investigación. Por estas razones lo utilizamos en la investigación en educación.

En la bibliografía existente sobre investigación cualitativa encontramos un eclosión de modos de investigación basadas en las artes. Lo que tienen en común estos modos de investigación es que al averiguar sobre la creatividad como contenido y su interpretación como explicación del contenido, el participante en la investigación se fortalece, las relaciones entre la investigadora docente y las y los participantes se incrementan y se hacen más igualitarias, y el contenido es culturalmente más estricto y claro, ya que se proporcionan tanto modos de conocimiento emocionales como cognitivos.

Queremos retomar para reforzar nuestra investigación la idea de Silverman (2000) que considera que el fin de cualquier investigación es lograr acceder a lo que las personas crean y no únicamente a lo que expresan. Llevamos las artes -el crear- al campo de investigación. Esto nos permite trabajar con un método de investigación que utiliza elementos de la práctica de las artes creativas, incorporando el crear arte por parte de la investigadora, como modos de entender el significado de lo que creamos dentro de nuestra práctica y de la enseñanza.

A través de las aportaciones de Barone y Eisner (2006), justificaremos las razones por las cuales una parte de esta investigación se caracteriza como una Investigación Basada en las Artes (IBA):

- Utilizar elementos artísticos y estéticos.
- Buscar otros modos de observar y significar la experiencia.
- Tratar de descubrir aquello de lo que no se habla.

Tampoco intenta brindar alternativas y medidas que asienten las decisiones de política educativa, cultural o social, sino que traza un diálogo más amplio y profundo sobre las políticas y las prácticas pretendiendo descubrir aquello que a veces damos por hecho y que es habitual.

El desafío del apartado de nuestra investigación basada en las artes es visualizar las experiencias y los fenómenos a los cuales se destina su observación a partir de distintos

puntos de vista y plantearnos argumentos que otros modos de realizar la investigación no nos ofrecen. En cierto modo, lo que nos ofrece la IBA es, en ocasiones, más proponer más interrogaciones que dar contestaciones.

Cuando pensamos en la IBA no sólo lo hacemos fundamentando el uso de las imágenes o representaciones artísticas visuales o performativas como mecanismo principal de la representación de las experiencias de las personas, sino que también la vinculamos con el manejo de discursos que nos permitan lograr el plan heurístico que esta perspectiva nos facilita. Textos que permitan a los lectores plantearse razones significativas y no perder de vista en ellos a forma de espejo que les pregunta.

Con estas técnicas en los textos nos proponemos mostrar un paisaje como si fuera visionado por vez primera, al mismo tiempo que nos permite favorecer un conocimiento a partir de la empatía por parte de los lectores. En el siguiente cuadro mostramos los tipos de textos con los que nos podemos encontrar. Según Barone y Eisner (2006) hay tres modos de lenguaje, o tres tipos de textos, a los que se suele recurrir en la IBA y que se resume en la siguiente ilustración.

TEXTOS EVOCATIVOS	TEXTOS CONTEXTUALES	TEXTOS VERNACULARES
Incitan la imaginación.	Manejan metáforas y descripciones densas procedentes de la observación, sin utilizar términos de argot.	Incorporados con experiencias vividas, con el lenguaje de la gente, con la finalidad de atraer a aquellos y aquellas que no suelen interesarse por la investigación.
Facilitan que los lectores rellenen los espacios disponibles del texto con significados personales.	Descubren las complejidades de un suceso, representación o contexto.	Persiguen una representación polifónica, que descubre las historias personales.

*Tabla 2. Tipologías de textos.*

### 7.3 Directrices de esta investigación basada en las artes

Tal como hemos ido señalando, la Investigación Basada en Artes (IBA) no se fundamenta únicamente en el manejo de formas visuales, sino de distintos recursos con valía artística o estética. Esto ha significado admitir, de un modo sistematizado, el manejo no exclusivamente de diferentes modos de escritura, sino asimismo la mezcla de diversos modos de narrar en un documento de investigación.

*Esta tesis desde la perspectiva literaria:*

Trata de vincular en una narración los diversos modos de vivencia de las personas, manejando para ello la inclusión de diferentes tipologías de narraciones con el objetivo de que las historias que se presentan no contengan únicamente las experiencias de quienes hablan sino que permite a los lectores hallar lugares en los cuales pueden ver manifestadas sus propias narraciones.

Dos referentes de la investigación narrativa, Clandinin y Connelly (2000), concretan como una particularidad de esta perspectiva metodológica la representación del investigador como alguien que está dentro, que mantiene narraciones y no únicamente las acopia, que se expone como un protagonista sensible e inevitablemente con dificultades. A partir de esta postura, lo que creamos con la investigación narrativa no es estrictamente conocimiento, sino un discurso, una narración que cualquiera puede leer, y es justamente ahí donde convive un horizonte de correlación esencial: relatar una historia que permita a otros contarse la suya. La finalidad sería provocar y desatar diferentes narraciones.

Esto ha supuesto enormes avances para la reconstrucción de la relación investigadora-investigados-lector y ha situado la metodología narrativa con serenos vínculos deconstruccionistas. En esta dirección, la investigación narrativa de esta tesis abre, entre otras, las subsiguientes expectativas en la narración:

- Dejar lugares que puedan ser llenados u ocupados por los diversos lectores
- Evitar la invención perfecta que simbolice de modo unívoco el entorno
- Visibilizar el metarrelato y que ofrezca sentidos variados al recorrido investigador
- Proporcionar la experiencia al lector de acabar la narración.

Los discursos evocativos son los que poseen el suficiente ímpetu para que el lector se ubique dentro de la experiencia (Denzin, 1997). Las narrativas evocativas que se encuentran en esta tesis tienen el propósito de estimular y despertar. De esta manera es el lector quien consigue pensar si es una experiencia probada, verosímil o viable y a su vez transformadora y así sentir motivación por reflexionar sobre las experiencias descritas

desde las entrevistas relatadas y con el relato de estudio de casos que propone la investigación.

A partir de estas proposiciones, lo que se visibiliza, y la IBA asume como una de sus condiciones, es que el sentido de la experiencia ocurre, como nos dice Tomm, en modo de relatos tanto textuales, como visuales y también performáticos, en la medida en que *“nosotros, como humanos, no sólo damos significado a nuestra experiencia al narrar nuestras vidas, sino que también tenemos el poder de ‘representar’ nuestros relatos gracias al conocimiento que tenemos de ellos”* (Tomm, 1993: 12).

*Esta tesis desde la perspectiva artística:*

El manejo de caracteres artísticos visuales compone una de las principales perspectivas de la IBA. Por ello en el desarrollo de esta tesis se incorporan imágenes ya que se considera efectivo poner en relación discurso y visualización con el objetivo de evidenciar más lo que se muestra de modo escrito. Esta correlación que se plantea tiene el propósito de ilustrar complementariamente: el texto ilustra la fotografía, la fotografía ilustra el texto. El reto de esta investigación es tratar de desplegar en paralelo narrativas de texto y visuales y que se complementen, entretengan y permitan que surjan espacios a partir de los cuales se puedan establecer distintos significados y relaciones. De esta forma la narración visual y la textual se integran. Las imágenes ayudan a visualizar el contexto, mientras que la narración, origina una polifonía, a partir de otra esfera sobre el contexto. Las representaciones artísticas dibujos y fotografías ejercen como recursos intermediarios que viabilizan diálogos y vínculos con el instinto de las personas y con sus nexos culturales. El interés de la investigadora está en la comprensión que se origina, en requisitos de la metodología narrativa, proporcionar distintas visualizaciones que conciben conexiones con los relatos y vínculos presentados.

Esta pretensión ilustrativa se utiliza con la finalidad de crear conocimiento, al situar en relación y desvelar mediante diferentes estrategias lo que la imagen recoge con lo que también aportaría información a nuestra investigación ya que nos ayuda a hablar a través de las imágenes.

La investigadora desea reflejar a través de la escritura y la fotografía una comprensión de los hechos y mostrar cómo diversas cuestiones interconectadas de su experiencia en los casos mostrados y las entrevistas afectaron a su comprensión teórica y pedagógica. Aunque la investigación aborda casos experimentados por la autora no pretende ser una investigación que se mire modo autocomplaciente y hable de ella misma. Es más, por el contrario, explica y rodea otras incertidumbres. Si bien es un estudio de los proyectos realizados por ella misma en colaboración siempre con un amplio grupo de profesionales y de su propio alumnado, esto ha ayudado a definir un encadenamiento de conocimientos reales y cognitivos en la investigación. También se explora cómo una educadora puede conseguir una educación cooperativa y trabajar desde el juicio crítico y desde el posicionamiento de las personas participantes. En gran medida lo que se procura es indagar sobre estudios pedagógicos que conjugan la relación entre educación a través



del arte integrando las distintas instituciones educativas tratadas, museos, escuelas y universidad.

La fotografía habla por sí misma y sirve a la investigadora para instalarse en el contexto desde el que se va construir la narración. El desarrollo del texto, mediante el estudio de casos permite el espacio de relación pedagógica. La foto, por sí misma, puede remitir a múltiples contextos. Sin embargo, el uso del texto delimita los significados, desde los que se invita al lector a construir otras relaciones en las que situarse ante los actores de la narración.

### *Esta tesis desde la perspectiva performativa*

Esta tercera tendencia de la tesis forma parte de una metodología de investigación que se centra en la práctica, en la acción artística, a partir lo que se ha llegado a denominar como estudios performativos.

Lo que se pretende con este pauta de relato performativo es, como apunta Vidiella (2005) es hacernos pensar sobre nuestros enfoques, orientaciones, sobre nuestros roles como creadores y/o espectadores, colapsando los límites entre artista-obra de arte; artista-espectador y obra-espectador. La relación entre artista, sujeto y público nos alienta a pensar sobre los métodos a través de los cuales elaboramos historias e historias del arte, para reflexionar los modos en los que entendemos cómo tiene lugar el significado, y abriendo de este modo la subjetividad como algo específico e implicado en redes de relación”. Lo relevante para la tesis de esta perspectiva es que facilita la vigilancia de modo prioritario al papel del cuerpo en la narrativa, clave para investigar la experiencia performativa relacionada con las artes visuales y la docencia. Como relata Spry (2001), la noción de performance es un modo de transgresión que propone un tipo de narración que habla a partir de uno mismo y no de uno mismo. Esta perspectiva se ubica en relación con la investigación postmoderna, conectada con la fenomenología de la experiencia y la autoetnografía, que pone el acento en el acto de comunicar una experiencia en la que la investigadora está implicada, hasta el punto de que es la experiencia de la propia investigadora.

Desde la investigación performativa y durante el desarrollo de esta tesis hay una preocupación por el discurso, la escritura, el testimonio, la corporeización de las personas que narran las experiencias para la configuración de significado. La escritura se convierte precisamente en un medio a través del cual se recrea experiencia en la que la investigadora se halla insertada y en su relación con otros y otras. La narración performativa de esta investigación se dispone precisamente en lo que Denzin (1997) especifica como poéticas etnográficas que adquieren fines análogos a los fines del arte: esperan tocar al espectador, rememorar emociones, y aportar perspectivas alternativas de percibir el mundo. Investigar sobre la aparición de mi persona presume aprender sobre y a través de la narración, sobre todo en el momento que se está pensando y escribiendo.

Pero en mi caso, como profesora que escribe en algunos momentos del desarrollo de esta tesis como una autoetnógrafa para poder repensarse como docente, supone igualmente preguntarse sobre el lugar de los cuerpos en la escuela, en el museo y en la universidad. Vislumbrar cuáles han sido los mecanismos de inclusión de las personas en nuestro sistema educativo de la escuela y la universidad y qué relación guardan con el museo y la invisibilidad de la relación de los sujetos pedagógicos que se encargan de fomentar estos vínculos. Supone investigar cuáles son los medios que abren las experiencias y las prácticas sobre performatividad para repensar esos espacios educativos como lugares de encuentro entre sujetos con su biografía y sus raíces.

#### 7.4 A/r/tografía

Expondremos por último la relación de la metodología de investigación de esta tesis con la tendencia denominada A/r/tography (Berridge, 2007; Irwin, 2004; 2006; Irwin et al. 2006; 2007) que se ha originado y extendido a partir de los trabajos de un grupo de investigadores e investigadoras en el campo de la educación y las artes visuales en la Universidad de British Columbia (Canadá).

A/r/tography es una metodología de investigación de las artes que hace hincapié en cuestiones vitales y en la práctica reflexiva a través de la indagación de los espacios intermedios de la creación artística/investigación/enseñanza. Rita Irwin (2004) explica que A/r/tography se basa en los tres reinos de conocimiento de Aristóteles: Theoria (saber), praxis (hacer), poiesis (construir). Los a/r/tógrafos, tienen múltiples roles, como el de investigador, el de artista, y el de profesor, prestan atención a lo intermedio, donde los significados residen en el uso simultáneo del lenguaje, las imágenes, materiales, situaciones, espacio y tiempo (y crean) las circunstancias que producen conocimiento y comprensión a través de procesos repletos de investigación artística y educativa. (Irwin y Springgay, 2008: 19-26). Una de las contribuciones destacadas de sus trabajos es el énfasis que adoptan en la ineludible concordancia entre los modos artísticos y los narrativos.

Rita Irwin, reseña que estar implicado en el proceso de la a/r/tography *“significa indagar en el mundo a través de un continuo proceso de hacer arte en cualquier forma artística y escrita de manera que no estén separadas ni sean ilustración una de la otra, sino que estén interconectadas y entrelazadas una con la otra para crear significados nuevos y/o relevantes”*. En esta misma dirección Rita Irwin apunta que la a/r/tography *“es un lugar donde conocer, hacer y producir se unen en una zona fronteriza que también puede llamarse mestizaje”*. *“Un lugar donde la integración en y el flujo entre lo intelectual, el sentimiento y la práctica tienen lugar a través de la recreación, la indagación y el reaprendizaje de la comprensión del mundo y de nuestras experiencias y memorias”*. *“Este espacio de mestizaje, que se nutre de ideas modernas y postmodernas, es un lugar de relación y metonimia donde el pensamiento dialógico y la metáfora sustituyen a los dualismos, y donde las diferentes estéticas se utilizan como vehículos de significado más que de mostrar hechos”* (Irwin, 2004: 28-35).

Inciendiando en el pensamiento de la interconexión entre fotografías y dibujos y textos narrativos, Springgay, Irwin y Kind presentan la a/r/tography “*como un perspectiva de interpretación del sí mismo (self) a través de una indagación viva entre arte y texto. Es una investigación que da más que un simple significado a nuestra experiencia; sus fundamentos están en las pérdidas, los cambios y las rupturas que permiten que emerjan nuevos significados*”. Este doble significado incluye la creación de arte y palabras. No son, por tanto “*discursos que se colocan uno sobre el otro con la esperanza de transferir un significado de un campo textual al otro; más bien son interconexiones que hablan en conversaciones con, en y a través del arte y el texto, de tal manera que estos encuentros son constitutivos más que descriptivos*” (Springgay, Irwin y Kind, 2005: 899).

A/r/tografía es por tanto una metodología de investigación en artes que enfatiza la investigación de vida y de reflexión práctica. A través del examen de los espacios “inter” de la creación artística / la investigación / la docencia. Los A/r/tógrafos, tienen múltiples funciones como investigadores, artistas y profesores:

- Deben prestar atención a la in-entre, donde los significados se encuentran en el uso simultáneo de lenguaje, imágenes, materiales, situaciones,
- Considerar el espacio y el tiempo y crear las circunstancias que producen el conocimiento y la comprensión de los procesos a través del arte y la investigación educativa.

Además, Rita Irwin y Stephanie Springgay (2008) explican que a/r/tografía no puede limitarse al estudio de la mecánica de hacer arte, ni puede ser definida simplemente como múltiples identidades. A/r/tógrafos están conectados, no separados de la investigación, ni de los procesos de la técnica y de enseñanza.

Derivado de los trabajos de Gilles Deleuze y Félix Guattari (1987), la a/r/tografía se describe metafóricamente como rizomática, que permite múltiples puntos de entrada y salida, no jerárquica. Según explican en la web ([www.artografia.net](http://www.artografia.net)), la a/r/tografía se interesa por los espacios de conocimiento situados en la intersección de las identidades del artista, el investigador y el educador. Propone la interrogación sobre lo que puede significar hacer arte, educar e investigar cuando las tres prácticas se entrecruzan como procesos de indagación vital.

Dedicarnos en el desarrollo de esta tesis a la práctica de una investigación a/r/tográfica ha significado indagar a través de un transcurso continuado de creación de arte en cualquier formato, comprobando que la escritura no se separa de lo ilustrativo, que están interconectados y se va tejiendo a través de las palabras y las imágenes para crear significados mejorados. La a/r/tografía es una metodología de contigüidad, de investigar viviendo, donde se incorporan las metáforas, metonimias, reverberaciones y con una condición de indagación en estética relacional.

En el tránsito de la investigación se producen entendimientos e intercambios entre el arte y el texto, y entre las identidades concebidas de artista/investigadora/profesora. Pero además la a/r/tografía es social desde el momento que implica a grupos de personas y comunidades que juntos participan en la investigación compartiendo. Es un acto de profesionales y alumnado crítico, lo que ayuda a articular una evolución de las preguntas de investigación, llegando a conseguir presentar sus (nuestras) obras colectivas evocadoras y provocativas hacia los demás.

## 7.5 Un breve extracto de las primeras percepciones: situándome como a/r/tógrafa.

Una primera pregunta: ¿Cómo se empieza una tesis con características artográficas? La ayuda surgió de la lectura de las palabras de Carl Leggo (<http://led.educ.ubc.ca/profiles/carl-leggo/> <http://artography.edcp.educ.ubc.ca/?p=31>) que me conmovieron, y a partir de ahí descubrí que las posibilidades eran innumerables.

*“Cuando me entrevisté en marzo de 1990 por un puesto en el Departamento de Lengua y Alfabetización Educación de la Universidad de la Columbia Británica, le expliqué que yo era un poeta, educador y académico con un gran interés en la promoción de la poesía y la escritura creativa, y especialmente formas de apoyo a la investigación educativa, la teoría y la práctica, asistiendo a las cuestiones de discurso poético y saber poético. En mi enseñanza, la investigación y la escritura, he seguido promoviendo el valor significativo de asistir a la lengua desde perspectivas creativas. Me he comprometido a explorar las intersecciones animadas entre el discurso crítico y discurso creativo. Con demasiada frecuencia en la academia, las artes creativas se separan de las disciplinas de las ciencias sociales. Mi objetivo es abrir espacios para las artes creativas para informar a la investigación en educación. En los últimos años, con mucho gusto me he llamado a/r/grafo, y como artista e investigador y maestro, me seguirá tratando de entender cómo la poesía es una práctica del lenguaje y la alfabetización que pueden fomentar la esperanza y sabiduría para vivir de manera más eficaz y productivamente en el mundo. Como educador, estoy convencido de que todos nosotros, los estudiantes, los profesores, los padres, artistas, administradores tenemos la necesidad de atender a múltiples formas de conocer y llegar a ser. La poesía ofrece maneras significativas para el aprendizaje y la práctica de nuestra vida en el mundo”.*

La A/r/tografía pues, nos invitaba a participar activamente, subjetivamente y totalmente con nuestro trabajo y nos permitía además incluir el trabajo de otros, y así, con esta idea no sólo únicamente en la mente sino también en el corazón empezamos a decidir que es la metodología que más se adecuaba a nuestras necesidades. La a/r/tografía nos abría un mundo de posibilidades. Se trataba pues de polarizar las identidades artista-

investigadora-profesora, ya que nunca trabajé únicamente para mí y no podía separar las partes de mí misma. Al igual que muchos educadores siempre he sentido que enseñamos lo que somos. Esta metodología me permitía ser yo en comunidad, ya que es así como surgen los procesos creativos de los estudios de caso que presento, con sentido ético y haciendo resonancia colectiva. El trabajo se encuentra en las intersecciones del arte y la investigación con gran interconectividad.

Realizar una tesis con un punto de vista *a/r/tográfico* nos permitía intentar una contribución no sólo a la investigación de artes visuales, sino también al ámbito interdisciplinar y basado en las artes de investigación y pedagogía más ampliamente transdisciplinares. Ha permitido la apertura de nuevos espacios para la colaboración, y la transformación de la forma en que concebimos y realizamos nuestro trabajo (por ejemplo, véase Bagley y Cancienne, 2002; Barone y Eisner, 2012; Knowles & Cole, 2008; Leavy, 2009).

Durante la última década la *a/r/tografía* se ha desarrollado como un conjunto de prácticas de investigación basadas en las artes dentro de la investigación en educación, pero ahora se extiende a través de las fronteras disciplinares (por ejemplo, véase Irwin & de Cosson, 2004 ; Sinner, Leggo, Irwin, Gouzouasis, y Grauer, 2006 ; Springgay, Irwin, Leggo, y Gouzouasis, 2008 ). Este deslizamiento y esta expansión son apropiadas, es un acto de interdisciplinariedad. Rita Irwin escribe que hay espacios entre y espacios entre el inter. Existen múltiples fronteras difusas.

La *A/r/tografía* fusiona las imágenes y el texto, sin establecer jerarquías, con el fin de abrir y crear nuevos significados y fantasías. A través de la metáfora, la yuxtaposición, la presencia y la ausencia, las reverberaciones y el exceso, el matrimonio de textos en diferentes medios y la fusión de diferentes formas de conocimiento, se crean significados múltiples, que reflejan y refractan lo velado. También hay una fuerte corriente de justicia social que atraviesa la metodología *artográfica*, realización de obras por las personas invitadas, permitiéndoles co-crear e imaginar lo imposible y lo posible. También permite forjar nuevos espacios para la conexión de espacios entre los espacios, es decir, creación de nuevos espacios en las grietas.

Dentro de la investigación educativa que se realiza en esta tesis me interesa la *a/r/tografía* como metodología de investigación basada en las artes ya que se preocupa por los espacios de conocimiento situados en la intersección de las identidades de la artista, la investigadora y la profesora. Propone la interrogación sobre lo que puede significar hacer arte, educar e investigar cuando las tres prácticas se entrecruzan como procesos de indagación vital. Se trata de escribir e investigar con metodologías artísticas para explorar de otras maneras cuestiones sobre educación y repensarlas. A diferencia de la investigación basada en las artes, que utiliza metodologías cualitativas, concluye representando de forma artística lo que se ha indagado. La *a/r/tografía* reclama la aproximación artística durante el proceso de investigación invitando al movimiento: una pregunta inicial que va desplazándose, alguien que al investigar se sorprende, personas

atentas a lo que sucede entre ellas... la propia experiencia de indagación es lo que se valora desde la a/r/tografía.

Rita Irwin (2004), su ideóloga, concibe el a/r/tógrafo como provocador de situaciones en las que junto a otras personas ensaya una mirada intersticial. Consideramos que es justamente la atención a este espacio no etiquetado, ni esperado, lo que convierte la a/r/tografía en un trampolín perfecto para realizar el desarrollo de los estudios de caso presentados en esta tesis.

Rita Irwing y Stephanie Springgay describen seis interpretaciones de a/r/tografía:

- Contigüidad: prestar atención a los espacios intermedios entre el arte, la educación y la investigación, entre “arte” y “grafía”, y entre arte y a/r/t/e.
- Investigación de vida: prestar atención a la complejidad y las contradicciones de las relaciones entre la gente, las cosas, y el entendimiento de las experiencias vitales.
- Aperturas: prestar atención al diálogo y al discurso.
- Metáfora y Metonimia: prestar atención a las nuevas conexiones y relaciones entrelazadas.
- Reverberaciones: prestar atención a los cambios en un nuevo significado, nueva conciencia y nuevos descubrimientos.
- Exceso: prestar atención a lo que está fuera de lo aceptable.

Esta lista no es exhaustiva, porque a/r/tografía es un interminable e incompleto proceso de investigación, a/r/tografía permanece abierta a la reinterpretación de las interpretaciones y al descubrimiento de otras nuevas. La interpretación no debe confundirse con los métodos. Mientras los métodos son organizadores de procedimientos para la recopilación de datos, las interpretaciones organizan conceptualmente ideas. En resumen, las interpretaciones no tratan de recopilación de datos (o reproducción/copia de una pieza de arte) sino más bien se aproxima a una investigación a través del proceso de creación artística.

La interpretación a/r/tográfica de contigüidad examina los espacios intermedios de una idea en contacto con otra o estando adyacente, o en presencia de otra. La búsqueda de espacios intermedios perturba el pensamiento dualista y alienta la interconectividad de las diferencias sociales y culturales, opuestas y desconocidas. Por lo tanto, los espacios intermedios *“no son simplemente una localización física o un objeto sino un proceso, un movimiento y desplazamiento de significado”* (Irwin y Springgay, 2008: 20).

## 7.6 ¿Por qué nos interesa la a/r/tografía como metodología de investigación en la tesis?

Una de las preocupaciones a lo largo del desarrollo de la tesis ha sido evitar enmarcarme en alguna perspectiva o paradigma. Como contrapunto la a/r/tografía nos resultaba un trampolín para pensar y hacer, un trampolín que nos impulsa hacia alguna parte... Una mirada intersticial atenta a lo que (nos) sucede al rozar con otras personas; una mirada que interroga los cruces habituales entre arte y educación; ¿Cómo podríamos repensar la escuela, el museo y la universidad desde una aproximación a/r/tográfica?

En mi trayectoria que transita desde ser maestra hasta profesora universitaria en el campo de la Cultura Visual, he ido explorando métodos que me permitirían incorporar el arte en el trabajo de investigación. Esta curiosidad me ha llevado a conocer trabajos de Investigación basada en las artes y reconocía en los procesos y formatos posibilidades para vincular lo académico con lo artístico. Cuando empecé a leer sobre la a/r/tografía sentía una afinidad con el énfasis que pone en la práctica artística como elemento central de la investigación. La a/r/tografía hace referencia a una materialización artística del resultado. De este modo, para la investigadora la a/r/tografía es un desafío. En el desarrollo de esta investigación esperamos poder explorar el uso de esta metodología tanto en mis trabajos como en el de otros.

La a/r/tografía se basa en las prácticas artísticas y pedagógicas contemporáneas. Muchos artistas contemporáneos ponen en tela de juicio la primacía del objeto y sugieren que el proceso es tan importante o más incluso que el objeto. Mientras que una a/r/tografía no descarta un producto (creación o documento teórico), el foco principal está en el proceso de cuestionamiento, la indagación de vida, el compromiso, la contemplación, la acción... Habita en espacios intermedios de los binarios existentes, en ambos al mismo tiempo y no existentes en ambos. No es “o” pero sí “y”. Es un lugar rico para la exploración, la creación, la imaginación y con posibilidades de preguntarse a través de la práctica artística. Y, sin embargo, para garantizar la vertiente investigadora, es necesario tener alguna forma sistemática de recogida de información, de examinar las ideas de uno, de hacer preguntas difíciles, y hacer frente a situaciones desafiantes. Aunque en a/r/tografía el arte capta nuestra atención en primer lugar, el profesor y el alumno no pueden ser ignorados. Sus prácticas deben llevarse a cabo con el mismo vigor, las mismas preguntas, las mismas rupturas, la misma exploración. Así como artistas contemporáneos nos llevan a repensar la primacía del objeto, pedagogos contemporáneos nos llevan a repensar la primacía de cada estudiante, o la institución de la escolarización. En ambos casos, buscamos más allá de lo que hemos conocido antes y volver a buscar lo que aún no hemos experimentado. El proceso de cuestionamiento y de búsqueda se convierte en el punto focal.

La a/r/tografía es la metodología de investigación que consideramos está perfectamente ubicada para adoptar, desarrollar y problematizar pedagógicamente en esta tesis, al igual que se convierte en un programa de formación docente. La A/r/tografía es

una forma híbrida de la investigación-acción basada en la práctica dentro de la educación y las artes, que se basa en las prácticas profesionales de los educadores y los artistas, ya que en esta propuesta se afirma que se utilizan en un contexto de formación docente y así poder realizar la investigación utilizando sus sensibilidades y capacidades artísticas y pedagógicas en su desarrollo profesional, comprometido en la comunidad, utilizando las formas dialógicas de la investigación. Convertirse en una investigadora de la pedagogía a través del arte requiere de un compromiso con el aprendizaje, la investigación, la curiosidad y el coraje de cambiar. También hay que recalcar que el profesorado, utilizando esta metodología, puede aprender a aprender e informarse a través de los marcos disciplinares e interdisciplinares de la mente.

Necesitamos un nuevo enfoque para aprender a aprender a medida que se adopta una disposición para adecuar las prácticas pedagógicas. Esta investigación tiene el potencial de avanzar en el conocimiento de la educación artística del profesorado y así poder influir profundamente en las próximas generaciones. El impacto de la adopción del arte y la práctica pedagógica a través del arte en la educación con un enfoque basado en la investigación consideramos que mejorará las vidas creativas e intelectuales de las y los individuos, y por lo tanto, en última instancia, podría afectar a la economía basada en el conocimiento creativo.

## **7.7 ¿Qué aporta a esta tesis la investigación basada en las artes (IBA)?**

Es necesario hacer valoraciones de qué es lo que la IBA nos aporta para repensar el sentido y el fin de esta investigación. Tomando como referentes a Weber y Mitchell (2004) para valorar dichas aportaciones concluimos que serían las siguientes:

*Reflexividad:* Enlaza las distancias entre el yo y el nosotros, procediendo como un espejo. Por su propio entorno, la expresión artística asimila y revela talentos del yo y nos sitúa en concordancia con cómo verdaderamente nos creemos, miramos y procedemos, logrando llevarnos a una mayor profundización de la disertación de una misma. De modo paradójico, tales circunstancias al tiempo que nos sitúan en una escenario de performance autobiográfico, de la misma manera nos transportan a mover un paso atrás y a mirarnos a partir las nuevas situaciones afines a los adecuados medios de investigación/representación que manejamos, ampliando el potencial de un estudio más profundo del yo.

Tal como señala Alexander (2006: 67) esto origina una gran reflexividad crítica, en la medida en que ocurre el proceso en el que la autora hace públicos los procesos de su propio trabajo, en una continua innovación y vigilancia, que supone una energía personal y una performance cultural. También queremos recuperar aquí los planteamientos de Eisner (1995: 1) en correspondencia con la estética como muestra inseparable de nuestra necesidad de proporcionar sentido a la experiencia, y sus expresiones en correlación a



que las representaciones visuales nos permiten revelar aquello que sería difícil percibir a través únicamente del lenguaje seriado y del numérico. Las metodologías de investigación basadas en las artes nos auxilian para permitir aquello que es difícil de relatar con palabras, como son los aspectos afines al conocimiento experiencial y en contexto, que de otro modo persistiría velado, incluso para nosotros y nosotras.

El arte es una experiencia, que de modo simultáneo encanta a nuestros sentidos, agitaciones e inteligencia. Es popular, no consigue fácilmente ser inadvertido, solicita la curiosidad de los sentidos, de la emoción y del intelecto. La razón por la cual precisamos y creamos arte tiene que ver con la capacidad de concebirnos vivos y vivas y de revelar lo que no éramos conscientes que sabíamos y que sabemos, o lo que percibimos que antes no nos habíamos dado cuenta, incluso cuando está presente frente a nosotros y nosotras. Consideramos que ello es debido a que lo visual y lo artístico consiguen una respuesta tanto multisensorial y emocional como intelectual; puede incluso ser más creíble que numerosos argumentos escritos y por tanto creemos que tiene un mayor dominio. Las imágenes o experiencias de esta tesis poseen una referencia emocional y perduran con nosotros, tal vez veladas en nuestro inconsciente, para brotar e incitar a una respuesta más pausada. El manejo de formas artísticas de representación amplía la posibilidad de descubrir una voz o de poseer una huella, bien sea positiva o negativa en el lectora/visualizador/comunidad, y sobre todo, en nosotros mismos.

Las narrativas que la investigadora construye sobre sus recorridos en relación con las artes y las instituciones, le ayudan a construir un relato visual y textual que permite, de una forma holística, modos de conocimiento que no potenciarían únicamente de forma escrita. A través de una pincelada y un tejido visual, mostramos lo que de una persona logra resonar en la vida de muchos y muchas.

La representación artística funciona como facilitadora de la empatía y nos permite percibir a través de la contemplación de la investigadora-artista. Escuchando, percibiendo o apreciando los datos de una experiencia coexistida, sus tejidos y representaciones, nos ayudan a realizar la documentación honesta y verosímil, y nos permite advertir cómo la experiencia de la investigadora-artista se nos muestra cercana. Como escribió Eisner (1995: 3), la obra perfilada de modo artístico provoca una singularidad, pues muestra lo que es universal por medio de la creencia de la narración de lo particular. En cuanto con más detalle se facilite la información del contexto de la experiencia y las interpretaciones de la investigadora, mejor se permitirá a la audiencia entender cómo logra o no emplearlo en su práctica, y cuanto más honesta surja la obra mejor permite al observador concluir o percibir por sí mismo.

La investigadora potencia que lo habitual surja como extraordinario, en la disposición en que induce, transforma y deactiva intransigencias, transportándonos a imaginar nuevos modos de conocer o crear sucesos. Como observa Grument *“lo estético se distingue del fluir de la experiencia diaria, de las conversaciones por teléfono, del paseo a la tienda de la esquina, sólo por la intensidad, la ‘complitud’ y la unidad de sus*

*elementos y por una forma que reclama un nivel de percepción que es, en sí mismos, satisfactorio”* (Grument, 1988: 88).

Proporcionar una desconocida circulación simbólica a los sucesos habituales conmueve puesto que no tenemos quién nos salvguarde de lo insignificante. Esto hace que sea una defensa intensa para traspasar nuestras apreciaciones cotidianas y deriva en que las instalaciones, las performatividades, o las fotografías exponen de un modo distinto los hechos frecuentes que nos envuelven, en este caso la escuela, la universidad o los museos, aportándoles desconocidos significados. Esto ha supuesto dar cuerpo a las ideas y provocar contestaciones corporeizadas; no somos únicamente ideas, sino seres de carne y hueso que asimilamos a través de nuestros sentidos. Las metodologías visuales ayudan a los investigadores a percibir sus cuerpos y los de los estudiantes y a comunicar el análisis elaborado y las teorizaciones que supongan la enseñanza y el aprendizaje como prácticas corporeizadas.

De acuerdo con lo que plantean Williams y Bendelow (1998) los modos artísticos de representación nos proyectan un reto refrescante e inexcusable frente a las formas dominantes de la perorata académica. El manejo de códigos culturales considerablemente compartidos y de imágenes muy conocidas hace que algunas expresiones visuales sean más asequibles que lo que brinda el discurso académico. En la medida en que el fin de las instituciones educativas es incitar a la discusión y crear pensamiento, al mismo tiempo que significar la indagación a una audiencia más extensa, el uso de las artes visuales abre diversas posibilidades al debate y a formar pensamiento.

En nuestro caso, en esta investigación, hace lo particular social, y lo personal público. Al caminar hacia lo público empuja a la investigadora a ocupar un rol más agitador. Como nos plantea Florence Krall *“el camino interior se convierte en un proceso continuado que lleva a una comprensión más completa de la condición humana. La auto-comprensión no es sólo la reflexión de lo que somos sino de quienes somos en relación con el mundo”* (Krall, 1988: 199). Desde este posicionamiento nos apuntamos a que cuando la intención del arte es traspasar la conciencia convenida y tradicional, las representaciones artísticas reaparecen en medio para renovar los mensajes a los que precisamos dar oídos y revelar a los otros para romper los relatos y enfoques hegemónicos.

## **7.8 ¿Qué dificultades ha encontrado esta tesis en la Investigación Basada en Artes (IBA)?**

En el desarrollo de esta tesis no pretendemos hacer una defensa únicamente de las aportaciones de la IBA. Igualmente es preciso prestar atención a las disyuntivas a las que nos desafía. Por eso nos parece inevitable asimismo aprender de las críticas que recibe la IBA, para así aprovechar el panorama de la valoración de este paradigma de

investigación. Tal como nos plantea Eisner (1997) nos encontramos con una sucesión de problemas metodológicos que se descubren en esta perspectiva de investigación. También hacen referencia a este tipo de dificultades Denzin y Lincoln (1998: 152) que consideran que los procesos que se centralizan en las prácticas personales tienen que ir “hacia dentro y hacia fuera, hacia delante y hacia atrás”, lo que requiere una continua elasticidad en el transcurso de la narración. Además, al utilizar también productos artísticos para desarrollar la investigación se crean más lagunas y puestas en escena de probabilidad que juicios acabados o soluciones. Sin embargo esto, desde nuestro punto de vista, es lo que permite que diferentes personas logren hallar lugares de vínculo con una imagen. Pero no podemos olvidar que el transcurso artístico además implica circular entre mutismos, períodos de acción, de escucha, de diálogo, de miradas, de ideologías, y entre las grietas y los vínculos entre todo lo antepuesto.

Lo que estamos razonando es que no es una labor fácil, y ha implicado decidir entre lo que hemos querido decir y se expone y el modo en que lo decimos y mostramos; hemos tenido que tomar decisiones alrededor de qué manifestaciones se incluían y cuáles se velaban. Pero también nos ha supuesto conservar una elasticidad en los relatos que descubriese lo que de otro modo subsiste oculto. Algo que en esta investigación espero que hayamos conseguido. A todo lo que hemos expuesto queremos también añadir otra serie de dificultades que son propias del proceso que trae consigo este tipo de investigación, según señala Sclater (2003) los obstáculos que surgen al tratar de concretar los contornos de la IBA, y que pasamos a sintetizar a continuación:

- *La calidad artística*

Mullen (2003) escribe que uno de los objetivos de la IBA es concentrarse en el proceso de cómo expresar el contexto de las realidades vividas más que exponer resultados finales distanciados del contexto de su creación. También expone Mahon (2000) que lo que determina el componente estético de la IBA no es una condición inseparable y fundamental sino que pertenece a un tejido social más extenso, el cual a la vez transforma y es transformado por el resultado artístico y alrededor del cual siempre hay una cruzada en las discrepancias a la hora de descifrar sus significados.

Al mismo tiempo nos apoyamos en las ideas de Mahon que reivindica el carácter contextual y situacional de las expresiones estéticas y que razona que los lenguajes estéticos tienen su adecuada especificidad y no logran transportarse a una investigación-acción, a una comunicación, o a descifrarse como transcripciones directas de interacciones sociales. Es aquí donde se nos plantea un respeto principal en correspondencia a las demarcaciones de la calidad artística de lo manifestado en la investigación. La calidad artística en la IBA no reconoce un criterio elitista, sino que prioriza su valía comunicativa. Es este el sentido que nos interesa, las reacciones que incita la expresión artística son más significativas que la calidad artística tal y como se proyectaría a partir de razones estéticas externas. En este sentido durante el desarrollo de las experiencias nos parece más importante que predomine el criterio de comunicación y

de responsabilidad social sobre el de la destreza artística (Finley, 2003; Mullen, 2003; Sclater, 2003).

- *La relación de la investigadora y sus participantes*

Una cuestión que también queremos considerar en esta investigación es la de los límites en correspondencia con los roles de artista, investigadora y facilitadora en las actividades creativas. Esta cuestión la consideramos principal, pero se hace ineludible afrontarla en el momento que la investigación gira alrededor de proyectos de mediación artística que son cooperativos y colaborativos. En este sentido Mullen (2003: 117) insinúa que precisamos hallar modos no únicamente de simbolizar de forma creativa a los otros, sino de modo que nos permita representarnos a nosotros mismos. Nuestro desafío es ir más allá de la elaboración de argumentos o imágenes impresionantes, y conseguir activarnos a nosotros y a otros a la acción; de este modo la consecuencia de la investigación y de la colaboración en ella, será regenerar nuestras vidas. Esta es una cuestión que conseguimos cuando en el transcurso de la investigación colocamos a los colaboradores en una situación que les permite exteriorizarse a través de sus roles que hacen posible la cooperación mediante recursos que dominan, les da la posibilidad de revelar sus emociones, y les prepara para su metamorfosis.

- *La relación entre el arte y las palabras*

Como hemos señalado en el desarrollo de este capítulo encontramos una constante en la bibliografía alrededor de la IBA, que es cómo debemos enfrentarnos a la relación entre los elementos verbales y no verbales que se ponen de manifiesto en las demostraciones, las representaciones artísticas y su interpretación en el tejido de la investigación. Para respondernos a este transcendental asunto nos basamos en Mason (2002) que sugiere un encuadre teórico que contemple, en cierto modo cómo nos planteamos desde la a/r/tografía, la parte artística dentro del puzle de la investigación. Esto supone que debemos considerar los elementos verbales y no verbales como técnicas de triangulación de evidencias. Consideramos que no podemos perder de vista y que no podemos olvidar por qué estamos circunscribiendo representaciones estéticas y pensamos en qué medida el manejo de elementos visuales contribuye a resolver el puzle de nuestra investigación. En este sentido retomamos la definición y relación que hacen entre dibujo-fotografía y las palabras Save y Nuutinen como *“la creación de un campo con múltiples interpretaciones, como la creación de una ‘tercera cosa’ que es sensorial, múltipleinterpretativo, intuitivo, y siempre cambiante, evitando sellarlo con una verdad final”* (Save y Nuutinen, 2003: 532).

Además de las dificultades señaladas en la metodología de investigación de esta tesis, es para nosotros muy importante razonar las siguientes cuestiones, para resolver algunas de las críticas que ha recibido la IBA.

- Consideramos que esta investigación está suficientemente fundamentada teóricamente, evitando planteamientos inexpertos y acomodados.

- Consideramos que es una investigación profesional con la aportación de procesos de creación artística.
- La investigación se adscribe a la Investigación Basada en Artes estableciendo suficientes vínculos con las disciplinas (artísticas, sociales, educativas...) a las que hace referencia.
- La investigación comunica de modo adecuado los resultados, afirmados en la idea de que las imágenes o los textos consiguen hablar por sí mismos.

Levine (2004) considera que la Investigación Basada en Artes debe vigilar las dos dimensiones de nuestro trabajo. Por un lado, proporcionamos en su desarrollo la claridad, el orden, la forma, el significado y el método que se confía hallar en una investigación, pero también se muestra la pasión, la sensualidad y la fuerza que son distintivos de las artes.

Los relatos se caracterizan no únicamente para dotar de conclusiones sino también para realizarnos preguntas selectas con relación a la metodología de investigación y la educación en general. Con las narraciones no pretendemos engañar al lector o al visualizador, haciéndole creer que lo que percibe o imagina es la única verdad. A lo que aspiramos es a transferir las experiencias de un modo creíble.

De lo que estamos seguros es que llevar a cabo una Investigación Basada en Artes nos representa descubrir la imaginación no únicamente en la formación de nuestros conocimientos sino en el modo en el que llevamos a cabo nuestros proyectos. No tratamos de encontrar una iluminación en la relación con la imagen, sino que lo que pretendemos es que el modo de producir la investigación sea por sí mismo imaginativo. Esto nos ha supuesto estar abiertos no sólo al conocimiento científico sino además a la imaginación artística.

Por último queremos destacar que la plasmación del proceso produce no sólo una visión diferente del problema de la investigación, sino también un renovado pensamiento de la investigadora. Esto ha constituido un desafío que es contribuir a la educación con esta tesis.



## CAPÍTULO 8

### OBJETIVOS E HIPÓTESIS, CLAVES METODOLÓGICAS Y PROCESO DE INVESTIGACIÓN.

La realización de esta investigación para la tesis ha ayudado a avivar los sentidos para formalizar los vínculos entre el inicio del itinerario profesional y lo que se trata de hacer y ser como persona implicada en el ámbito de la educación. Ha ayudado a charlar sobre la trayectoria de vida a través de la enseñanza- aprendizaje. También ha permitido espacios para situar acontecimientos reales que se sitúan en los límites de la línea de acción de la escuela, conectándolos con el museo y la universidad.

#### 8.1 Objetivos e hipótesis

*Pregunta hipótesis:*

¿Conviene establecer vínculos entre los museos de arte, la escuela y la universidad?

*Objetivo general de la investigación:*

- Establecer conexiones discursivas, prácticas, visuales y reflexivas entre las instituciones museo, escuela y universidad.

*Objetivos específicos:*

- Mejorar la labor como docente.
- Desarrollar un recorrido conceptual sobre la temática de la educación en museos, escuelas y universidad.
- Brindar elementos metodológicos que permitan abordar la problemática de la investigación museística y los espacios de encuentro entre universidad, museo y escuela.
- Favorecer el desarrollo de competencias profesionales vinculadas a la educación a través del arte.
- Propiciar un entorno apto para la discusión y el intercambio de experiencias, avances y nuevos conocimientos en el ámbito de la vinculación de los museos, las escuelas y la universidad.
- Diseñar y elaborar propuestas pedagógicas y de comunicación enmarcadas en la práctica profesional.
- Desarrollar las bases que permitan articular las propuestas conjuntas entre las tres instituciones educativas.
- Plantear abiertamente distintas líneas de investigación basada en artes.

- Abordar las complejidades de la investigación basada en artes (IBA) (Arts-based research- ABR).
- Favorecer prácticas viviéndolas como proceso artístico desde la escuela, de manera que vinculen al museo y la universidad.
- Colaborar con artistas contemporáneos como cooperantes en el proceso artístico y creativo de la comunidad.
- Mostrar los proyectos realizados con el alumnado y demás participantes a través de los cuales se deriva la cooperación entre las tres instituciones: museo, universidad y escuela y reflexionar sobre ellos.
- Establecer vínculos y suma de sinergias reales entre las diferentes instituciones educativas.
- Visibilizar una línea de acción docente basada en artivismo.
- Favorecer, como profesora y gestora, actitudes positivas y vínculos emocionales a través de experiencias artísticas con el contexto.
- Arriesgar con un tipo de investigación más artográfica como posicionamiento metodológico de esta tesis doctoral favoreciendo la consolidación de este modelo de línea de investigación.
- Búsqueda, divulgación y visibilización de pensamientos y teorías de expertos y expertas, tanto los entrevistados como los consultados.

La construcción de la investigación se funda en torno a la hipótesis con el objetivo de acercarse a la posibilidad de resolver los problemas planteados. En esta tesis: ESPACIOS DE INCLUSIÓN E IMPLICACIONES EDUCATIVAS ENTRE ESCUELA, MUSEO Y UNIVERSIDAD. ANÁLISIS DESDE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN.

La hipótesis, ¿Conviene establecer vínculos entre los museos de arte, la escuela y la universidad? combina teoría y práctica y nos lleva a plantear las siguientes hipótesis secundarias:

- La colaboración y cooperación conjunta tanto en el diseño de los proyectos como en su conceptualización permite alcanzar sus fines.
- La participación de profesionales internos y externos a la escuela en la configuración y desarrollo de los proyectos favorece los vínculos entre instituciones y por ende un espacio de aprendizaje colectivo.
- La colaboración de artistas contemporáneos en el desarrollo de los proyectos favorece la percepción de la educación a través del arte y rompe el distanciamiento entre el arte y sus públicos.
- Mediante el desarrollo de proyectos cooperativos entre la universidad, el museo de arte y la escuela educamos a través del arte.



Realizando un proceso de análisis de la hipótesis principal y las secundarias así como del objetivo general y los específicos de esta investigación trataremos de demostrar la viabilidad de los dos proyectos presentados: *Ser de huevos* y *Falla SOS* y su repercusión en las instituciones educativas: museo, escuela y universidad.

## **8.2 Identificación de los procedimientos de análisis de datos y técnicas de recogida de información.**

En la investigación de esta tesis el tratamiento y análisis de los datos no se realiza de una única forma, sino que depende de los dos estudios que se han diseñado y de la metodología y de la línea de investigación que se ha elegido. Todo ello ha sido para dar coherencia y consistencia al trabajo que se deseaba realizar.

Por una parte los *estudios de casos* en investigación en acción y por otra la opinión de los y las expertas mediante *encuestas* y *grabación*.

### 8.2.1 *Estudio de Casos: Ser de Huevos y Falla SOS*

Se realizará una descripción de cada caso detallando el proceso de trabajo y de investigación, ofreciendo la información de las situaciones complejas que surgieron en su desarrollo así como las relaciones que se establecieron con las personas e instituciones implicadas. El objetivo es conocer, profundizar y así poder comprender la realidad concreta investigada, los vínculos entre instituciones, así como las metodologías de aprendizaje cooperativo.

La razón de la selección de estos dos casos es debido a las experiencias realizadas en este ámbito de vinculación entre instituciones desde una concepción de escuela abierta y que trabaja en contexto y la importancia que tiene la educación a través del arte desde la organización cooperativa.

La educación está en continua reinención o, al menos, convendría que lo estuviera. Pensar en los proyectos como laboratorios de modernidad y actualización docente nos ayuda como docentes a profundizar en las ventajas de las pedagogías rizomáticas y colectivas. Además con el desarrollo de estos proyectos buscamos proyectar la actividad educativa a espacios de exploración de arte para innovar y renovar contenidos, metodologías y sistemas que enriquezcan la enseñanza en la educación infantil, primaria y secundaria y proponer un aprendizaje cooperativo y multidisciplinar.

Por estos motivos expuestos, los dos casos se centran en analizar si es posible vincular museo, escuela y universidad proporcionando espacios colaborativos. De este modo con esta investigación abarcamos dos campos de conocimiento totalmente imbricados, educación y arte, siempre desde una perspectiva multidisciplinar integrando

los diferentes objetivos y competencias que nos proponen los currículos de infantil, primaria y secundaria.

### *Elementos estructurales del caso*

El estudio de caso es una herramienta de investigación fundamental en esta tesis, ya que nos ayuda a analizar temas y problemáticas actuales, hechos contemporáneos, que constituyen algún ejemplo de problemática de la vida real educativa, en la cual la investigadora no tiene control. Al recurrir a este método, la investigadora pretende responder el cómo y el porqué, valiéndose de múltiples fuentes y datos.

Cabe mencionar que el estudio de casos, dependiendo de las y los autores, es una concepción que comprende cuantiosos pensamientos sobre la investigación. De hecho, es una expresión que sirve de protección para toda una extensa estirpe de métodos de investigación cuya particularidad básica es la búsqueda alrededor de un ejemplo. Stake plantea este tema cuando confirma que "*existen muchísimas formas de hacer estudios de casos*". "*El estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes*" (Stake, 2005: 11-12).

Recogidas las contribuciones de diversos autores y a partir además de nuestra práctica investigadora, conseguimos subrayar un conjunto de particularidades primordiales de los estudios de casos a los que hacemos referencia (*Ser de Huevos y Falla SOS*):

1. Se realiza una descripción contextualizada de la esencia de estudio. Consideramos que en ambos casos, su importante valor reside en mostrar las relaciones entre dos circunstancias particulares y su contexto.
2. Son estudios holísticos ya que la investigadora observa y se inmiscuye en los contextos con una mirada profunda y, además, trata de brindar un punto de vista general de la causa de los casos de estudio, mostrando la complejidad de los mismos.
3. Ambos casos manifiestan las particularidades y las características de cada una de las circunstancias/escenarios a partir de descripciones densas y fieles a los hechos de la investigación.
4. Los dos estudios de caso son heurísticos ya que intentan enfocarse a la comprensión del lector sobre el hecho general de los objetos de estudio.
5. Sus enfoques no son hipotéticos, ya que se observa, se participa y se logran conclusiones y se comunican.
6. En ambos casos, se concentran en las relaciones y las interacciones y, por tanto, han exigido la cooperación de la investigadora en el acontecer y su desarrollo.
7. Ambos experimentan hechos contemporáneos examinando aspectos de utilidad de los mismos, requiriendo de la investigadora una persistencia dilatada en el campo.

8. Se dan en los dos casos procesos de pacto y negociación entre la investigadora y los participantes de modo continuo.
9. Los estudios de ambos casos agregan variadas fuentes de datos y la investigación de ellos se ha realizado de manera general y conectada.
10. Los indicios y la expansión de las conclusiones a otros casos nacen principalmente de la labor de campo, lo que ha exigido una representación meticulosa del proceso investigador continuado poniendo en práctica el pensamiento inductivo.

Se realizará una descripción de cada caso detallando el proceso de trabajo y de investigación, ofreciendo la información de las situaciones complejas que surgieron en su desarrollo así como las relaciones que se establecieron con las personas e instituciones implicadas. El objetivo es conocer, profundizar y así poder comprender la realidad concreta investigada, los vínculos entre instituciones, así como las metodologías de aprendizaje cooperativo.

La razón de la selección de estos dos casos es debido a las experiencias realizadas en este ámbito de vinculación entre instituciones desde una concepción de escuela abierta y que trabaja en contexto y la importancia que tiene la educación a través del arte desde la organización cooperativa.

La educación está en continua reinención, o al menos, convendría que lo estuviera. Pensar en los proyectos como laboratorios de modernidad y actualización docente nos ayuda como docentes a profundizar en las ventajas de las pedagogías rizomáticas y colectivas. Además con el desarrollo de estos proyectos buscamos proyectar la actividad educativa a espacios de exploración de arte para innovar y renovar contenidos, metodologías y sistemas que enriquezcan la enseñanza en la educación infantil, primaria y secundaria y proponer un aprendizaje cooperativo y multidisciplinar.

Por estos motivos expuestos, los dos casos se centran en analizar si es posible vincular museo, escuela y universidad proporcionando espacios colaborativos. De este modo con esta investigación abarcamos dos campos de conocimiento totalmente imbricados, educación y arte, siempre desde una perspectiva multidisciplinar integrando los diferentes objetivos y competencias que nos proponen los currículos de infantil, primaria y secundaria.

Desde el momento que se diseñó la investigación se planificó también que tipo de tratamiento y que análisis de los datos se iba a realizar con la información recogida. Se decidió trabajar desde la perspectiva de la investigación cualitativa, estudio de casos. Investigar con estudio de casos nos ha creado un lugar social de relación, esta particularidad nos ha traído consigo el respeto a la ética. Todo lo que expresamos, observamos, cooperamos, resolvimos y distinguimos responde a una labor ética puesto que, de una manera u otra, poseen derivaciones para y en las personas y/o los colectivos que han sido esencia de investigación.

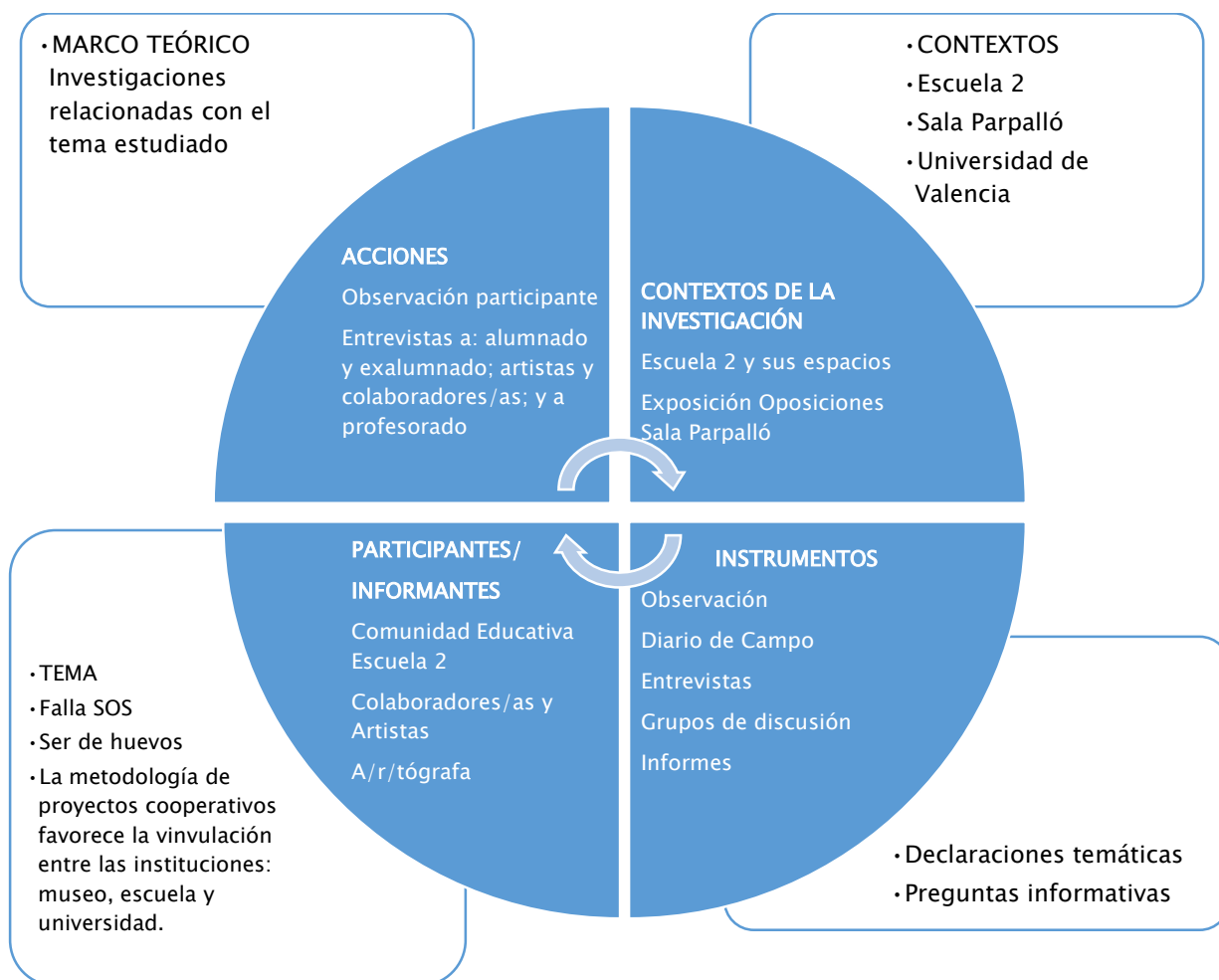


Ilustración 4. Estructura del estudio de casos: Basado en Stake en Denzin y Lincoln (2005).

En la ilustración 3 mostramos la estructura de nuestra investigación, en el círculo central podemos encontrarnos con toda la metodología utilizada para la recogida de datos necesaria para el desarrollo de todo el proceso de investigación. En este estudio observamos cuatro espacios diferenciados en los cuales se define los ámbitos concretos de actuación:

1. Acciones específicas realizadas durante la investigación centrándose en un aspecto específico del estudio a través de la recogida de datos significativos para la investigación:
  - 1.1. Observación participante durante el desarrollo de los dos proyectos. Dirigiendo, gestionando y participando activamente en su elaboración y desarrollo. Realizando reuniones con los equipos colaborativos que

nos ayuda a comprender y contrastar las diferentes perspectivas y así como sus contenidos.

- 1.2. Entrevistas a docentes participantes en los dos casos, copartícipes del diseño de los dos proyectos. Esto nos ayuda a contrastar la validez de los proyectos así como analizar la transferibilidad de los mismos.
  - 1.3. Entrevistas al alumnado participante durante y posteriormente a la ejecución de los proyectos. Ellos y ellas son la clave para validar si el aprendizaje con estos proyectos ha sido significativo.
  - 1.4. Entrevista a los artistas participantes, y otros colaboradores.
2. Los contextos de los dos proyectos desarrollados y de las actividades realizadas: Sesiones de cooperación y colaboración para el desarrollo de los dos Proyectos (*Falla SOS* y *Ser de Huevos*) con las personas implicadas (artistas, comunidad educativa, museo y patrimonio). Los espacios de trabajo han sido de vital importancia para el desarrollo de los dos proyectos y sobre todo refiriéndose a los ámbitos educativos y museísticos. En los dos casos podemos establecer dos fases diferenciadas:
    - 2.1. Una primera fase destinada a la preparación de los proyectos, casos de investigación, desarrollando reuniones con profesorado, colaboradores y artistas, realizadas en la salas de reuniones de Escuela 2, o en otros casos en despachos de Sala Parpalló, buscando la toma de decisiones compartida y la puesta en marcha del proyecto.
    - 2.2. Una segunda fase de los proyectos que los sitúan en su lugar de realización, desarrollo y ubicación, Sala Parpalló y Escuela 2, en función de cada proyecto.
3. El tercer y cuarto ámbito de actuación hace referencia a informantes y participantes así como a las diferentes técnicas de recogida de datos.
    - 3.1. Técnicas de recogida de datos. Son de vital importancia para nuestra investigación ya que nos ayudan a recoger toda la información. Los instrumentos han sido los siguientes: la observación participante, el diario de campo, las entrevistas y los grupos de discusión.
    - 3.2. Personas participantes e informantes: Cruciales en los dos proyectos y en el desarrollo de la investigación desarrollando específicamente cada una su rol: artistas, alumnado, exalumnado, colaboradores y cooperantes, personal del museo, familias, profesorado y responsables.

En la ilustración 3 mostramos la estructura de nuestra investigación, junto al círculo central nos encontramos con unas estructuras de forma cuadrada que representan otros aspectos fundamentales para el desarrollo de la investigación: el marco teórico, los contextos de los proyectos y los agentes educativos.

El marco teórico de nuestra investigación. Es el soporte fundamental y donde podemos hacer referencias a expertos, a otras investigaciones, y así dar a conocer de qué parámetros teóricos nos hemos servido para armar la investigación.

Los contextos implicados en el desarrollo de los dos proyectos. En esta investigación han participado docentes y directivas de Escuela 2 desde el ámbito de la educación formal, pero también ha sido partícipe una representación de exalumnado y artistas. En uno de los casos, la responsable de la Sala Parpalló y el artista de la obra *Ser de Huevos*, Adolfo Siurana. No nos podemos olvidar de personas colaboradoras externas vinculadas a la universidad por ser profesorado de dicha institución o por ser alumnado en proceso de realización de prácticas.

Los agentes educativos implicados en el desarrollo de los dos proyectos. La característica principal de los equipos de trabajo era su interdisciplinariedad y multidisciplinariedad debido a la diversidad de perfiles implicados. Las personas procedían de diferentes formaciones y trayectorias personales y profesionales, y por supuesto, ellas determinaban en una gran medida el desarrollo del proyecto.

En la parte inferior de la ilustración 3 situamos la estructura conceptual de la investigación haciendo referencia al tema de estudio, las declaraciones temáticas y finalmente las preguntas informativas. Citando a Stake (1999) las declaraciones temáticas nos van a ayudar comprender mejor los dos casos de estudio y organizarlo para su posterior análisis y por otro lado las preguntas informativas que surgen a partir de las declaraciones temáticas nos han servido para desarrollar y centrar los temas seleccionados y así facilitar su interpretación.

DECLARACIONES TEMÁTICAS	PREGUNTAS INFORMATIVAS
Sistemas de colaboración y cooperación educativa	<p>¿Es posible la concepción de un proyecto cooperativo entre las diferentes instituciones y agentes educativos implicados?</p> <p>¿Por qué es importante la colaboración entre los distintos agentes e instituciones educativas en el desarrollo de proyectos cooperativos?</p> <p>¿Es viable la realización de proyectos cooperativos por parte de profesionales de contextos diferentes?</p>
Transformaciones de la percepción de la educación a través del arte entre los agentes y las instituciones educativas participantes en los proyectos	<p>¿Existen diferentes percepciones de la educación a través del arte entre las y los diferentes profesionales implicados/as en los proyectos?</p> <p>¿Es necesaria una transformación de la percepción de la educación a través del arte y de las prácticas educativas para afrontar este tipo de proyectos?</p> <p>¿Cuál debería ser la percepción de la educación a través del arte para afrontar proyectos de las características investigadas?</p>
La educación a través del arte y la metodología de proyectos como generadores de experiencias significativas en los participantes	<p>¿La metodología de proyectos a través del arte favorece las relaciones entre instituciones educativas, así como el aprendizaje de mecanismos y fórmulas de colaboración?</p> <p>Desde la práctica educativa, ¿este tipo de proyectos son innovadores?</p>

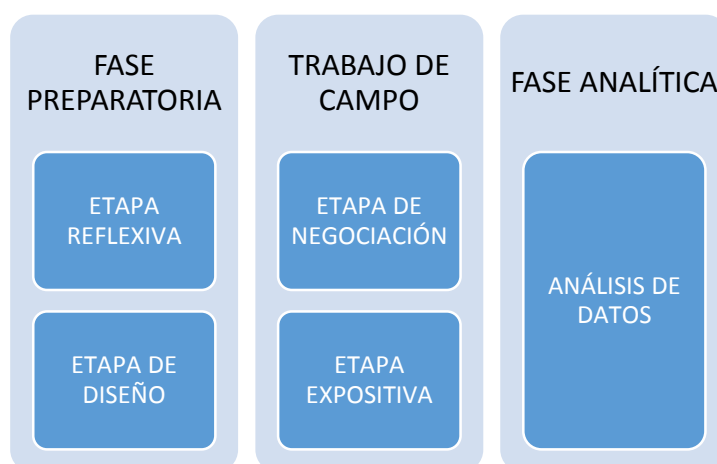
*Tabla 3. Estructura conceptual del estudio de caso.*

### *Estructura conceptual que define los casos:*

Esta investigación y estudio procura ahondar en una problemática concreta a la que la investigadora intenta dar respuestas o soluciones, o al menos lograr entender mejor su naturaleza. Siguiendo a Stake (1999), y con el objetivo de profundizar del modo más coherente dos casos de estudio como son *Ser de Huevos* y *Falla SOS*, hemos determinado un conjunto de temas que modulan la investigación y derivan en una serie de interrogantes reveladores, que sintetizan y especifican el proceso adecuado de la investigación.

### **Fases del método**

Desarrollamos el siguiente proceso y esquema de trabajo para nuestra investigación que queda concretada en cuatro fases diferenciadas, aunque conectadas entre sí, que ha supuesto un camino en la práctica en el cual se establece el transcurso de los dos proyectos realizados.



*Tabla 4. Estructura del trabajo de investigación.*

### ***Fase preparatoria:***

Esta fase se dividió en dos etapas: una reflexiva que consistía en la revisión de los conocimientos y experiencias previas de la investigadora y otra de diseño en las cuales se planificaron las diferentes actividades de investigación.

*Etapa reflexiva:* El tema que es objeto de estudio estuvo relacionado con todos los aspectos que definen a la investigadora: contexto de desarrollo profesional, formación, expectativas, experiencias, criterios e intereses. En el caso de la investigadora, la condición de maestra desde hace más de veinticinco años y su trabajo en la escuela y la universidad condicionan también el tema seleccionado.



*Etapa de diseño:* donde se planifica las diferentes actuaciones del proceso de investigación que, en el caso que nos ocupa, se centró en dos fases distintas aunque relacionadas entre sí: una de diseño de los proyectos y una segunda basada en la implementación de los dos proyectos.

Debido al carácter hermenéutico propio de esta investigación de tipo cualitativo en el contexto de estudio de casos, pensamos que es ineludible crear un grupo de categorías de estudio que nos ha permitido ordenar de manera coherente la gran cantidad de averiguaciones que demanda un tipo de investigación de estas características. La categorización en elementos más simples nos permite demarcar el proceso y construir síntesis conceptuales específicas que facilitan la comprensión de los datos que fue suministrando la investigación. Especificamos, por tanto, el siguiente esquema de variables en función de las preguntas de la investigación y de las hipótesis:

<b>Variables</b>	Sistemas de trabajo cooperativo como base de los proyectos educativos en contextos educativos donde están implicadas las tres instituciones (museo, escuela y universidad).
	Cambios en la percepción de la educación a través del arte de los profesionales de las tres instituciones educativas implicados en el proyecto.
	Experiencias de aprendizaje cooperativo significativas.
	Proyectos interinstituciones desde contextos educativos.

*Ilustración 5. Variables de la investigación.*

En las siguientes tablas mostramos el procedimiento de relaciones entre objetivos, hipótesis, temas y variables que modulan la investigación.

<b>OBJETIVO GENERAL</b>	<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b>	<b>HIPÓTESIS</b>	<b>TEMAS</b>	<b>VARIABLES</b>
<p>Establecer conexiones discursivas, prácticas, visuales y reflexivas entre las instituciones museo, escuela y universidad.</p>	<p>Diseñar y elaborar propuestas pedagógicas y de comunicación enmarcadas en la práctica profesional.</p> <p>Favorecer, como profesora y gestora, actitudes positivas y vínculos emocionales a través de experiencias artísticas con el contexto.</p>	<p>La colaboración y cooperación conjunta tanto en el diseño de los proyectos como en su conceptualización permite alcanzar sus fines.</p>	<p>¿Es posible la concepción de un proyecto cooperativo entre las diferentes instituciones y agentes educativos implicados?</p> <p>¿Por qué es importante la colaboración entre los distintos agentes e instituciones educativas en el desarrollo de proyectos cooperativos?</p> <p>¿Es viable la realización de proyectos cooperativos por parte de profesionales de contextos diferentes?</p>	<p>Sistemas de trabajo cooperativo como base de los proyectos educativos en contextos educativos donde están implicadas las tres instituciones.</p>

*Tabla 5. Tabla. Relación objetivos, hipótesis, temas y variables.*

<b>OBJETIVO GENERAL</b>	<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b>	<b>HIPÓTESIS</b>	<b>TEMAS</b>	<b>VARIABLES</b>
<p>Establecer conexiones discursivas, prácticas, visuales y reflexivas entre las instituciones museo, escuela y universidad.</p>	<p>Propiciar un entorno apto para la discusión y el intercambio de experiencias, avances y nuevos conocimientos en el ámbito de la vinculación de los museos, escuelas y universidad.</p> <p>Mostrar y reflexionar sobre los proyectos realizados con el alumnado y demás participantes a través de los cuales se deriva la cooperación entre las tres instituciones: museo, universidad y escuela.</p> <p>Favorecer, como profesora y gestora, actitudes positivas y vínculos emocionales a través de experiencias artísticas con el contexto.</p>	<p>La participación de profesionales internos y externos a la escuela en la configuración y desarrollo de los proyectos favorece los vínculos entre instituciones y por ende un espacio de aprendizaje colectivo.</p>	<p>¿Existen diferentes percepciones de la educación a través del arte entre las y los diferentes profesionales implicados/as en los proyectos?</p> <p>¿Es necesaria una transformación de la percepción de la educación a través del arte y de las prácticas educativas para afrontar este tipo de proyectos?</p> <p>¿Cuál debería ser la percepción de la educación a través del arte para afrontar proyectos de las características investigadas?</p>	<p>Cambios en la percepción de la educación a través del arte de los profesionales de las tres instituciones educativas implicados en el proyecto.</p>

*Tabla 5. Relación de objetivos, hipótesis, temas y variables.*

<b>OBJETIVO GENERAL</b>	<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b>	<b>HIPÓTESIS</b>	<b>TEMAS</b>	<b>VARIABLES</b>
<p>Establecer conexiones discursivas, prácticas, visuales y reflexivas entre las instituciones museo, escuela y universidad.</p>	<p>Favorecer el desarrollo de competencias profesionales vinculadas a la educación a través del arte.</p> <p>Colaborar con artistas contemporáneos como cooperantes en el proceso artístico y creativo de la comunidad.</p>	<p>La colaboración de artistas contemporáneos en el desarrollo de los proyectos favorece la percepción de la educación a través del arte y rompe el distanciamiento entre el arte y sus públicos.</p>	<p>¿La metodología de proyectos a través el arte favorece las relaciones entre instituciones educativas, así como el aprendizaje de mecanismos y fórmulas de colaboración?</p>	<p>Experiencias de aprendizaje cooperativo significativas.</p>
	<p>Brindar elementos metodológicos que permitan abordar la problemática de la investigación museística y los espacios de encuentro entre universidad, museo y escuela.</p> <p>Favorecer prácticas viviéndolas como proceso artístico desde la escuela, de manera que vinculen al museo y la universidad.</p> <p>Desarrollar las bases que permitan articular propuestas conjuntas entre las tres instituciones educativas.</p> <p>Establecer vínculos y suma de sinergias reales entre las diferentes instituciones educativas.</p>	<p>A través del desarrollo de proyectos cooperativos entre la universidad, el museo de arte y la escuela, educamos a través del arte.</p>	<p>Desde la práctica educativa, ¿este tipo de proyectos son innovadores?</p>	<p>Proyectos inter-instituciones desde contextos educativos.</p>

*Tabla 5. Relación objetivos, hipótesis, temas y variables.*

**Trabajo de campo:** Esta fase se subdivide en dos etapas. Por un lado, el proceso de colaboración y negociación con los agentes implicados en los dos proyectos *Ser de huevos* y *Falla SOS*, estableciendo los contenidos de cada proyecto, así como su desarrollo. Y por otro lado, el contexto y ubicación de la obra artística cooperativa final.

**Etapas de negociación:** El proceso de negociación y colaboración entre las personas implicadas en cada uno de los proyectos en una investigación de tipo cualitativo ha supuesto un contexto de interacción personal con todas y cada una de ellas. El papel de a/r/tografía con observación participante hacia absolutamente necesaria la interacción con todos y cada uno de los profesionales participantes así como con el alumnado. En ambos proyectos contamos con una primera parte donde se diseña y conceptualiza el proyecto, y una segunda, centrada en el diseño de los proyectos y todas sus actividades educativas para la comunidad educativa implicada. Se acompaña esta etapa con una documentación fotográfica con el fin de registrar y poder evidenciar todo el proceso de trabajo de ambos proyectos. Además se realizó un seguimiento en el cuaderno de campo para así poder registrar las impresiones, problemáticas y sucesos que surgían a lo largo de las sesiones de desarrollo de cada uno de los Proyectos. **Etapas expositivas:** Dos exposiciones Sostenibilidad (*Falla SOS*) y Oposiciones (*Ser de Huevos*). A lo largo de un tiempo de realización de ambos proyectos se llega a la etapa final de la exposición de la obra artística cooperativa.

**Fase analítica:** Se centra en el análisis de los datos recogidos en las etapas anteriores, fase preparatoria y trabajo de campo, del desarrollo de ambos Proyectos. Adoptamos para presentar la información de cada uno de los casos la estructura que a continuación detallamos con el fin de organizar, categorizar y codificar la enorme cantidad de datos recogidos durante el desarrollo de la investigación de ambos proyectos (*Ser de Huevos* y *Falla SOS*):

1. <i>Introducción:</i> Análisis del contexto, descripción del contexto, constitución del grupo de trabajo (participantes, organización, roles, objetivos, motivaciones y temática a investigar).
2. <i>Planificación:</i> Descripción y focalización del problema que hay que investigar (cómo surge y cómo evoluciona), planificación de estrategias e hipótesis de acción.
3. <i>Desarrollo:</i> Organización del trabajo, puesta en marcha y recogida de información.
4. <i>Reflexión y evaluación:</i> Recopilación de información, y presentación de los datos para posteriormente validarlos y poder así interpretar la información.
5. <i>Conclusiones y recomendaciones:</i> Análisis de los efectos de las acciones que hemos realizado y determinación de los efectos formativos que han tenido en las personas participantes.
6. <i>Bibliografía.</i>

Tabla 6. Esquema de estudio de casos

## 8.2.2 Entrevistas a expertos y expertas.

Los procedimientos y técnicas de recogida de información han permitido obtener los datos necesarios para llegar a establecer las conclusiones pertinentes sobre la situación analizada.

La entrevista cualitativa nos permite la compilación de la información precisa ya que la persona que comunica coopera oralmente con la investigadora en aquello que concierne a nuestro tema concreto, como dicen Fontana y Frey (2005). Para Denzin y Lincoln la entrevista es *“una conversación, es el arte de realizar preguntas y escuchar respuestas”* (Denzin y Lincoln, 2005: 643).

Rubin y Rubin mencionados por (Lucca y Berríos, 2003: 320) detallan las particularidades que diferencian la entrevista cualitativa de otros modos de compilar la información y que nosotros adaptamos a nuestra realidad específica:

1. La entrevista cualitativa es una amplificación de un diálogo estándar con la particularidad de que la investigadora escucha para comprender el sentido de lo que la persona entrevistada expresa.
2. La investigadora se encuentra sumergida en el conocimiento, en la comprensión y en la apreciación de la persona entrevistada más que en clasificar a personas o acontecimientos en función de teorías académicas.
3. Tanto el contenido de la entrevista como el flujo y la elección de los temas varía según lo que la persona entrevistada conoce y siente.

Esta práctica está fuertemente influenciada por las particularidades personales de la entrevistadora, así mismo, y se ha convertido en una acción importante de nuestra investigación; a pesar de que la entrevista es un argumento negociado ha sido de específica e importante utilidad en este trabajo.

Nos atrevemos a indicar que la entrevista dentro de la investigación cualitativa es más íntima, y flexible, según Creswell citado por Hernández, Fernández y Baptista (2005). Las entrevistas cualitativas han de ser abiertas, sin categorías preestablecidas, de tal modo que los participantes puedan opinar sobre sus experiencias. En relación con esto, Alonso (2007) señala que:

*“(...) la entrevista de investigación es por lo tanto una conversación entre dos personas, un entrevistador y un informante, dirigida y registrada por el entrevistador con el propósito de favorecer la producción de un discurso conversacional, continuo y con una cierta línea argumental, no fragmentada, segmentada, precodificado y cerrado por un cuestionario previo del entrevistado sobre un tema definido en el marco de la investigación”* (Alonso, 2007: 228).

De tal modo que la entrevista cualitativa, tal como nos la planteamos y menciona Fernández (s. f.).

*“(…) es un modelo que propicia la integración dialéctica sujeto-objeto considerando las diversas interacciones entre la persona que investiga y lo investigado. Se busca comprender, mediante el análisis exhaustivo y profundo, el objeto de investigación dentro de un contexto único sin pretender generalizar los resultados”.*

La entrevista tal como nos la hemos planteado, desde la representación del paradigma mencionado, establece un fluir original, sincero y profundo de las experiencias y evocaciones de las personas a través de la presencia y persuasión de la investigadora, quien consigue, por medio de la descripción, absorber todo el patrimonio de sus diversos significados.

Existe unanimidad entre los teóricos (Guardián, 2010; Hernández, Fernández y Baptista, 2005; Lucca y Berríos, 2003) en que desde el momento que se lleva a cabo una entrevista cualitativa es recomendable tener en cuenta las subsiguientes cuestiones: abordar a la persona entrevistada favoreciendo la naturalidad, ayudando a que se sienta segura y serena; dejarla hablar y así poder concluir sus narraciones; recurrir a cuestiones fáciles de entender; actuar espontáneamente; escuchar tranquilamente con paciencia y comprensión, respetando las pausas y los silencios de la persona entrevistada; constatar que las respuestas a las cuestiones sean completas y se correspondan con la intención de la investigación; no proporcionar consejos ni evaluaciones; ser empáticos; no discutir ni oponerse a la persona entrevistada, manifestar a la persona entrevistada el respeto por la legitimidad, el fundamento y la categoría de su aportación.

Ha sido muy importante aplicar estas recomendaciones ya que son fundamentales para efectuar las entrevistas. Hemos tenido en cuenta que el contexto en el cual se produzca sea un territorio imparcial, en el que no se califique la opinión y el sentir de la persona entrevistada.

#### *Tipos de entrevistas realizadas:*

El tipo de entrevista ha variado dependiendo de las condiciones que se han manejado para la aproximación y el contexto en que se han desarrollado. Para la investigación de esta tesis se abordaron dos tipos de entrevista.

- *Entrevista no estructurada.*

La entrevista no estructurada nos proveía de una mayor abundancia de recursos en comparación con la entrevista estructurada. Según Del Rincón et al. (1995), el diseño de preguntas y su sucesión no está determinado, las preguntas son de carácter abierto y la persona entrevistada tiene que construir la respuesta; son flexibles y nos permiten un mayor ajuste a las necesidades de la investigación y a las características de las personas a entrevistar. Aunque ha requerido de más preparación por parte de la investigadora, la información ha sido más difícil de indagar y demanda de más tiempo.

Hemos elegido la entrevista no estructurada ya que se subraya la interacción de la investigadora con las personas entrevistadas, lo cual está vinculado por una relación de persona a persona cuya pretensión es comprender más que exponer, por lo que consideramos que para esta investigación era recomendable enunciar preguntas abiertas, expresadas con claridad, únicas, simples y que implicaran una idea principal que manifieste el tema principal del estudio.

A continuación, presentamos la entrevista no estructurada realizada en 2014 y 2015, cuya intención fue conocer la opinión de expertos y expertas en el terreno de la educación desde el ámbito de los museos, las escuelas y las universidades.

*Tabla 7. Preguntas de la entrevista realizada a personas expertas.*

1. ¿Qué necesita la escuela del museo?
2. ¿Qué puede ofrecer el museo a la escuela?
3. ¿Qué necesitan la Universidad de los museos y de las escuelas?
4. ¿Qué necesita los museos y las escuelas de la Universidad?
5. ¿Debe escolarizarse el museo?
6. ¿Qué aprende el escolar en el museo?
7. ¿Qué estrategias se podría utilizar para motivar e involucrar al público escolar?
8. ¿La importancia del arte está socialmente valorada por el profesorado?
9. ¿Qué mueve al docente a visitar un museo?
10. ¿Cómo estamos formando a los educadores y las educadoras tanto de los museos como de las escuelas?
11. ¿Conviene repensar los espacios para la educación en museos?
12. ¿Qué dimensión debería tener un museo para facilitar la actividad educativa?
13. ¿Cuáles son las herramientas más adecuadas para investigar en educación y museos?
14. ¿Qué valores y actitudes crees que incita el museo?
15. ¿Cuáles debería incitar?



Consideramos que es necesario referirse a Fontana y Frey (2005) cuando abordan el tema de la entrevista no estructurada indicando que es importante considerar que cada investigación maneja diversos elementos y de modos diferentes.

### 1. Entrevista grupal

En este apartado abordaremos los grupos de discusión organizados en el desarrollo de los dos proyectos (*Ser de huevos y Falla SOS*), técnica comúnmente utilizada por los investigadores cualitativos. Patton citado por Flick define la entrevista grupal del siguiente modo: “*La entrevista de grupo de discusión es la realizada con un pequeño grupo de personas sobre un tema específico, los grupos son normalmente de seis a ocho personas que participan en la entrevista durante una hora y media a dos horas*” (Patton, 2007: 126).

La entrevistadora intentó ser flexible, objetiva, empática, persuasiva y una buena oyente. Vemos la entrevista de los grupos de discusión como una práctica de recogida de testimonios cualitativos muy eficaz que aporta algunas observaciones de calidad sobre la recogida de los datos ya que las personas participantes tienden a suministrarse intervenciones y razonamientos las unas a las otras.

En desacuerdo con otros y otras investigadoras Patton señalado por Flick recalca el hecho de que “*la entrevista del grupo de discusión es, en efecto, una entrevista. No un debate. No es una sesión de resolución de problemas. No es un grupo de toma de decisiones. Es una entrevista*” (Patton, 2007: 127). Coincidimos con esta explicación, ya que no es un debate, es una entrevista que se produce entre varias personas. Para Fontana y Frey (2005) el grupo de discusión es substancialmente una técnica de acopio de información cualitativa, que estriba en las preguntas sistemáticas que responden varias personas conjuntamente, de modo informal o formal. En la tabla siguiente presentamos el tipo de grupos de discusión organizados para desarrollar esta investigación, con la intención de recoger información para los dos casos mencionados:

<b>Tipo</b>	<b>Propósito principal</b>	<b>Rol de la entrevistadora</b>	<b>Formato de preguntas</b>	<b>Propósito</b>
Lluvia de ideas	Formal o informal	No directiva	No estructurada	Exploratoria
De campo-natural	Informal-espontánea	Moderada, no directiva	No estructurad	Exploratoria-fenomenológica

Tabla 8. Tipos de grupos de discusión extraída de la fuente de Fontana y Frey (2005: 705).

Durante el desarrollo de las entrevistas la investigadora ha sido responsable para hacerlas fluir con un rol de moderadora y de guía de la dinámica del grupo para conseguir

que el grupo entrevistado se preocupe del guion de las preguntas y las imágenes y paralelamente sea sensitivo en la interacción grupal. Esta práctica no es sencilla; desplegarla demanda de preparación y experiencia en la conducción de grupos.

La transcripción de los textos producidos a través de las entrevistas nos explica el cosmos profesional de referencia de la persona entrevistada y nos permite captar a través de continuadas lecturas y relecturas las diferentes síntesis que combinan su mundo de significados, su propia mirada, la emergencia de disertaciones que relacionan a la persona entrevistada con sus grupos de referencia.

Como hemos comentado, la entrevista es un diálogo considerado como el arte de efectuar preguntas y escuchar, no es una herramienta imparcial, por lo menos dos personas generan el contexto de la misma, en el cual se dan contestaciones.

El uso en esta investigación de entrevistas no estructuradas es para reafirmar que son preguntas abiertas y flexibles y que la persona entrevistada tiene absoluta libertad para expresar sus sentimientos y opiniones. Además consideramos que es una técnica muy provechosa dentro de la investigación cualitativa, pero que demanda determinadas condiciones para llevarla a cabo, así como también determinadas habilidades por parte de la investigadora, recalcando que las personas son complejas y sus puntos de vista son variados. Lo que se ha buscado en todas las personas entrevistadas es que estén implicadas en un proceso de creación de contexto social en el ámbito de la escuela, el museo o la universidad a través de sus ideas y de sus trabajos. Lo que hemos tenido en cuenta y es significativo mencionar es que ante todo hemos prestado atención a la persona entrevistada, su circunstancia social, estatus, género, conocimiento, entre otros aspectos, que son de vital importancia para un buen proceso de la entrevista.

Técnicas de Encuesta: Entrevistas a expertos. Se opera a través de la formulación de preguntas por parte de la investigadora y de la emisión de respuesta por parte de los expertos y expertas que participan en la investigación. La información que se trata de obtener con esta técnica tiene que ver con los aspectos profesionales y sociales de las personas entrevistadas que se concretan en datos de opiniones, actitudes, intereses, motivaciones, intenciones y deseos, y es la información que necesita la investigadora. Interesa conocer las opiniones y vivencias personales y subjetivas de los expertos sobre la escuela, los museos y la universidad y sus relaciones de interdependencia.

Esta técnica de investigación cualitativa e investigación en acción es especialmente relevante ya que aporta a la investigación el conocimiento de los expertos. La entrevista sinceridad en las respuestas, dando oportunidad a la relación interpersonal, y permite complementar y contrastar las respuestas obtenidas entre las personas expertas. La grabación, ha permitido ahondar en detalles y testimonios en torno a las cuestiones tratadas, logrando así una mayor calidad y fiabilidad en la información obtenida.

La información recogida mediante la entrevista ha sido útil en los siguientes objetivos de la investigación:

- Realizar análisis exploratorios sobre cuestiones concretas detalladas en las preguntas de la entrevista.
- Analizar tendencias en los ámbitos de la escuela, la universidad y los museos según el desarrollo profesional del experto entrevistado.
- Ayudar a tomar decisiones en aspectos concretos.
- Averiguar las posibles relaciones entre la escuela, los museos y la universidad y las variables de estudio para ayudar a una mejor comprensión.
- Orientar acciones recomendables dirigidas a promover los cambios necesarios para desarrollar relaciones de interdependencia entre escuelas, museos y universidad.

Esta diversidad de objetivos de la investigación es viable gracias a que la información recogida permite ser tratada con prácticamente todos los procedimientos de análisis de datos.

Cómo técnica de encuesta, la entrevista consta de un cuestionario y se diferencia así de una mera conversación espontánea porque tanto las preguntas como el lugar y el momento se planifican para recoger la información útil para alcanzar los objetivos de la investigación.

Para la investigadora la realización de las entrevistas es un reto ya que necesita del desarrollo de habilidades sociales, de comunicación y de autorregulación emocional, necesita generar un clima de confianza antes de empezar las preguntas claves de la investigación, lo que requiere una cierta capacidad de empatía que permita al experto sentirse cómodo, respetado, comprendido durante la conversación y que facilite hablar con confianza sobre los temas previstos. Ello garantizará la fiabilidad de las respuestas y de la validez de la información obtenida en la grabación.

En esta investigación se realiza una triangulación de expertos contrastando la información emitida por las personas entrevistadas, contrastando los diferentes puntos de vista sobre una misma realidad estudiada. La investigadora ha estado motivada para llevar a cabo este proceso de recogida de información, que ha sido costoso y en ocasiones ha exigido largos desplazamientos y ha necesitado la coordinación de los tiempos para la realización de las entrevistas. Ha requerido por otra parte a la investigadora una formación técnica en el uso de la cámara y de los programas de video para la grabación de las entrevistas. Requiere asimismo una postura ética respecto a la valoración de las opiniones de los expertos ya que si no podría sesgarse la información en detrimento de la calidad y sinceridad de las respuestas en la investigación.

La investigadora ha debido de controlar las expectativas que tenía sobre las personas y sobre la temática investigada y el tipo de averiguación que está esperando que se pronuncie ya que también puede sesgar la orientación de las contestaciones; no

obstante el que se efectúe una grabación ayuda a controlar este proceso. La entrevista también requiere de la entrevistadora control de las actitudes, emociones y reacciones para no condicionar la recogida de datos y afectar a la fiabilidad, la validez, la objetividad y la precisión de los mismos. En resumen, debe demostrar en el proceso de las entrevistas y grabaciones el saber, el saber hacer y el saber ser y estar. Es decir, utilizar las habilidades de regulación de las emociones y actitudes para vigilar sus propias ideas y no introducir sesgos en la información recogida. Además para recabar la información han sido necesarias habilidades en comunicación, tanto de expresión oral como gestual, como la empatía, la mirada, la expresión facial, la escucha activa, etc.

En el transcurso de la grabación y ejecución de la entrevista no todas las personas tienen idéntica motivación para proporcionar la información que hace falta en la investigación, por lo que la investigadora, en momentos muy precisos, ha considerado conveniente estimular la participación. Otro dato a tener en cuenta es que no todas las personas expresan con la misma precisión las opiniones, ideas o sentimientos y eso dificulta en ocasiones la comprensión, lo que ha requerido por parte de la investigadora sensibilidad, persistencia y atención a la hora de aclarar determinadas informaciones.

Atendiendo a cada uno de los contextos de las entrevistas y las grabaciones había que considerar algunas características como ruidos y luminosidad ya que había que averiguar las circunstancias más convenientes para estimular a los expertos y las expertas la motivación hacia la exposición de la información, falta de concentración por ambas partes, demasiada rapidez en la emisión y recogida de los datos, premura en la finalización de la entrevista, etc. Obviamente este tipo de situaciones iba a condicionar la fiabilidad, validez y rigurosidad, lo que hizo que la investigadora anticipase lo máximo posible las situaciones de incertidumbre.

### **8.3 Ejecución del diseño de la investigación**

Esta investigación ha requerido la ejecución y aplicación de los procedimientos de recogida de información previstos, así como organizar y analizar los datos para poder llegar a los resultados, pasando por la interpretación para llegar a establecer las conclusiones pertinentes sobre los dos estudios realizados: el de los proyectos (casos) desarrollados en el ámbito de la docencia y las encuestas a personas expertas.

En los procedimientos de recogida de información y obtención de datos, y para garantizar su calidad, también ha sido importante la motivación de la investigadora para ser constante y persistente en la persecución de sus objetivos.

#### **8.4 Elaboración y/o selección de los procedimientos y técnicas de recogida de información.**

Los diversos procedimientos de recogida de información se han planteado según la necesidad de la investigación; para ello la investigadora se ha formado y entrenado en su uso, ya que es decisivo recoger información de calidad científica (fiable, válida, objetiva, rigurosa, precisa) que ha permitido exponer posteriormente las conclusiones oportunas sobre los dos casos estudiados, *Falla SOS* y *Ser de Huevos*, y las entrevistas realizadas a personas expertas. Ha sido necesario tomar decisiones para actuar de la mejor manera posible en los dos planteamientos de la investigación. Hemos comprobado que la calidad de la información que se alcance en este período determina la calidad de los procesos posteriores a ella y de la investigación en sí misma.

Para garantizar esta calidad en la información, es decir, que sea fiable, válida, objetiva, rigurosa y precisa, además de contar con técnicas fiables y válidas hemos necesitado atender tres aspectos fundamentales que detallamos a continuación:

- *Las características de la investigadora:* motivada por el proceso de recogida de información que ha sido largo costoso en el tiempo y en ocasiones alejado del lugar de residencia. La investigadora conoce las técnicas utilizadas para la recogida de la información: la entrevista, la observación sistemática y las normas técnicas. En esta investigación se cuenta con su saber y saber hacer lo que asegura la validez interna de los procesos señalados. En el caso de las entrevistas como ya se ha comentado en el apartado de entrevistas realizadas se ha omitido cualquier juicio para no condicionar las respuestas y no emitir sesgos en la información conseguida. Ha sido imprescindible respetar la sinceridad de las respuestas de los expertos y expertas y controlar las expectativas de la investigadora lo que ha llevado a vigilar sus emociones, actitudes y reacciones para no condicionar su fiabilidad, validez y precisión de los resultados. Todo ello ha supuesto un verdadero trabajo cooperativo facilitando el proceso de recogida de datos como el posterior análisis de los mismos y ayudando a generar las conclusiones de los dos casos estudiados. Esto ha exigido a la investigadora una actitud colaborativa.
- *Las características de las personas que emiten la información* también comentado en los tipos de entrevistas: no todas las personas entrevistadas han tenido la misma motivación para facilitar la información lo que ha necesitado una adaptación a las circunstancias de las personas ya sea individualmente o en grupo, por lo que ha sido necesario en ocasiones estimular la participación. Por lo general todas tenían interés en participar ya que conocen la realidad y quieren mejorarla. El sistema de recogida de la información ha sido la mayor parte de las ocasiones de forma oral y eso nos ha permitido comprobar que no todas las personas expresan con la misma precisión sus opiniones, ideas o sentimientos. Fue necesario por parte de la investigadora una especial sensibilidad, esmero y

constancia para explicar lo que la persona intenta mostrar, evitando así cometer errores de interpretación de la información.

- *Las características de la situación* en que se recoge la información. Lo que sí se ha comprobado en la recogida de datos es que la situación espacial y ambiental condicionaba la emisión de la información y podía restar atención.

## **8.5 Tratamiento y análisis de datos. Obtención de resultados**

En primer lugar se depuraron los datos y se seleccionaron de entre todas las entrevistas grabadas aquellas contestaciones que se ajusten más a las preguntas de la entrevista para darle el rigor, la precisión y la objetividad que necesita la investigación. Este proceso de selección de información ayuda a contrastar y a triangular las respuestas con la información recogida de los estudios de caso. En determinados momentos de la exposición de los resultados de la investigación se realizarán narraciones ya que pensamos que ayudará a darle un carácter ideográfico, inductivo, explicativo y personal. Estas descripciones son de gran valor para entender las diferencias que se originan en casos particulares y los elementos de diversidad que se hallan implicados en las situaciones que los rodean.

Para organizar la información recogida de las entrevistas grabadas ha sido preciso transcribir la información antes de pasar a realizar el análisis de contenido, que ha consistido en categorizar, codificar y clasificar los diferentes temas expresados por los expertos y las expertas en base a ciertos criterios que se están manejando en la investigación (Rodríguez, Gil y García, 1999).

En nuestra tesis, los análisis de datos cualitativos requieren una gran implicación y habilidad interpretativa por parte de la investigadora para llegar a identificar adecuadamente los significados de la información recogida. Estos significados pueden facilitar establecer ideas fuerza de cada pregunta analizada, de modo que se pueda llegar a alcanzar una verdadera y adecuada comprensión de la misma y las propuestas y actuaciones más valiosas. Después de las transcripciones y la triangulación de los datos que han sido analizados con procedimientos cualitativos a través de las narrativas se obtienen los resultados, planteados como ideas fuerza a modo de resumen en unas tablas que ayudan a organizar visualmente la información obtenida y así poder interpretarla más fácilmente.

## **8.6 Interpretación y reflexión**

Esta fase ha sido considerada por la investigadora como una de las más relevantes en el proceso de investigación ya que es la que supone establecer el verdadero significado de la información recogida. Es además donde se valora si las hipótesis planteadas al

diseñar la investigación, o las que han ido emergiendo en el transcurso de la misma, van a ser aceptadas o no, pero también ha permitido avanzar en el conocimiento de la situación, en la formulación de conclusiones válidas y en la toma de decisiones sobre las acciones a emprender para avanzar y potenciar algunos aspectos que surgen a través de la investigación.

Ha sido apasionante para elaborar las conclusiones de la investigación relacionar las teorías de partida sobre los casos y las entrevistas, y ha ayudado a interpretar más fácilmente lo que ha sucedido. También es gratificante contrastar los resultados obtenidos y comprobar que son acordes con los principios que se establecen en las teorías o, por el contrario, añaden algo novedoso que además condiciona a seguir estudiándolo en futuras investigaciones.

Se aprende durante este proceso que para realizar una buena investigación no basta sólo con hacer un buen diseño, sino que se debe saber recoger adecuadamente la información a través de las diferentes técnicas empleadas, conocer y utilizar, según los casos, determinados procedimientos de análisis de la información y no otros. También se ha desarrollado en esta investigación la habilidad para contrastar y relacionar convenientemente la información que aportan los resultados. Fue necesario descomponer las realidades de cada caso de estudio y de las entrevistas en elementos para poder analizarlos mejor y posteriormente volver a componer las realidades para establecer las relaciones oportunas entre los elementos en base a las relaciones que ha sido necesario establecer en base a los resultados. Eso ha permitido a la investigadora poder llegar a conocer en mayor profundidad y con una mayor globalidad y así poder extraer conclusiones y tomar decisiones sobre acciones a realizar en la realidad.

El desarrollo de la investigación cualitativa realizada en los estudios de caso y en la entrevista son procesos inductivos en base a la información que se va obteniendo progresivamente al analizar las realidades estudiadas, con la que se ha ido configurando hipótesis emergentes, modelos de representación de esas realidades y teorías sobre el funcionamiento de la misma y sobre los factores que inciden en ella.

Ha sido necesario relacionar bien toda la información ya que así ha permitido la formulación de hipótesis sobre los factores que han promovido en las personas entrevistadas un desarrollo personal y científico notable. Esta investigación establece una relación profunda y compleja entre la información que han aportado los datos, y además de los conocimientos necesarios y las habilidades, fueron necesarias ciertas actitudes y características de personalidad. Se destaca la curiosidad para implicarse en descubrir lo que sucede al relacionar y contrastar la información; creatividad para relacionar la información de modos diversos y originales y así poder descubrir nuevos fenómenos e identificar nuevos aspectos a investigar, también capacidad de sorpresa y de aprendizaje de los resultados obtenidos, sin pensar que ya se sabe todo; en algunos momentos paciencia y tranquilidad para poder reflexionar adecuadamente sobre los resultados obtenidos para no llegar demasiado rápido a conclusiones erróneas; persistencia para volver una y otra vez sobre las informaciones y seguir analizándolas desde distintas

perspectivas hasta obtener una comprensión más profunda y global de lo que sucedía en cada estudio de caso y en las entrevistas a expertos; y humildad para aceptar las conclusiones a las que llevaba la investigación tras la interpretación de los resultados y sobre todo en los casos que eran diferentes a los esperados.

## **8.7 Redacción y difusión del informe de investigación**

El objetivo tras la realización de la tesis es transmitir a los interesados en este ámbito del conocimiento los aspectos más relevantes de la misma. En algunas ocasiones durante el desarrollo de la tesis ya se han realizado algunas aportaciones parciales de modo oral — jornadas, congresos, seminarios, charlas, etc. —, pero es en esta tesis donde se da cuenta de todas las actividades realizadas, de los resultados obtenidos, de las conclusiones a las que se ha llegado sobre los espacios de encuentro de los museos, escuelas y universidad que es nuestra objeto de estudio. Esta tesis permitirá dar a conocer a otras personas lo que se ha averiguado sobre el tema analizado, y servirá también como resultado final que justifica el tiempo invertido en realizar el estudio. La investigadora espera que su aportación sea útil y encuentre espacio en publicaciones especializadas en educación y museos.

Esta tesis posee entre otras características las siguientes: está probada, sirve de instrumento de comunicación y es útil.



## CAPÍTULO 9

### ESTUDIO DE CASOS

#### 9.1 Introducción a los proyectos: estudio de casos

Los proyectos de arte comunitario en contextos escolares consiguen valer como transmisores de valores, saber y afectos. La razón, es porque el espacio en el cual se simbolizan y despliegan estas prácticas es el espacio de la vida. El arte conquista el medio y dota de significado y sentido a través de las acciones que se suscitan y formaliza una colectividad, y esto, sin ninguna duda sucede en la escuela casi en cada jornada, únicamente es necesario que se reconozca como importante y preferente.

##### 9.1.1 El arte como tejido de vida y de socialidad

Existen diversas manifestaciones del arte contemporáneo que son integrables en la escuela para desarrollar la innovación educativa y como posibilitadoras de modelos de impulso patrimonial Hemos de partir de la idea de concebir que las relaciones humanas (los equipos de trabajo, los eventos, los vínculos con otras instituciones,...) pueden conseguir estipular una creación artística (Bourriaud, 2007). En los dos estudios de caso que presentamos Ser de huevos y Falla S.O.S expondremos como en la escuela se puede utilizar el arte para que nos conecte y desarrollar proyectos cuyo valor primordial habita en la calidad de las relaciones humanas que suscita, explora y aclama. Este modo de diseñar el arte en colectividad, se descubre a través de acciones o proyectos que implican en su propia dinámica a un colectivo. Son acciones en comunidad fundamentadas en una cooperación creativa que utiliza del arte como facilitador y mediador de métodos para empatizar con la existencia, la transformación de sentido y la sensibilidad.

En nuestros casos se observa como el arte se convierte en el momento en una responsabilidad para educarse a nosotros/as mismos/as y a los demás, obteniendo de estas gestiones agrupadas, la representación de vínculos potenciales y con ello la creación de los mejores contextos para la reciprocidad y la calidad de la vida en la escuela. Reconocemos el arte como la estética de las relaciones y nos basamos en nociones como la democracia cultural, la cooperación inclusiva de toda la comunidad educativa y la comunidad local, generando el aprendizaje dialógico para la gestión del consenso y del conflicto.

El resultado artístico se valora pues, no como obra artística, sino a partir del desarrollo de las personas y de la comunidad que supone para la escuela un gran enriquecimiento como espacio donde se crea un conocimiento desde el contexto social y cultural. Este pensamiento del arte, a fin de que sea un lugar de encuentro con el/la otro/a, para ello es necesario generar relaciones de compañerismo, y cada contribución se considera inestimable ya que es única.

El arte cooperativo pasa ser, de este modo, un arte de innovación social y educativa ya que los métodos cooperativos alteran inevitablemente la noción de lugar, el sentido de inclusividad, las distribuciones imaginadas que comparte una colectividad, la concepción de identidad fundamentado en métodos de vida de personas en incesante circulación, etc.

En estos dos casos construimos una narración compartida a través del arte. Las propuestas de arte cooperativo se muestran de diferentes modos, muchos de ellos, a través de acciones efímeras y sutiles que se encuentran en la cotidianeidad para poder fundar las narraciones del existir juntos y juntas en la escuela. Narraciones que se vinculan, tanto con los períodos extraordinarios como asimismo con las rutinas, valiendo para explorar lo realmente significativo y para mostrar a las y los demás las vinculaciones que se originan en esa confluencia y entretejido de vidas que es la escuela.

Escuela 2 es un centro educativo de narrativas que se relatan a sí mismas a través de guiones que se escriben desde las palabras y trabajos de cada cual. El guion de la escuela persiste constantemente accesible a nuevos acontecimientos, iniciativas y sucesos, en el cual además hay capacidad para las revisiones y las correcciones, pues se analiza y renueva continuamente por sus actores y actrices. Además se representan estos relatos de vida de manera permanente. La presentación de estos dos casos con toda la documentación consigue ser un modo de dar a conocer y percibir estos proyectos, pero también la escultura y la falla como representación de establecer un acontecimiento identificable en el tiempo y en el espacio escolar. Asimismo, es además un modo de recapacitar que el futuro es una narración cooperada que emprendemos y suponemos desde edades tempranas en la escuela. Éstas y otros modos del arte cooperativo como proyecto escolar, nos consienten ahondar en el entrecruzado fundamental de la reconstrucción social del saber cómo práctica dialógica, concibiendo que somos creativos/as en el declaración de la creatividad de las y los otros y como suceso espléndido de prestación a la comunidad. Así, el arte Escuela 2 manifiesta relaciones inéditas entre los acontecimientos y las personas que cohabitan en el espacio escolar, formando al mismo tiempo, descubrimiento y vínculos con el mundo y con su entorno local.

El arte cooperativo en Escuela 2 nos ayuda a:

- Aplaudir que habitamos y experimentamos juntos y juntas en la escuela.
- Integrarse en un saber de alegorías.
- Establecer encuentros en una trama de relaciones.
- Concebir el arte como práctica reveladora.
- Dar transparencia al proyecto educativo y la cultura escolar.
- Descubrir valores humanos.
- Explorar la recreación compartida como alegoría de vida.
- Establecer la noción de pertenencia a la comunidad educativa.
- Recolectar las propias narrativas de la escuela.
- Mostrar un lugar de creencia e identificación de cooperación.

Mostramos ahora narraciones visuales de algunos proyectos de arte en comunidad.

### 9.1.2 Proyectos para asociar los espacios de arte y la educación contemporánea: fusión de creaciones y movimiento en las fisuras.

*“Representar una realidad es comenzar a transformarla”* Gausa, M. [et. al] (2002).

Si tenemos en cuenta la época que estamos viviendo, la vinculación entre espacios de arte, artistas, instituciones y educación contemporánea, necesitamos reconsiderar las ideas, crear procedimientos dinámicos e indagar caminos de responsabilidad fundamentados en la cooperación y la investigación. De esta relación y de la necesidad de indagación han brotado numerosas y diversas propuestas que poseen en común la búsqueda de nuevos espacios de creación-educación y se sitúan entre los museos, la universidad y las escuelas, en los huecos o rendijas a los que las entidades y los sistemas instaurados no alcanzan. Métodos que han encontrado en las grietas lugares de acción artística y educativa.

El potencial camino según John Berger (1972), es la experiencia que es la base de la creación. Es necesario pensar en la importancia de la experiencia en la relación con el arte y con el alumnado como creador de sentidos. Son proyectos de vida, viajes construidos, podemos verlo a través de las fotos con los que vamos enlazando un ideal y lenguaje visual personal, como un mundo vivo. Son alegorías que irradian identidades, que nos hacen partícipes en el diálogo de la relación entre las personas y su contexto. Son obras cooperativas que se inventan colectivamente y se muestran a las y los demás. También es necesario hablar de la necesidad de descubrir las identidades y de indagar espacios nuevos y modificar la relación o la noción de museo.

Existen valores concretos en arte y educación que son necesarios y nos ayudan a vislumbrar, nos cuentan relatos, nos informan,..., asimismo se le conceden a la educación otra ristra de valores que casi continuamente desvían a los y las usuarias de la obra contemporánea. Persiste la idea que la educación forme, que transfiera conceptos, que prepare para las cuestiones técnicas, que aproxime destrezas y que descubran visiblemente habilidades inaccesibles para la totalidad, que se eduque para un sentimiento artístico, y que sean creativos. Pero, no nos podemos olvidar, que escasas veces se le consienten valores que apelen y tengan en cuenta las emociones, las pasiones, los apegos,... que son modos necesarios e imprescindibles para percibir y recrearse con el arte. Nosotros pensamos que estos valores habitan allí, en el arte y en la educación.

Según la experiencia desarrollada por Ángulo, Mínguez, Nicolás, Fernández y Martínez nos exponen que:

*“El trabajo por proyectos sirvió también para crear contextos de aprendizaje colaborativo con el alumnado y para abordar conjuntamente tareas educativas como, por ejemplo, el trabajo autónomo y la evaluación. Ha sido una metodología de gran utilidad para la planificación de la docencia por parte del profesorado y ha servido también para crear contextos de aprendizaje colaborativo”* (Angulo et al., 2013: 205).

*“Todo lo relacionado con trabajo por proyectos motivaba especialmente a los docentes implicados porque resonaba como una idea innovadora y rompedora de moldes. Sin embargo, en la práctica, resultó muy difícil concretar el nivel de interacción necesario, incluso negociar cómo articular los diferentes estilos docentes. Los detalles relatados hasta ahora son un ejemplo de las complejas circunstancias que rodean toda situación docente en sus inicios” (Angulo et al., 2013: 209).*

*“Sin embargo, lo fundamental no eran las destrezas artístico-expresivas sino que el alumnado enfocara las sesiones monográficas de expresión plástica con expectativas reflexivas, maduras y viables para trabajar en relación con un proyecto” (Angulo et al., 2013: 209).*

- *Nuevas maneras de habitar en el arte y la sociedad.*

El arte y la sociedad de la cultura visual contemporánea nos brindan nuevas maneras de mirar y de comunicarnos, en definitiva de habitar. El arte nos pide interrogaciones y debatir los valores con los que nos aproximamos a la sociedad, facilita un diálogo y un posicionamiento crítico por parte de las personas. Y en esta indagación, la práctica y vivencia personal es clave. Estamos coexistiendo en un contexto repleto de imágenes, somos personas constructoras-creadoras de compartimentos visuales en los que los vínculos se centuplican.

Para no perder de vista, para observar, nos miramos, debemos partir de nosotros mismos y de nuestra práctica visual. Y es en esa experiencia, tan dilatada como la propia vida, donde se democratiza el arte, nos permite aproximarnos a las obras con un bagaje de información, vivencias y experiencias.

- *Los Proyectos: Estudios de dos Casos.*

El planteamiento desde el que la investigadora propone la vinculación arte-educación parte del pensamiento del proyecto y del proceso. Cuando iniciamos cualquier proyecto con el alumnado y el profesorado partimos del arte como un proceso cooperativo. Tratamos de establecer relaciones, de manifestarnos y manifestar quienes somos desde el laberinto complejo que comporta la creación artística y la educación.

Lo que pretendemos con la realización de los proyectos es utilizar como lugar de partida y como medio creativo la creación de contextos para ser vividos. Se trata de pensar la correspondencia de la enseñanza-aprendizaje como un modo de arte cooperativo y que el pensamiento de responsabilidad de alcance personal sea la perspectiva de cualquier proposición, ya que sin compromiso e implicación es difícil innovar y transformar. Esas imágenes que se presentan y acompañan al estudio de casos, dialogan con estos pensamientos de partida en el viaje y nos descubren continuamente zonas de encuentro como lugares donde la cooperación y la comunicación dialógica son posibles.

- *Proyectos como cartografías introspectivas. Pensadas. Semblantes frecuentes.*

En nuestro contexto, esta perspectiva de los proyectos como si se visitasen cartografías propias, espacios en donde pararse, trayectos propios o itinerarios que se preparan para conocer, para percibir, para sentir, para hallarse logran un exclusivo significado como manera de educar la práctica artística. Buscamos la semejanza entre el patrón de formación y el proceso de creación.

La propuesta que planteamos es que estas cartografías de lo humano penetren de igual forma en los espacios de la educación artística. Para ello, buscamos premeditadamente apropiarnos de los métodos de creación y de las contribuciones de las y los artistas que colaboran en los proyectos. En estos casos que exponemos hacemos especial insistencia y nos vinculamos a los museos y al patrimonio puesto que consideramos que muchas veces en la educación los artistas y sus creaciones permanecen al margen o son manejados a modo de soportes para la reproducción. Así que uno de los propósitos de enfrentarnos a los proyectos es siempre indagar sobre las reseñas artísticas y por supuesto la colaboración con los artistas. Narraciones como estelas claras, huellas, rastros, con un propósito rotundo de crear una comunicación dialógica en la que intervienen el arte, los creadores, los educadores, el conocimiento artístico, la educación, los jóvenes, la creación, y en la cual establecemos las líneas para constituir una educación artística.

En estas cartografías introspectivas, el alumnado y toda la comunidad educativa reciben las emociones estéticas, las memorias, las huellas que nos estimula el contexto, la ciudad a modo de descubrimiento, de encuentro con el otro y, por supuesto, con el arte y la educación.

Son proyectos sinceros, y estas mediaciones en los lugares, en las colectividades, en los espacios donde verdaderamente consigues evolucionar y transformar, introduciendo cambios en el conjunto, van haciendo que el lugar donde existimos, el espacio en el cual vivimos, la memoria de la que participamos, y la comunidad en la que cohabitamos, vayan transformándose.

Cartografías de la escuela, de las calles, de las instituciones colaboradoras, pero además de las intimidades, algo que una educación individualista no está preparada para ofrecer. Cartografías que se expanden ante las personas que colaboran en el proyecto y también hacia su comunidad como un panorama en el que iniciar su correcta asimilación, su oportuna aventura en cooperación fomentando territorios donde el cambio no está programado, espacios donde el fin no preexiste ni es imaginable.

Este esfuerzo y atrevimiento ha originado nuevos vínculos institucionales, nueva cultura educativa y nuevas voces. Su propósito es introducir territorios, como laboratorios de lo social y cultural, y como contextos de aprendizaje y mejora con los proyectos. Con ellos pretendemos, a partir de la educación artística, favorecer un campo de acción, de práctica, de experiencia y diálogo teniendo una especial atención al momento de penetrante innovación y transformación que experimenta el espacio sociológico en el que

existimos, entendiéndolo como entorno social. Así, toda la comunidad que experimenta los proyectos tendrá un medio fundamentado en el arte contemporáneo para su educación, fortaleciendo una relación de apertura con los museos, el patrimonio, la ciudad como museo, en los que cada uno podrá verse expresado, mirando desde una perspectiva personal o colectiva cada una de las creaciones artísticas mostradas.

- *Proyectos como fórmulas abiertas: la creación artística como narrativa.*

Los proyectos a través del arte son métodos de enseñanza-aprendizaje eficaces y eficientes que viabilizan el encuentro entre distintas y diversas perspectivas, desarrollando los encuentros dialógicos y cooperativos como un camino esencial. Esta metodología ayuda a integrar grupal e individualmente para que el proyecto se haga propio. Desarrollamos encuentros con artistas, seminarios, eventos que aproximan el arte contemporáneo a la escuela haciendo partícipe a la comunidad escolar de la creación artística, de los procesos de reflexión y experimentación que conlleva toda experiencia artística. Durante en desarrollo de los proyectos se estructuran contextos que posibilitan la capacidad de experimentar, de situarse en el territorio del artista, del creador de elementos artísticos.

Estos dos casos que presentamos a continuación van en muchos sentidos y direcciones: de la escuela hacia fuera, el contexto próximo o de ambos lugares hacia sitios de encuentro intermedios. La escuela, la universidad, los espacios de arte, los museos, son lugares de cultura, pero asimismo de experimentación y de investigación, podemos aprovechar todas sus potencialidades significando y suministrando el proyecto y su desarrollo. Para establecer nuevos roles del museo y de la escuela como espacios educativos y de experimentación es clave la relación con la universidad. Durante el desarrollo de estos proyectos hemos colaborado de diferentes maneras: exposiciones, seminarios, creación artística y talleres donde todo giraba en torno a la educación artística y creación de contenidos a partir de las demandas del profesorado que se implica en cada uno de los proyectos, donde nos comprometemos para dar espacio y visibilidad a las propuestas de estudiantes, suscitar el trabajo con responsabilidad a partir de contextos y de la acción artística. En definitiva todos como comunidad que aprende hemos pretendido ver la educación desde el punto de vista del arte contemporáneo e ir más allá de los muros de las aulas.

Para desarrollar los proyectos siempre incorporamos pensamientos del siguiente tipo: qué nos gustaría crear que consiga transformar la educación, y con el objetivo que sea a través del arte cercano a los temas sociales. Asimismo también nos planteamos con quienes nos gustaría construir el desarrollo del proyecto, cómo, con qué artistas o conceptos artísticos, qué encontramos en nuestro contexto que nos pueda ayudar, con qué profesionales puedo trabajar y cooperar.

- *Proyectos como medio para la creación con la comunidad. Proyectos en tránsito.*

Así han germinado los dos casos, con ideas y propuestas para trabajar con grupos cooperativos en el centro educativo Escuela 2, una escuela que integra las acciones e intervenciones artísticas dentro de su proyecto educativo. Se trata de intervenir en la comunidad a través del arte contemporáneo.

Inicialmente la idea de los talleres y actividades de esta escuela tenía como propósito intervenir y acercar el arte a la comunidad pero con la pretensión de trabajar valores. Sabemos que trabajar de este modo implica cooperar y comunicarse planteando dinámicas de trabajo y de encuentro, nuestro objetivo es trabajar en contexto. Pensamos en cómo orientar los talleres, cómo intervenir en los espacios buscamos siempre distintas reseñas artísticas y también contamos con las ideas y propuestas de los artistas colaboradores pero sobre todo con los diseños e ideas del alumnado. Todos los grupos cooperativos se implican desde el principio, y con sus contribuciones y su trabajo, las propuestas se convierten en un verdadero proyecto de investigación en acción a partir del cual se inicia el proceso de intervención.

Son proyectos que vinculan la creación artística y la investigación con compromiso pues su finalidad es transformar la sociedad a través del arte. Todos los proyectos son independientes, colaborativos, e integran diferentes disciplinas, y acaban siendo posibles, es decir, llegando a ser presentados a las instituciones, a la comunidad en el lugar para el que fueron pensados. Son innovadores y buscan una estrecha conexión con el contexto, parten de situaciones y preguntas y se convierten en posibilidades de creación, de transformación. Son proyectos en los que al inicio lo desconocemos todo y no sabemos qué va a ocurrir hasta que todo fluye y ocurre. Como un sueño que concluye y al final se muestra.

Lo que sí tenemos claro, es que la educación a través del arte no reside en un espacio único. Como señala M<sup>a</sup> Jesús Agra: *“Resulta imposible referirse a ella sin asumir su complejidad, la diversidad de sus contextos, su constante interactividad, su plasticidad inherente, sus múltiples facetas”* (Agra, 2003: 59).

Cada proyecto es una enciclopedia, un archivo, una colección de modos de hacer en el que todo se consigue fusionar y reordenar de todas las formas posibles. Esto ayuda a construir el concepto de contemporaneidad que nos interesa transmitir en cooperación con las instituciones educativas.

No es habitual, pero en algunos centros educativos se reflexiona a través del arte, implicando para ello a artistas y profesionales de diversas manifestaciones o tendencias. En el caso de Valencia podemos citar algunos centros conocidos por sus esfuerzos en este sentido, escuelas que se agrupan en el colectivo Akoe, [www.akoe.org](http://www.akoe.org), (del cual forma parte *Escuela 2*). Se trata de cooperativas de enseñanza que desarrollan un currículo muy pendiente del arte y de sus protagonistas. Este tipo de iniciativas suelen estar coordinadas por profesorado consciente del papel del arte en la vida del alumnado, de manera que

acaban implicándose en estas actividades todos los colectivos del centro (padres/madres, alumnado, profesorado, personal de administración y servicios). Vale la pena reconocer el alto grado de cohesión que todo ello comporta, tal y como ya habíamos relatado en anteriores ocasiones, con motivo de algo tan particular de nuestra ciudad como las fallas (Huerta, Soto y Ramon, 2007). Creemos que el contacto del alumnado con las geografías del arte pasa por un acercamiento directo a ciertas manifestaciones contemporáneas, por eso la participación de un artista en una actividad escolar propicia encuentros y flujos mucho más impregnantes que el puro conocimiento de la existencia de obras o autores. En el panorama anglosajón se ha incentivado mucho el acercamiento de las y los artistas al espacio escolar. Un caso especialmente conocido de esta realidad es el que propaga la organización *Engage* ([www.engage.org](http://www.engage.org)) en el Reino Unido, desde donde se coordinan este tipo de contactos. Algunos autores (Thornton, 2005) defienden incluso el papel del profesor/a-artista como la mejor estrategia.

Hemos elegido estos dos casos, *Ser de Huevos* y *Falla S.O.S*, para investigar en profundidad aunque al final del capítulo se añade una serie de fotografías de otros proyectos realizados que, con el mismo planteamiento he vivido como artógrafa en mi estancia en Escuela 2. Esas páginas nos ayudarán a entender el concepto de comunidad y colaboración que se plantea en el desarrollo de proyectos cooperativos artístico-pedagógicos donde continuamente se evidencian las relaciones entre miembros de instituciones. Así ayudamos a visualizar los vínculos que se pueden establecer entre instituciones cuyo propósito es la educación.

### 9.1.3 Un poco de historia de Escuela 2



*Ilustración 6. Escuela 2*



Escuela 2 educa a través del arte, el arte desempeña un papel fundamental como medio educativo.

La investigadora, como profesora y directora de Escuela 2 en el desarrollo de los dos proyectos que se convierten en parte de la investigación presentada como estudio de casos, se ha preguntado por las funciones que había de desempeñar el arte en la propuesta de actividades de aprendizaje. No siempre ha tenido claro aquello que ha llevado a cabo ni tampoco aquello que debía realizar. Recreamos a pensadores de la educación como Giroux (1989) o Eisner (1989), por poner algún ejemplo, para manifestar este estado de incertidumbre y confusión en los proyectos educativos, que también es usual en la sociedad actual donde existen complejas contradicciones y discursos muy variados. Vivimos como educadoras en situaciones de perplejidad en la llamada sociedad formadora y educadora (Husen 1993). Bien es cierto que como profesional de la educación, la investigadora ha podido enriquecer sus posibilidades educadoras con los modelos que han aparecido desde los años setenta y primeros ochenta, pero ha visto cómo cada vez se han hecho más complejas nuestras tareas.

La investigación educativa nos muestra que no hay una manera exclusiva de educar. La vertiente como profesora, gestora y creadora hace que se entienda la educación artística como un espacio compartido en el que el arte se entrecruza con el territorio, la palabra, las preocupaciones sociales, la música, el drama, las intervenciones urbanas, las experiencias cotidianas.... Todo lo que nos rodea nos va dibujando como somos y, por lo tanto, el arte y la vida son mapas que se superponen en nuestra trayectoria como personas.

En los proyectos de investigación en acción que presentaremos a continuación queremos aproximarnos a ideas y propuestas que permitan profundizar en la relación entre tres ámbitos que son interdependientes: arte, educación y ciudadanía.

Arte en contexto pues, que propone buscar vínculos entre la acción educativa y la acción artística contemporánea. Entendemos que la educación puede ser entendida como un proceso artístico, proceso que lleva a desarrollar acciones a través de las cuales se pueden operar cambios en la forma de entender esa relación entre las manifestaciones artísticas contemporáneas y la sociedad. Cada acción supone, además de un proceso, una actuación reivindicativa del papel del arte en la vida y, por lo tanto, en la experiencia de la persona. Además de evidenciarlo es necesario ir avanzando hacia una educación formulada desde el punto de vista del arte.

Así, los proyectos permitirán conocer diferentes experiencias encaminadas a activar la educación artística y a promover proyectos cooperativos en los que la escuela o la universidad asumen un papel de dinamizador de la cultura y del espacio urbano. También acercarán diferentes contextos de la acción educativa en relación con el arte en los museos y en el espacio público a través de experiencias muy significativas, tomando como referencia en la creación artística problemas reales de la persona y su relación con el entorno o construir itinerarios urbanos donde poner a la vista lo que siempre nos queda oculto. Todas ellas son, claramente, posiciones artísticas que pretenden comunicarse con

la sociedad de la que surgen. Las vivencias, así como las reflexiones de espectadores y usuarios del arte contada en primera persona, también tendrán cabida con el fin de compartir estas cuestiones interrogantes en torno a la educación artística.

Las experiencias que se describen en esta tesis son las de una Escuela cooperativa, Escuela 2. Una escuela cooperativa que tuvo en su momento que adoptar una estrategia de supervivencia para adquirir una personalidad propia y terminar convirtiéndose en una singularidad en el sistema educativo de Valencia. Cobrar identidad propia le ha permitido salir del anonimato y convertirse en un centro de referencia. Este cambio se ha producido en un marco temporal de poco más de una década, y gracias al esfuerzo y espíritu emprendedor de su claustro y de su equipo directivo.

Pero para poder articular este apartado de la tesis fue necesario montar toda una ingeniería de acciones que le dieran coherencia y aportasen un análisis teórico que pudiera ser de utilidad. Esos proyectos tenían que estar a la altura de iniciativas innovadoras y en torno al tema que nos ocupa.

Mediante la metodología de trabajo por proyectos se han ido incorporando los ejes transversales, el trabajo por competencias, la cultura emprendedora y las buenas prácticas. Los hábitos de trabajo en equipo y la colaboración entre las diferentes etapas educativas y la comunidad escolar de Escuela 2, movilizándolo todos los recursos humanos que estaban a nuestro alcance son en definitiva nuestro capital, nuestro capital humano.

## 9.2 Caso 1: Proyecto Ser de Huevos

### 9.2.1 Introducción

- *Análisis del contexto.*

El mundo de la creación artística ocasionalmente cuenta con el apoyo de la escuela en el momento de la producción de piezas, pero el artista suele refugiarse en su taller durante el proceso de creación. Si bien ésta es la tendencia habitual, no siempre ocurre así. Presentamos un proyecto desarrollado conjuntamente entre un artista (Adolfo Siurana), un centro educativo (*Escuela 2* - S.C.V de La Canyada, Valencia [www.escuela2.es](http://www.escuela2.es)) y un espacio expositivo dedicado exclusivamente al arte contemporáneo (*Sala Parpalló*, Valencia, [www.salaparpallo.es](http://www.salaparpallo.es)). Se trata de una iniciativa que irrumpe en un panorama de saludable crisis y confrontación de valores y estrategias, en un momento en el que se están proponiendo nuevos imaginarios y, aún más importante, nuevas ideas sobre la producción, difusión, circulación y consumo del arte y la cultura contemporánea. Ejemplo de todo ello es el caso de Adolfo Siurana con su propuesta de proyecto interactivo en el cual una de las obras para su exposición *Øposiciones* en la Sala Parpalló, [www.salaparpallo.es/ficha\\_exposicion.html?cnt\\_id=29](http://www.salaparpallo.es/ficha_exposicion.html?cnt_id=29), (concretamente la escultura “*Ser de Huevos*”) da cabida a la participación de toda la comunidad educativa del centro *Escuela 2*.

Con esta iniciativa se persigue la consecución de un proyecto de cooperación con dos objetivos concretos: sostenibilidad humana y reciclaje. La obra pone en evidencia la necesaria reformulación del papel del alumnado y del profesorado, ya que en ella se encuentra un lugar para la persona espectadora que ya no es pasivo. Una redefinición del concepto de visitante-espectador-usuario, una recreación de los “modos de ver” actuales, una redefinición del modelo de artista y de su papel en la sociedad, una nueva función del arte y de la cultura en el entramado de la contemporaneidad, una redefinición de los límites del arte. 10000 huevos hay metidos en el proyecto, pero también tesón, trabajo y horas de tareas colectivas que lo han hecho posible. Pensamos que es necesario fomentar este tipo de complicidades para abordar, en una sociedad como la actual, los nuevos retos del arte, sus creaciones, sus percepciones, y sus públicos. Puede que en el caso que ahora analizamos, el artista Adolfo Siurana interviene como detonante de la actividad, mientras que la profesora, artista e investigadora canaliza y ordena los circuitos de la trama artística. Gracias al encuentro se verifica una realidad que encaja perfectamente en el ámbito educativo de *Escuela 2*.

- *Constitución del grupo de trabajo.*

Participantes: Adolfo Siurana, la comunidad educativa de Escuela 2 y huevos Guillén.

- *El artista Adolfo Siurana (Valencia, 1970):*

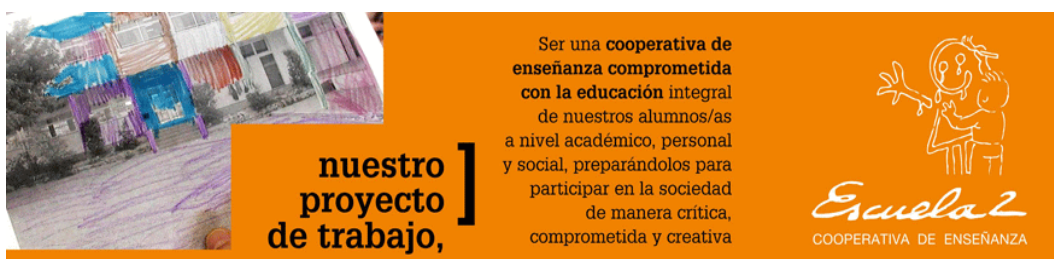
Dentro de un lenguaje figurativo, Siurana produce series de hombres idénticos entre sí que interactúan con el espacio que los circunda, y los agrupa o los dispersa de modo que el concepto que nos viene a la mente observando sus instalaciones es el del “adocenamiento” y, al mismo tiempo, el del aislamiento del ser humano contemporáneo.

“...la desazón de la vulnerabilidad del espacio como ente inasible centra el trabajo de este escultor interesado por el vacío y su relación entre las formas y los seres humanos...” (Armando Pilato).

“Las piezas de Adolfo Siurana remiten a un silencio que chirría y a una soledad que se resuelve en el tumulto de la consternación” (David Pérez).

Siurana trabaja con materiales frágiles como el vidrio, la cera, la porcelana o el jabón. Uno de los temas recurrentes de su producción es el cuerpo humano, tema elegido precisamente para el desarrollo del Proyecto conjunto que se realizó con la comunidad educativa de Escuela 2: *Ser de huevos*, junto a la Sala Parpallo, con la colaboración de otras entidades y personas implicadas en el Proyecto.

- *La comunidad educativa de Escuela 2:*



*Ilustración 7. Proyecto de trabajo de Escuela 2*

Escuela 2 opta por una pedagogía de la cooperación y por ello apuesta abiertamente por una sociedad en la que prevalecen valores como la comunicación, la ayuda, la colaboración, el respeto, la diversidad, la inclusión, la participación y la responsabilidad. Es una escuela pensada para acoger y sacar lo mejor de cada uno, para lograr desarrollar las capacidades de su alumnado y profesorado, no de manera uniforme y con la vista puesta sólo en las y los mejores, sino en potenciar a todos y todas.



Un enfoque en el cual la diferencia y la heterogeneidad se entienden como oportunidad y no como problema. En él se intenta no sólo alcanzar un nivel satisfactorio de rendimiento escolar de todo su alumnado, en función de sus capacidades individuales, sino también el desarrollo de actitudes relacionales y comunicativas impregnadas de colaboración.

*Ilustración 8. El lenguaje de Escuela 2*



*Ilustración 9. Las inquietudes de Escuela 2*

El proyecto educativo, fundamentado en conceptos básicos como la inclusión, la coeducación y el laicismo ha determinado la configuración de una escuela abierta y participativa, preocupada por atender a la diversidad individual y compensadora de desigualdades, centrada en posibilitar la vivencia de una niñez y una adolescencia dignas y felices.



*Ilustración 10. Nuestro proyecto de trabajo, Escuela 2.*

La implicación en el proyecto Ser de Huevos se abrió a toda la comunidad educativa de Escuela 2.

- *Sala Parpalló de Valencia:*

La Sala Parpalló, abrió sus puertas en 1980 bajo la dirección de Artur Heras integrada en la red de museos de la Diputación de Valencia. Fue el primer espacio institucional valenciano que presentó de una manera continuada arte contemporáneo, dando especial relevancia a la fotografía, por aquel entonces una extraña en los espacios museísticos. En sus inicios fue el primer espacio público dedicado a mostrar arte moderno y contemporáneo en la ciudad de Valencia.

Cumplidos sus primeros treinta años, la Sala Parpalló mantiene un explícito compromiso de continuidad con lo que siempre ha representado, diálogo entre creadores jóvenes y consagrados, apuesta por los nuevos lenguajes y formas expositivas, y un estrecho contacto con el mundo artístico y académico valenciano.

La crisis no tiene miramientos y se cobra toda clase de víctimas. El arte no ha podido escapar a la difícil coyuntura económica y ha sufrido cierre de galerías y recortes en los presupuestos. En Valencia, la última afectada por esta situación ha sido la sala Parpalló. El veterano espacio cierra su sede en 2010 y se muda al MuVIM.

Entre el 30 de mayo y el 2 de septiembre de 2007 la Sala Parpalló dedicó una exposición al escultor Adolfo Siurana. El trabajo que presenta, *Øposiciones*, es el resultado de uno de los proyectos premiados en la convocatoria de las Becas Alfons Roig de 2004. Se trata de reflexiones concebidas y realizadas durante estos últimos años en Sajonia-Anhalt (Alemania Central) y Valencia (España).

La fragilidad es el hilo conductor de las 4 instalaciones pensadas para el espacio expositivo de la Sala Parpalló, ubicado en el antiguo refectorio del convento de la Trinidad (del siglo XV). Dicho espacio se comunica con el claustro a través de un muro, que se convierte en una de las claves de la exposición. Ambos espacios tienen en común la contemplación y la meditación. Son dos ámbitos, el arte contemporáneo y el monasterio, que dialogan entre sí con un discurso humanista y, a su vez, con el espectador.

Los materiales empleados, como cera refundida (procedente de diferentes religiones, bares y clubes), huevos, acero o luz, pretenden desdoblar la dualidad y multiplicar los puntos de vista. Materiales que a través de la forma nos permiten acceder a metáforas cotidianas. El vacío y su relación con las formas y los seres humanos, adocenados y aislados al mismo tiempo, la metáfora de los materiales y la ordenación y la medida de las figuras reflexionan sobre la fragilidad, el silencio y la soledad.

Esta Sala, la Sala Parpalló es el lugar donde se expone la Obra *Ser de Huevos* de Adolfo Siurana con el apoyo en su realización de la comunidad educativa de Escuela 2 y el patrocinio de Huevos Guillen.

- *Huevos Guillén:*



*Ilustración 11. Huevos Guillen*

A principios de los años 60, Benjamín Guillén Ferrer, natural de Gúdar (Teruel), se trasladó a Valencia, para comenzar su andadura por el mundo de la avicultura. Comenzó vendiendo huevos que compraba

en distintas granjas de la zona de Sinarcas, hasta que pudo adquirir su primera nave en el citado municipio.

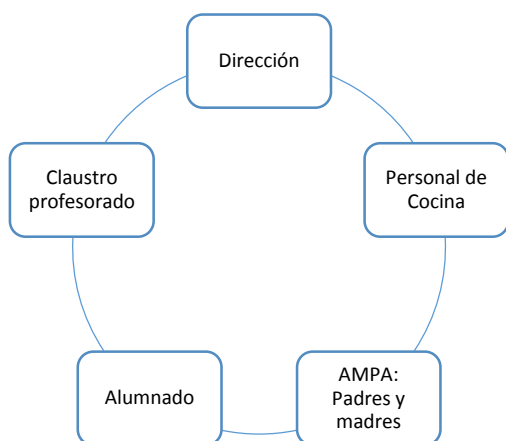
En 1975 se le unió su hermano Joaquín, poco a poco y con gran esfuerzo, consiguieron que la empresa fuera creciendo, expandiéndose por toda la Comunidad Valenciana.

En 1984 se fundó la empresa familiar Huevos Guillén s.l. incorporándose a la misma, nuevas generaciones de la familia Guillén, reforzando con juventud y formación académica, la experiencia y el tesón de los que ya estaban, logrando en la actualidad que la empresa sea una de las más importantes del sector avícola en España.

Uno de los hermanos de la empresa familiar era padre de un alumno de Escuela 2 y, tras hablar con él la directora del Centro acompañada por el artista Adolfo Siurana, amable y rápidamente se dispuso a colaborar en el proyecto de la creación de la Escultura *Ser de Huevos* aportando los huevos necesarios para la realización de la obra. La empresa Huevos Guillén sería nuestra patrocinadora.

- *Organización:*

Padres y madres, profesorado, alumnado y personal de cocina del centro Escuela 2 han sido partícipes, junto al artista, de la creación de la pieza *Ser de Huevos*. La obra medía aproximadamente cinco metros. Se trataba de una estructura de metal que se suspendía de una pared.



*Ilustración 7. Participantes Comunidad Educativa Escuela 2*



*Ilustración 8. Integrantes del proyecto*

La estructura se completa al cubrirla con los huevos, elementos que habían sido vaciados por el alumnado, trabajadores del centro educativo y familias.

Existe un proceso clave para que el proyecto llegue a buen puerto y es la organización del proceso y de las personas implicadas para su desarrollo, además de establecer los canales de comunicación necesarios para que toda la comunidad esté informada y conozca las vías y formas de participación.

El equipo de dirección de Escuela 2 aprobó la propuesta presentada por la directora y el artista Adolfo Siurana que fue comunicada a continuación al Claustro, el Consejo Escolar y la Asamblea de Trabajadores/as de Escuela 2. Es desde estos órganos representativos de la Comunidad Educativa donde se realiza la proyección del Proyecto *Ser de Huevos* y donde se acuerda el papel de cada equipo y estamento en el desarrollo del mismo. Se encuentra el sentido del mismo ya que en ese curso académico se prestaba especial atención al Reciclaje y la Sostenibilidad Humana y era uno de los objetivos propuestos dentro de la Programación General Anual. Dicho proyecto *Ser de Huevos* reunía los planteamientos y características para dar sentido a dicha acción educativa y nos propiciaba un nuevo contexto educativo.

A partir de ahí se definió la estructura para su realización y la comunicación del Proyecto.

Se creó un equipo de trabajo configurado por las personas que estaban más directamente implicadas en el proyecto: Adolfo Siurana, una representante del personal de cocina, un profesor del tercer ciclo de primaria, una profesora de secundaria, un miembro del AMPA, y un alumno de Secundaria y otro de Primaria (ambos miembros de la representación del alumnado Gente Ze y Consejo de Ancianos) y la directora.

- *Objetivos:*

- Participar con el artista en la creación de una obra a través de la realización de un proyecto comunitario.
- Trabajar la idea de reciclaje y sostenibilidad humana como valores sociales y humanos.
- Desarrollar la metodología de trabajo en equipo cooperativo como base para el desarrollo de proyectos e ideas.
- Demostrar que un colectivo unido puede llegar a lograr su objetivo con la implicación de todos y cada uno y una de los miembros de la comunidad escolar.
- Posibilitar las colaboraciones y vínculos institucionales.
- Comprobar cómo la grandeza de las acciones reside en la participación y cooperación.
- Propiciar cambios en los modos de ver y en las formas de generar cultura visual
- Educar en empatía con el arte.
- Motivaciones:



Los modos de ver de las diferentes culturas y personas evolucionan y varían con el paso del tiempo. Están y han estado condicionados por múltiples factores. En el proyecto *Ser de Huevos* interesaba discernir algunos factores y caracteres específicos del mundo en que vivimos para ser conscientes de cuáles son o podrían ser nuestros modos de ver y su influencia en todos los terrenos, en especial en el territorio de la educación artística (algo que desde Escuela 2 se fomenta no únicamente en el aula, sino también en las visitas a museos, conciertos, proyecciones de películas, teatro, conferencias, etc). Nuestra visión está condicionada por nuestra historia y nuestra concepción sobre la educación.

En la medida en que la educación que recibimos esté más conectada con las condiciones del presente que habitamos, más adecuada será nuestra visión para vivir en el mundo, para entenderlo e incluso para transformarlo. Conseguir que la educación esté conectada a las condiciones de este presente acelerado y cambiante que nos ha tocado vivir y crear, no está exento de problemas y tensiones: implica una formación continua por parte del profesorado, una actitud muy flexible y sin prejuicios, una voluntad de cambio incesante (incluso voluntad de cambiar aquellas instituciones más perdurables como la institución museística o ciertas convenciones muy asentadas en la propia escuela) y una férrea intención de aprender nuevos parámetros desde los que pensar la cultura, las artes, la educación y todos los ámbitos de la vida. Se trata de elegir entre una visión basada en el pasado para vivir el presente, o una visión del presente para crear el futuro, con todo el compromiso y riesgo que conlleva. Algunos de estos conflictos son observables también en los propios generadores de la cultura.

En el actual panorama de la creación cultural podemos distinguir dos posiciones: artistas convencionales que usan materiales tradicionales y conceptos asociados a las categorizaciones ilustradas sobre la escultura, la pintura, el dibujo, etc. (pensemos en criterios como la originalidad y la trascendentalidad), y por otro lado artistas transdisciplinarios que exploran nuevas configuraciones formales, nuevos materiales y soportes, así como los nuevos conceptos a ellos asociados. En relación con esta idea, el proyecto que nos ocupa ejemplifica a la perfección el momento de cambio en que vivimos, producto de los roces y las tensiones generados entre dos estadios culturales: la cultura alfabetizada visual y literariamente generada por la imprenta desde el Renacimiento hasta nuestros días (que conforma la visión más convencional y asentada desde la Ilustración), frente a la aparición de una nueva dinámica cultural establecida por la alfabetización de la imagen (que produce y gestiona unos modos de ver radicalmente diferentes).

Si bien es verdad que a nuestro alrededor todo está cambiando a una velocidad vertiginosa, no es menos cierto que el modelo general de acercamiento al arte se viene manteniendo en la mayoría de las ocasiones prácticamente estancado. Esta es una de las ideas que extraemos del programa *“Cambiar la mirada”*, del Centro Galego de Arte Contemporánea (CGAC), en el que se reflexiona sobre los cambios que la gran mayoría de la población ha efectuado en su modo de vida, y respecto a todo lo que le rodea, mientras no ha alterado su manera de mirar al arte. Y lo cierto es que el arte ha cambiado en la misma medida en que lo ha hecho el mundo en el que vivimos, o más aún, desde

ciertos ámbitos de la creación y la difusión del arte contemporáneo se ha ido en avanzadilla hacia los nuevos estadios de la recepción. Ahora son los públicos, también, quienes son tenidos en cuenta a la hora de gestionar su propia mirada hacia el arte (Agra y Mesías, 2007). A medida que nos adentramos en el nuevo siglo aparecen, desde las llamadas “microutopías”, posibilidades que se le ofrecen al alumnado para que participe con sus propias creaciones e implicaciones en la redefinición del arte como escenario abierto, sin complejos adquiridos. Además, se nos exige cierta implicación cuando se defiende que: “*el arte de hoy tiene, más que nunca, una función activista con un marcado compromiso social*” (Agra y Mesías, 2007: 19).

- *Temática que hay que investigar:*

La temática a investigar es si es posible desarrollar un proyecto entre una comunidad educativa y un artista para su posterior exposición en una sala de arte contemporáneo. Además descubrir que en el desarrollo y realización del *Proyecto Ser de Huevos* existen objetivos y competencias contempladas en el currículo escolar, así como descubrir nuevas metodologías y métodos interdisciplinares que desarrollan inercias de aprendizaje (Fontal, 2004) y vínculos institucionales.

### 9.2.2 Planificación

- *Descripción y focalización del problema que hay que investigar:*

*¿Cómo surge?*

No es casualidad que ciertos artistas contemporáneos lleguen a colaborar con determinados centros educativos. El inicio de tal apuesta suele originarse en la amistad personal que une a individuos con preocupaciones y sensibilidades afines. Loli Soto y Adolfo Siurana se conocieron en las aulas cuando ambos estudiaban Bellas Artes. Se ha fraguado una amistad entre ellos que transcurre y evoluciona desde hace años. Adolfo fue premiado con la *Beca Alfons Roig* de la Diputación de Valencia, lo cual supone además preparar una exposición individual para la Sala Parpalló. El reto escenifica ciertos riesgos, teniendo en cuenta las limitaciones de tiempo, presupuesto y espacio expositivos. Adolfo comentó desde el inicio con la investigadora su idea de gestar una pieza escultórica monumental. Uno de los inconvenientes consistía en realizar dicha pieza, ya que se había concebido cubierta con una cantidad considerable de huevos. La investigadora, en ese momento directora del colegio, sugiere que dicho material pueda ser manipulado desde su centro. Aquí empieza una genuina relación de encuentros, ya que todos los colectivos de la escuela apoyaron desde el inicio la idea de la dirección. Resulta impresionante la colaboración desinteresada por parte de padres y madres, alumnado, personal de comedor, y del profesorado. Entre todos consiguen llevar a cabo el reto, con lo cual la pieza ha podido construirse.

### *¿Cómo evoluciona?*

Adolfo Siurana nos plantea participar en una de sus obras *Ser de huevos*. Encontramos buenas razones para participar: Reciclaje y Sostenibilidad Humana. Era muy grande para una escuela poder participar en una obra tan especial. Tener la oportunidad de enseñar al mundo cómo de la estrecha colaboración nace un producto sostenible, un aprovechamiento total. Ver cómo su grandeza reside en la participación y cooperación.

Tras ser aprobado el Proyecto por el Consejo Escolar de Escuela 2 donde están representados todos los miembros de la comunidad educativa se crea un equipo multiprofesional con representación de todos los estamentos escolares de la cooperativa que será encargado de comunicar y organizar el proceso para el desarrollo del Proyecto Ser de Huevos.

Por otra parte, el artista Adolfo Siurana será el encargado de la relación y comunicación de la marcha del proyecto con la responsable de la Sala Parpalló y de la coordinación con el padre copropietario de la empresa Huevos Guillen para planificar y establecer los tiempos y cantidades necesarias de huevos durante el período de desarrollo del proyecto.

- *Estrategias e hipótesis de acción:*

A continuación presentaremos las estrategias de comunicación y también las estrategias utilizadas para la coordinación y la creación de la estructura necesaria para abordar el caso de estudio: *Ser de Huevos*. Describiremos asimismo la hipótesis de acción planteada.

- *Estrategias de comunicación:*

- Sesión Informativa al Claustro de trabajadores y trabajadoras de Escuela 2.
- Sesión informativa y aprobación del Proyecto en el Consejo Escolar.
- Sesión informativa al Consejo de ancianos y ancianas como órgano de representación del alumnado del centro.
- Sesiones realizadas por los ancianos y ancianas al resto del alumnado informando y animando a la participación.
- Cartas informativas a los padres y madres por parte del representante del AMPA del Consejo Escolar
- Sesiones informativas y de trabajo con el artista al alumnado implicado en el proyecto.
- Información del Proyecto en el boletín Kikiriquí.

- *Estrategias de coordinación y de generación de estructura:*
  - El equipo multiprofesional genera su calendario de reuniones y dirige todas las acciones a realizar tanto del Plan de comunicación del Proyecto como del desarrollo de las acciones necesarias para su realización.
  - Cada miembro del equipo asume un rol y unas funciones que debe llevar a cabo.
  - Planificación y coordinación con el profesorado.
  - Planificación y coordinación con el personal de la cocina y del comedor.
  - Planificación y coordinación con los padres y madres colaboradores/as.
  - Coordinación de la cocina, el artista y el proveedor de huevos.
  - Coordinación del artista y la directora con la Sala Parpalló.

### ***Hipótesis de acción***

Solicitar a la comunidad educativa de Escuela 2 que colaboren junto con el artista Adolfo Siurana en el vaciado y limpieza de los huevos para la elaboración de la escultura Ser de Huevos que posteriormente será expuesta en la Sala Parpalló.

#### 9.2.3 Desarrollo

- *Organización y puesta en marcha del trabajo:*

La investigadora, coordinadora del proyecto y profesora de Educación Plástica y Visual, tuvo que elaborar un complicado entramado de complicidades para coordinar la participación de cada colectivo. El alumnado y el profesorado del tercer ciclo de primaria, así como el de secundaria, fueron los grupos más vinculados a la propuesta. La pericia con que el alumnado tuvo que extraer la parte comestible del huevo llegó a convertirse en un ritual compartido con sus compañeros. La idea de recuperar y aprovechar aquel material comestible empujó la dirección del centro y a las trabajadoras de la cocina a elaborar menús planificados con antelación para que el colesterol no dejara huella.



Alumnado de Escuela 2 vaciando los huevos blancos que posteriormente recubrirán la piel de la escultura. Recogida de la parte comestible.

*Ilustración 14. Alumnado de Escuela 2 vaciando huevos*



Con el material reciclado separado del cascarón se procedió a elaborar diferentes platos de menú.

*Ilustración 15. Colaboración con la cocina.*



Algunos padres y madres, profesorado, y el artista, posan ante la escultura expuesta en la Sala Parpalló.

*Ilustración 16. Participantes y artista con Ser de Huevos*

La repercusión mediática de esta exposición de arte contemporáneo fue un aliciente más, añadido al ya de por sí gratificante esfuerzo que supuso la participación en el proyecto.

- *Recogida de información:*

En este proyecto se realiza una recogida de la información con una metodología de investigación cualitativa como es el estudio de casos. La recolección de datos ha resultado fundamental y lo que hemos buscado ha sido la información de las personas participantes, así como la de la propia investigadora. La investigadora utiliza una postura reflexiva y trata, lo mejor posible, de minimizar sus creencias, fundamentos o experiencias de vida asociados con el tema de estudio y al proyecto desarrollado. Consiste, como hemos mostrado, en la descripción profunda y completa de dicho proyecto mostrando con imágenes el desarrollo y evolución del proyecto así como la inauguración de la exposición de Oposiciones del Artista Adolfo Siurana en la Sala Parpalló. Se muestra además a modo de relato las imágenes de todo el proceso donde se ilustran las situaciones, interacciones, experiencias, actitudes, emociones, pensamientos y conductas de las personas participantes, ya sea de manera individual, grupal o colectiva. Se han recogido todas las imágenes para mostrarlas como datos con la finalidad de mostrar para comprender la hipótesis de acción y responder así a preguntas de esta investigación y posibilitar la

generación de conocimiento. La recolección de imágenes-datos se realiza en los ambientes de desarrollo del proyecto. Para evitar inconvenientes en la investigación de este caso hemos utilizado una combinación de técnicas para obtener la información necesaria, revisión de documentos y colaboración de personas. Por tanto, las fuentes de información que se utilizan en este estudio de casos son múltiples.

En este proceso de investigación no nos hemos limitado únicamente a modelos teóricos, sino que éstos se han completado con la interacción de las voces. En el estudio de caso de *Ser de Huevos* nos hemos permitido triangular horizontalmente nuestra voz como investigadora con las del profesorado implicado y la voz del alumnado participante a través de la narración y las imágenes como instrumentos de carácter cualitativo. Escuchar y triangular estas voces nos ha permitido un progreso metodológico en la investigación y dar más validez a sus resultados y a las conclusiones obtenidas.

#### 9.2.4 Reflexión y evaluación

En este caso, *Ser de Huevos*, hallamos las siguientes justificaciones y valoraciones para su desarrollo:

- Hemos encontrado buenas razones para participar; ya que se trataba de un proyecto donde se trabajaba el reciclaje y la sostenibilidad humana.
- Nos hemos enfrentado a los 10000 huevos necesarios para desarrollar el proyecto pero también al tesón, el trabajo y las horas colectivas para hacerlo posible.
- Era un proyecto muy grande para nosotros, por eso fue necesaria la implicación de toda la comunidad educativa. Para todos y todas era inimaginable participar en un una obra tan especial.
- Hemos tenido la oportunidad de mostrar cómo de la estrecha colaboración nace un producto sostenible, donde se realiza un aprovechamiento total.
- Hemos visto cómo su grandeza reside en la participación y cooperación.

Con el proyecto *Ser de Huevos* se fue construyendo conocimiento fruto del intercambio de aportaciones e ideas de cada persona e institución participante que se dejaban emerger en las sesiones de trabajo conjunta y los seminarios. Para desarrollar un buen proceso de investigación ha sido necesario un trabajo conjunto de diferentes agentes implicados en el contexto de la investigación. Este acompañamiento y trabajo conjunto ha permitido llegar a unos resultados óptimos.

Tres elementos que han contribuido en la estrategia de triangulación del proyecto *Ser de Huevos* han sido el contexto estudiado, los instrumentos utilizados en la recogida de datos y el trabajo que ha realizado la investigadora. Un contexto dinámico con gran

variedad de personas implicadas con relaciones horizontales, y seis instrumentos cualitativos destinados a analizar un mismo objeto de estudio (dosieres, voces, entrevistas, fotografías, seminarios y diario).

Esta triangulación de datos nos ha ayudado a mejorar el proceso de investigación, y nos ha servido como herramienta para mejorar y aportar nuevas miradas a un mismo elemento de estudio. El trabajo conjunto entre las diferentes personas implicadas en el proyecto *Ser de Huevos* nos ha permitido analizar la realidad desde diferentes puntos de vista y debatirlo. La triangulación nos ha permitido una mejor aproximación a la realidad y que la investigación haya sido más afín con el contexto. Rodríguez (2005) subraya la necesidad de armonizar diferentes técnicas de investigación para lograr descubrimientos complementarios y desarrollar el conocimiento referente, necesidad que en nuestro caso la crea el análisis de una realidad cada vez más poliédrica.

El estudio de caso de *Ser de Huevos* además ha contribuido a finalizar el proceso de investigación en el contexto estudiado con la retorno de los resultados al claustro de docentes de Escuela 2. En nuestro trabajo se obtuvieron unos resultados útiles ya que sirvieron para poder continuar mejorando el desarrollo de proyectos a través del arte con implicación institucional y seguir avanzando, escuchando la voz de todas las personas involucradas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Como afirma Murillo (2003) uno de los requisitos imprescindibles para que los resultados de la investigación aplicada sean realmente útiles es que hayan sido obtenidos a partir del análisis de la realidad que se quiere mejorar.

Donolo (2009) nos dice que para llevar a cabo la triangulación se demanda de conocimiento, tiempo y de recursos para realizarla. En este caso se ha desarrollado una triangulación múltiple, ya que se han combinado la triangulación de datos, la de métodos y la de investigadoras (Denzin, 1970), así como la triangulación de distintas situaciones (recogida de datos, discusión entre las estudiantes, discusión del profesorado y la discusión de investigadora y artista). Se ha partido de los conocimientos de todas las personas implicadas en el proyecto *Ser de Huevos*, de las evocaciones del alumnado y de los diferentes recursos universitarios y escolares.

Este estudio de caso no se ha limitado únicamente a modelos teóricos, sino que éstos se han completado con la interacción de las voces de todas las personas implicadas en el estudio.

La triangulación metodológica nos ha sido de provecho para mejorar las organizaciones y para renovar nuestra práctica como investigadora y como docente, por lo que se convierte en una herramienta primordial para la investigación. El conocimiento no se impone por ninguna de las personas participantes, sino que se construye de modo conjunto, realizando préstamos de conocimiento, habilidades y destrezas, de unos a otros. De este modo constatamos el pensamiento de Moreno y Romero (2011) que plantean que la formación de los investigadores no es una cuestión únicamente cognitiva, sino que también es de actitud y de moral.



A modo de conclusión, queremos destacar que hemos querido investigar teniendo en cuenta las voces del alumnado atreviéndonos a romper la estructura del paradigma tradicional orientado a explicar, predecir y controlar la realidad estudiada. Retomamos la idea de Morin (1997) donde nos plantea que la presencia y validez de las disciplinas académicas tradicionales en la investigación tiene consecuencias sobre el conocimiento, quedando falseado y fragmentado, ya que imposibilita unir, situar la información en un contexto real, de comprender el conocimiento como parte de un conjunto más extenso. Por eso, consideramos que se demandan métodos de investigación alternativos, otras vías de escucha (Susinos y Rodríguez, 2011).

Escuchar y triangular las voces del alumnado y la voz de la investigadora y del artista implicado ha favorecido el avance metodológico en la investigación para así poder dar una mayor validez a los resultados y conclusiones que hemos obtenido. En particular nos ha permitido repensar las prioridades del alumnado y también ha ayudado a aproximarnos a un conocimiento del contexto más amplio, menos compartimentado y parcelado, que nos apoya para que no perdamos la perspectiva del caso experimentado. Como nos recuerda Allan (2008), más atrayente que la categorización, son los trayectos y los vínculos, las grietas para lograr acceder a una realidad más compleja e interrelacionada, que la realidad fraccionada y disciplinada que ha acompañado hasta la actualidad el paradigma de investigación tradicional.

#### 9.2.5 Conclusiones y recomendaciones

Aquí se analizan los efectos de las acciones que hemos realizado y efectos formativos que han tenido en las personas participantes ofreciendo nuevos planteamientos y propuestas.

- Propiciar cambios en los modos de ver y en las formas de generar cultura visual.
- Educar en empatía con el arte.
- Apuestas radicales frente a escenarios de inmovilidad.

La producción de mundos y la generación de un nuevo modo de ver han de ser asimilados por el museo, la escuela y los docentes como una práctica continua. Se trata de interiorizar los fundamentos de una renovación de la educación artística, de modo que la aplicación cotidiana de los principios asimilados acabe evidenciando un cambio efectivo de su práctica escolar. Un cambio que va a propiciar en la educación, tanto en el profesorado como entre el alumnado, una adecuación entre lo que enseñan /aprenden y el mundo de hoy. En el mismo sentido, el museo, incluso quienes acceden a él como creadores, habrán de interiorizar las numerosas cuestiones que hemos reseñado hasta ahora, las zonas de conflicto, las novedades que problematizan la realidad en la que vivimos: una redefinición del concepto de visitante-espectador-usuario, una recreación de los “modos de ver” de nuestra sociedad, una redefinición del modelo de artista y de su papel en la sociedad, una nueva función del arte y de la cultura en el entramado de la contemporaneidad, una redefinición de los límites, en ocasiones frustrantes o elitistas, del

arte. La economía ha cambiado, la sociedad también lo ha hecho, la cultura material no deja de renovarse, el mundo en el que vivimos no cesa de transformarse y se ve construido día a día con todo ello. No se puede cambiar una pieza del entramado sin cambiar cada una de las piezas que lo constituyen. La escuela también ha de estar preparada para cambiar, para responder a la nueva realidad, para adecuarse a ella, e incluso para construirla.

El arte puede transformar y replantear todos los ámbitos de la vida, desde el laboral hasta el doméstico, los aspectos identitarios, o la misma educación. Se trata de un campo bastante novedoso que acoge sueños y vocaciones: los sueños de los activistas que esperan que se convoque más vida social, civil y democrática. Resulta fácil sucumbir ante estos sueños o delirios; la velocidad de los cambios apenas nos permite adaptarnos y motiva una necesaria y continua renovación del aprendizaje, de forma que toda persona deberá necesariamente reciclarse varias veces en su vida. Para Verónica Sekules *“el proceso de integración puede ser profundamente exploratorio, y requiere una agilidad mental capaz de profundizar en la memoria, así como recoger o responder a una reacción improvisada”* (Sekules, 2007: 47).

La misma autora, refiriéndose a las implicaciones sociales de estos procesos de adecuación, asegura que: *“curiosamente, cuanto más profundos y especializados son los encuentros, menos solitario y más social será el campo de encuentro”* (Sekules, 2007: 47).

La renovación constante en la que vivimos inmersos es producto también del desarrollo de las nuevas formas de hacer arte, su proliferación, su difusión, los nuevos modos de participación, ... Pero para poder seguir el ritmo de las transformaciones no sólo hay que tener flexibilidad de adaptación y formas de aprender a lo largo de toda la vida, sino que hemos de garantizar que las personas puedan formarse en y con el arte, lo cual nos puede ayudar también a cambiar nuestra propia existencia.

#### Lugares comunes para el arte y la educación

- Efectos de las acciones
- Efectos formativos en las personas
- Nuevos planteamientos y nuevas propuestas de acción

#### 9.2.6 Documentación visual del proyecto *Ser de Huevos*

En esta tesis existe un apartado de desarrollo de proyectos que parte por un lado de la exposición formal de cómo fueron abordados pero también encontramos reflexiones y opiniones de sus participantes con la intención de buscar topografías críticas de la innovación docente y de sus territorios, para posibilitar y mostrar que la recuperación de la práctica, de la cual estamos al corriente a través de relatos y narraciones, suscita la metamorfosis y progresión de ideas e intuiciones del alumnado, profesorado y de las instituciones implicadas acerca de la educación, del arte, de la educación artística, del

aprendizaje y de la vida en los contextos educativos. Intentando escribir sobre lo intangible, recogiendo las evidencias de las acciones de aprendizaje. Examinando el pensamiento de proceso de aprendizaje como un viaje contado desde la propia experiencia, desde una mirada más subjetiva y de vivencia.

Mediante esta reflexión hemos tenido que reescribir aperturas, completar párrafos y fragmentos, hacer resonar y destacar las razones esenciales, pero sobre todo, para obtener un sentido completo y de unidad que oriente a las personas que se acerquen a este trabajo, utilizando la polifonía de voces en que consiente la práctica docente.

Es difícil acercarnos, mediante el relato y la explicación de los proyectos y propuestas artísticas, a conocer cómo se construye esta práctica pedagógica. Cada curso es diferente, ya que está configurado por personas diferentes, con intereses distintos y en situaciones y momentos temporales y sociales diferentes. A consecuencia de la dificultad de poner por escrito todo lo vivido y recapitado con el alumnado de educación primaria, secundaria y universitaria, nos planteamos cómo hacer visibles las diferentes cartografías sensitivas y entretejidas encontradas, cómo transmitir lo dialogado con mensajes que brotan del contexto. A todo ello hay que añadir la preocupación constante de cuál sería la mejor manera para hacerlo llegar a las personas que no han participado en la experiencia.

Estos proyectos de investigación en educación artística surgen con el propósito de descubrir las posibilidades educativas de entretejer diferentes espacios de formación. La propuesta es indagar sobre el contexto en el que vivimos y cómo conseguimos imaginarlo y visualizarlo manejando el medio artístico. Surgieron en la práctica pedagógica distintos trayectos: vías consonantes, itinerarios desconocidos, puntos desatendidos, lugares límites, vedados, narraciones de casualidad, la potencia imaginativa de los proyectos seleccionados,...

Construir desde el pensamiento de espacios de encuentro intermedios, planteando un diálogo en diferentes tiempos y lugares y con diferentes representantes y sobre cómo es posible la relación entre escuela, universidad y museo. Localizar esas relaciones inter-espacio en un mapa general, acercando las trayectorias elegidas, imágenes, diseños, opiniones, ideas, comentarios, contrariedades y emociones. A partir de las primeras ideas, se prepara la plasmación de los proyectos. Y así, enfrentar al alumnado a situaciones de aprendizaje que les aproximen a la creación artística, para que puedan entender la complejidad de los procesos, desde su propia vivencia.



*Ilustración 17 Fotos cedidas por Adolfo Siurana del proceso de elaboración de Ser de Huevos*



*Ilustración 17 Fotos cedidas por Adolfo Siurana del proceso de elaboración Ser de Huevos*



*Ilustración 17 Fotos cedidas por Adolfo Siurana del proceso de elaboración de Ser de Huevos*



*Ilustración 18 Exposición en la Sala Parpalló y Ser de Huevos*



*Ilustración 19 Ser de Huevos*



## ¡EL ALMUERZO CALENTITO!!

Reciclaje y Sostenibilidad Humana, un par de buenas razones. Luiso - KIRIKIKI es el periódico del colegio Escuela 2

Era una cuestión de huevos. Adolfo se plantea, con un par de "buenas razones", una obra de arte que llama la atención por el resultado y por el proceso. No sé cuántos cientos o miles de huevos hay metidos en el proyecto, pero sí sé el tesón, el trabajo y las horas colectivas que lo han hecho posible. Blanco por fuera, liso, frágil y resistente, lleno por dentro, capaz de nutrir a cualquiera, potencialmente creador de vida, esto es lo que buscamos. ¿Cómo atreverse a desperdiciar tal cantidad de materia orgánica? ¿Cómo renunciar a la esencia misma de nuestras mejores recetas, la tortilla de patata y los propios huevos fritos? ¿Cómo afrontar la ardua tarea de vaciar, sin que apenas se note, tan ingente cantidad de unidades? Qué grande para nosotros, que sólo somos escolares, poder participar en una obra tan especial. Qué oportunidad de enseñar al mundo cómo de la estrecha colaboración nace un producto sostenible, un aprovechamiento total, el artista con la idea de su obra y nosotros con su idea de su obra y el almuerzo "calentito". Además, ¡¡cuántas cosas se pueden aprender de un solo huevo!! Lo menos 10, o más. ¿Y de mil? Lo menos 10.000, o más. Cuando admiremos la belleza de esta obra no podremos dejar de pensar que su grandeza, su esencia, reside, como en el huevo, en su interior, y dentro ¡estamos todos!, y todas! Gracias Adolfo.



## ¡¡L'ESMORZAR CALENTET!!

Reciclatge i sostenibilitat humana, un parell de bones raons. Luiso - KIRIKIKI és el diari del col·legi Escuela 2

Era una qüestió d'ous. Adolfo es planteja, amb un parell de bones raons, una obra d'art que crida l'atenció pel resultat i pel procés. No sé quants centenars, o milers, d'ous hi ha ficats en el projecte, però sí que sé de la tenacitat, el treball i les hores col·lectives que l'han fet possible. Blanc per fora, llis, fràgil i resistent, ple per dins, capaç de nodrir qualsevol, potencialment creador de vida; açò és el que busquem. ¿Com atrevir-se a desapropiar una quantitat com eixa de matèria orgànica? ¿Com renunciar a l'essència mateixa de les nostres millors receptes, la truita de creïlles i els mateixos ous fregits? ¿Com afrontar l'àrdua tasca de buidar, sense que a penes es note, una quantitat d'unitats tan ingent? Quina cosa més gran per a nosaltres, que només som escolars, poder participar en una obra tan especial. Quina oportunitat d'ensenyar al món com de l'estreta col·laboració naix un producte sostenible, un aprofitament total, l'artista amb la idea de la seua obra i nosaltres amb la seua idea de l'obra i l'esmorzar calentet. A més, ¡¡quantes coses es poden aprendre d'un sol ou!! Com a mínim 10, o més. ¿I de mil? Com a mínim 10.000, o més. En admirar la bellesa d'aquesta obra no podem deixar de pensar que la seua grandesa, la seua essència, resideix —com en l'ou— en el seu interior, i dins ¡hi estem tots!, ¡i totes! Gràcies, Adolfo.



Ilustración 20. Páginas del Catálogo de la exposición de Oposiciones.



*Ilustración 21. Portada del Catálogo de Oposiciones.*

## 9.3 Caso 2: Proyecto *Falla SOS*.

### 9.3.1 Introducción

- *Análisis del contexto:*

Empezaremos con una breve referencia a los orígenes históricos de las Fallas. Desde la segunda mitad del siglo XVIII al menos, ya tenemos evidencias de la presencia de fallas. Específicamente hay reseñas y documentación a partir el año 1740 que lo corroboran. Actualmente, coexisten tres grandes interpretaciones historiográficas en relación al comienzo histórico de la celebración de las fallas. Una de ellas ubica este inicio en sus raíces más populares y tradicionales, atribuyendo su instauración a una festividad suscitada por el Gremi de Fusters, en honor a su patrón San José. Otras investigaciones nos hablan de un origen de carácter ritual de anuncio del inicio de la primavera y con designios de favorecer la fertilidad, y un tercer y último grupo de investigadores que relaciona esta fiesta con los Carnavales y la Cuaresma. (Ariño, 1992).

Hoy en día parece más claro que esta festividad fue fundada y originada por colectivos de vecinos anónimos y no por asociaciones o gremios, como en cierto tiempo se había alcanzado a plantear:

*[...] la víspera de San José era, desde el primer momento, una práctica ritual organizada y celebrada fundamentalmente por las clases populares (“que pierden jornales”) de una determinada barriada y a la que algunas manos de las clases medias imprimieron desde mediados del XVIII una fisonomía, un desarrollo y una ejecución más elaborados en los que era fundamental la técnica del especialista, del carpintero (Ariño, 1992: 62).*

Pero a nosotros, más allá de cualquier disputa historiográfica, nos afectan las fallas tal y como se celebran en la actualidad, en la perspectiva de la cultura visual popular, de festejo de calle cuyos valores y patrimonios plásticos es posible traspasarlos a la escuela. Este espíritu de fiesta de raíz popular y de calle se vive no obstante desde su creación, y más incluso en la actualidad con un indiscutible estancamiento y envaramiento, posiblemente por la enorme representación institucional en la celebración.

Es fundamental subrayar el sentido material de la festividad, es decir, el eje de la fiesta lo establece un objeto artístico alrededor del cual rondan y se despliegan sucesivamente toda una sucesión de eventos y sucesos de carácter social y de cultura popular que circundan el monumento efímero. Según nos describe Antonio Ariño en la cita preliminar, estas primitivas fallas formaban expresiones técnicamente toscas y poco desarrolladas pero, eso sí, conservaban una innegable distribución espontánea que se fue perdiendo, con la creciente intervención de los artesanos y especialistas para alcanzar su actual profesionalización. Hasta cierto punto, este primitivo grado de espontaneidad del arte de las fallas, tamizado y reconducido hacia su vertiente más creativa por la labor del

profesional de la educación artística, está todavía presente en las fallas desarrolladas por el alumnado en las escuelas en toda la Comunidad Valenciana.

Las fallas que vemos en la actualidad están ligadas a un proceso de cambio y progreso desarrollado durante el siglo XX en la capital de Valencia, y que se ampliará a continuación a todo su perímetro de influencia. En este transcurso progresivo se dan algunas etapas. La primera etapa comprende desde 1901 a 1920 y se identifica por la afirmación de la falla como elemento artístico y con un remarcado contenido estético.

Es un período de desarrollo creciente y es del mismo modo el período en el que se generará la dictadura estética característica por la política de premios. Se instituyen los premios desde las corporaciones oficiales, que en un inicio benefician e incitan el impulso de los monumentos, permitiendo igualmente el establecimiento de una industria experta artesana alrededor del universo de la creación de los monumentos de las fallas, pero acabará convirtiéndose en un argumento devastador para el progreso de la creación y la libertad artística, atribuyendo un deliberado pensamiento estético que se conserva dominante hasta la actualidad. Una idea de belleza que espléndidamente nuestro alumnado desafía en las escuelas con la colaboración de comprometidos/as profesionales.

En la segunda etapa de desarrollo que comprende desde los años 20 y 30 del siglo XX, se arraiga todo lo expuesto anteriormente y traza además una expresión y representación de las fallas que ya difieren muy poco de las actuales. Se trata de un período de progresión y expansión exagerada de la fiesta, tanto en la capital de Valencia como en los pueblos del área metropolitana, incluso mucho más allá. Surge la conmemoración de la fiesta a lo largo de toda la semana, la jerarquización de los monumentos en categorías y secciones y la relajación en el tratamiento de los contenidos críticos, que realizan un giro a una sátira afable y se desvían de la dureza y la frescura del inicio, una de las peculiaridades más determinantes en los iniciales tiempos y que alcanzó a estimular incluso escenarios de escándalo y censura. Es así como la fiesta se despliega como apariencia de atractivo turístico amable y en el cual la estética de raíz kitsch inicia su incuestionado mando en el cosmos fallero.

Las fallas actualmente poseen una estética muy determinada y peculiar, que ha conseguido imponer una losa de dogmatismo, una innegable dictadura estética que frena, salvo muy escasas excepciones, cualquier señal de innovación o renovación creativa, posiblemente por temor a poner en riesgo las organizaciones invariables de una celebración que se ha transformado en una rígida institución, arrancando por completo la idea originaria de creación espontánea popular de sus orígenes. No podemos dejar de lado nunca que es en la actualidad toda una estructura económica y de atracción turística de primer orden, entramado aterrador de que cualquier presunción de renovación ponga en riesgo además esa seguridad económica. Comprensiblemente, la acción en las escuelas se libera de estas condiciones y, como veremos en el proyecto y estudio de caso que presentamos, permite un nivel de creatividad y progreso artístico muchas veces inesperado, inexplorado, desconocido e incluso desprestigiado, que sobresale en algunas

cuestiones a la inmovilizada y disciplinada estética fallera presente en la actualidad y a los valores que se muestran y se ponen en práctica.

La inclusión de esta fiesta como patrimonio en las escuelas es una posibilidad que el profesorado está desplegando con gran profesionalidad, voluntad extra y espíritu voluntarista.

Es cierto como nos indican los autores siguientes que:

*“Els artistes fallers amb formació universitària utilitzen el mitjà «falla» com un lloc més en el qual poder expressar les idees que els preocupen, i de la mateixa manera que ho podrien fer mitjançant un vídeo, un quadre o una escultura” ... “El més important és que alguns joves artistes compromesos i estimulats han sabut portar als seus monuments l’esperit artístic, convertint les seues obres en entitats de reflexió, gaudi, anàlisi i participació” (Huerta, De la Calle y Miralles, 2014: 55-56).*

Por eso consideramos que es imprescindible incluir la cultura propia y la cultura popular específica en el currículum y en los proyectos de los centros de enseñanza, para que haya una vía de doble recorrido de la sociedad a la escuela y de la escuela a la sociedad. El patrimonio cultural popular es tan rico, amplio y diverso que los y las profesionales de la educación deberíamos proponer proyectos y actividades dentro de nuestro proyecto educativo de centro y de las planificaciones docentes.

- *Descripción del contexto:*

Una de las preocupaciones del grupo de investigación *Arte y Educación* de la Universitat de València es desarrollar nuevas estrategias para proporcionar al profesorado del mundo de la educación instrumentos con que poder innovar en su compromiso docente. El estudio de este caso presenta una investigación que surge de un experimentado proyecto que es tradicional en los centros educativos de la Comunidad Valenciana: la construcción de una falla. Como consecuencia de la realidad cultural y patrimonial que encierra el acontecimiento social de las fallas, los centros educativos incluyen dicha tradición en la planificación de sus actividades curriculares.

La arquitectura del monumento fallero es una actividad profesional ejecutada por artesanos conocidos como artistas falleros. En algunas, raras, ocasiones los componentes de las comisiones falleras también se implican claramente en la confección de la escultura. Cuando este proyecto se pone en marcha en la escuela no existen ni artistas falleros ni comisiones de fallas. En los centros suele haber algún profesor que asume la responsabilidad, asesorando y dinamizando el evento, implicando a un grupo de alumnado para construir la falla. Estas actividades emprendedoras y participativas se introducen en algunas escuelas de manera muy natural por el esfuerzo social y cultural que conquista esta fiesta.

Cuando la falla entra en el centro educativo, lo que acontece a continuación acapara durante unas semanas la actividad pedagógica, lúdica y artística que desarrolla el centro.

Es en este espacio de acción donde encuadramos elementos muy positivos que estarán en la raíz de nuestro proyecto, nuestro caso: socialización, trabajo en equipo, cooperación del alumnado de diferentes edades, colaboración entre instituciones e incluso participación de las familias y expertos (diseñadores, artistas, estudiantes en prácticas, voluntariado,...) que también proponen y ayudan al compromiso de construcción de la falla. El caso que a continuación vamos a desarrollar y a analizar es el de la Falla de Escuela 2 de la Cañada (Paterna), con un llamativo planteamiento inclusivo, caso que añadimos a la presente investigación de la tesis.

La grandeza de este caso de estudio se debe por tanto a un gran artefacto, la falla, que es un elemento de cultura visual de gran importancia en una actividad que se incluye en el desarrollo de los currículums de los diferentes cursos escolares debido a la transversalidad de su contenido.

- *Constitución del grupo de trabajo:*

*Participantes:* Profesorado, alumnado, expertos universitarios, artistas, familias, instituciones ... toda una comunidad educativa, una importante y auténtica comunidad de aprendizaje, participa en una acción artística en la que personas, estructuras, entretejidos, formas, colores, texturas, construcciones, y diseño del conjunto se encuadran en un mensaje que normalmente posee un trasfondo crítico (social, cultural, ecológico, etc.). Todas estas cuestiones se plantean como una coyuntura didáctica y cuyo espacio educativo y artístico debemos aprovechar con todos sus beneficios. La universidad participa en este proyecto a través de estudiantes en su periodo de prácticas, con investigadores y con profesorado universitario que se implica en el diseño y desarrollo del proyecto así como en la participación de seminarios y talleres y en la construcción de la propia *Falla SOS*.

- *Organización:*

Para llevar a cabo estos objetivos es necesario realizar una planificación. Para ello se crea un programa que permite mostrar con claridad y calidad los diferentes apartados del proyecto. El tema del proyecto en el cual está incluida la *Falla SOS* es el de Sostenibilidad y es bianual. En ese curso escolar, 2007-2008, nos planteamos los siguientes objetivos:

- Ayudar al alumnado a contemplar los problemas ambientales socioculturales y económicos del desarrollo en su globalidad, teniendo en cuenta las repercusiones a corto, medio y largo plazo, tanto para una colectividad dada como para el conjunto de la humanidad y nuestro planeta.
- Comprender que no es sostenible un éxito que exija el fracaso de otros.

- Respetar y potenciar la riqueza que representa tanto la diversidad biológica como la cultural y favorecer su disfrute.
- La responsabilidad individual. Posibles acciones concretas en los más diversos campos, desde la alimentación al transporte, pasando por la limpieza, la calefacción e iluminación o la planificación familiar.

- *Objetivos:*

En el proyecto *Falla SOS*, en el que están implicados diferentes sensibilidades y colectivos, se destaca la defensa de la sostenibilidad como verdadera opción de cambio. Nos hemos de acostumbrar a este concepto porque en su raíz está la verdadera idea de solidaridad. No podemos olvidar que el respeto a nuestra tierra, al medio ambiente, tiene raíces sociales y económicas; como el arte y como la libertad de las personas y de los pueblos.

Consideramos necesario, al hablar del proyecto de la *Falla SOS* (SOSTenibilidad), plantear otro tipo de relacionalidad y recuperar la reflexión de John Dewey sobre el arte como experiencia. Desde el punto de vista de la relacionalidad: el arte es capaz de contribuir al fortalecimiento de las esferas ciudadanas y la participación de sujetos, formas y espacios diferentes. En realidad el proyecto abarca todos los niveles educativos, desde la Educación Infantil a la Primaria y la Secundaria Obligatoria.

Los objetivos del proyecto son los siguientes:

- Habituar al alumnado al contacto habitual con obras de arte
- Crear hábitos de entendimiento y respeto en la creación artística
- Entender el patrimonio cultural como algo vivo y propio
- Apreciar la diversidad como fuente de riqueza intelectual
- Acercar al alumnado a las inquietudes de la creación actual
- Conocer las técnicas y tecnologías expresivas actuales
- Fomentar la curiosidad sobre el entorno humano
- Favorecer la libre expresión
- Respetar el trabajo creativo
- Aproximar la creación plástica y visual al alumnado
- Formar el gusto
- Definir criterios de apreciación
- Dotar del aparato intelectual suficiente para emitir juicios críticos
- Definir necesidades y posibilidades de los alumnos y las alumnas en cada nivel educativo
- Crear una metodología adecuada con arreglo al apartado anterior

- Organizar métodos de acercamiento y materiales adecuados a cada etapa y/o curso
- Establecer un programa coherente que muestre la diversidad en la actualidad

- *Motivaciones:*

Esta experiencia en la que se trasladan e insertan manifestaciones culturales valdrá para mostrar, desde la práctica, algunos elementos educativos, sociales y culturales que, a nuestro parecer, destacan por su contribución al desarrollo de valores del alumnado y evidencian los vínculos entre universidad, escuela y el patrimonio como parte del ámbito museístico.

Tal y como ya apuntábamos en anteriores ocasiones (Huerta, 2005a, 2005b), los artefactos visuales que no se inscriben dentro de los formatos artísticos por excelencia (dibujo, pintura, escultura, grabado,...) a pesar del paso del tiempo se perpetúan en cierto modo relegados de las experiencias educativas, lo que nos evidencia el concepto actual todavía dominante entre buena parte de los profesionales de la educación artística. Tal y como ocurre en la práctica docente, la aproximación a todos los terrenos de la cultura visual, en el caso que nos ocupa sería la falla, no halla el espacio apropiado para consolidar un modelo extenso en el que logren confluír todas las dinámicas emergentes.

En un contexto de nuevas concepciones educativas como el que nos encontramos nos parece conveniente tomar en consideración las siguientes cuestiones:

- Reflexionar sobre qué posición toma el profesorado y concretamente el de educación artística.
- Pensar qué papel han de tener los proyectos curriculares para tener en cuenta los intereses del alumnado.
- Definir cuáles son los artefactos visuales que han de configurar los territorios sobre los cuales plantear nuestros modelos.
- Revisar en qué punto podemos establecer distancias y marcas entre las obras maestras del arte y los productos de la cultura popular.
- Plantear estrategias para activar nuestra presencia en las nuevas políticas educativas.
- Y sobre todo, empezar a modificar los actuales esquemas para ampliar las zonas de intrusión de la educación artística.

Queremos reivindicar un mayor interés hacia aspectos de la cultura partiendo de un nivel mucho más cercano, atendiendo en este caso a la presencia de la fiesta de las fallas en el imaginario del alumnado valenciano. Tratándose de una temática muy local como puede ser la festividad de las fallas, esto nos permitirá adentrarnos en territorios liminares que finalmente conducen a un curioso encuentro con la creación artística que llevan a cabo algunas personas y colectivos de nuestro entorno. No perdamos de vista que artistas



de la talla de Pinazo, Sorolla, Renau, Ballester, Segrelles, Benlliure, Lozano, Mateu, Miquel Navarro, Carmen Calvo, Genovés, Alfaro, Boix, Mariscal, Armengol, Carme Vidal, Artur Heras, etc. han desarrollado piezas en las que reflejan el mundo de las fallas, lo cual nos puede ayudar a crear un entramado más artístico sobre esta tradición popular. Entre las temáticas por las que han optado los diferentes artistas que han tratado el tema fallero dominan aquellas referencias convencionales alusivas a ciertos aspectos de la fiesta: el fuego, el monumento, la gastronomía peculiar, la vestimenta, los tópicos, los fuegos artificiales, los desfiles, y muchas más cuestiones. La crítica y la ironía, que también resultan esenciales en la fiesta fallera, están en la base de muchas de estas obras. La sátira ácida nos recuerda que formamos parte de la tradición mediterránea. Con estos intereses y teniendo en cuenta lo poco conocida que es la tradición de las fallas más allá de los límites geográficos valencianos, hemos optado por acentuar en nuestro trabajo dos aspectos fundamentales: destacar la importancia de las fallas como manifestación cultural con rango histórico, y posteriormente estudiar un caso emblemático como es la falla del colegio Escuela 2 de Paterna por la creación de vínculos institucionales y la cooperación en el desarrollo del proyecto.

- *Temática que hay que investigar:*

Nuestra interpretación de las artes visuales y de la cultura visual en general va más allá de las cuestiones procedimentales que tienen tradicionalmente las áreas más próximas a la educación artística. Planteamos un análisis de los artefactos visuales fundado en las contribuciones que durante décadas han divulgado los Cultural Studies (un campo de investigación de carácter interdisciplinario que explora las formas de producción o creación de significados y de difusión de los mismos en las sociedades actuales. Desde esta perspectiva, la creación de significado y de los discursos reguladores de las prácticas significantes de la sociedad revelan el papel representado por el poder en la regulación de las actividades cotidianas de las formaciones sociales), en el ámbito anglosajón, y que están muy presentes en los estudios de investigadores como Kerry Freedman (2006), Paul Duncam (2004), Nicholas Mirzoeff (1999), o en un ámbito más próximo Fernando Hernández (2007) o Imanol Aguirre (2005). Dentro de estas perspectivas, investigar las actividades falleras se convierte en un atrayente modelo de lo que admite la mezcla entre la cultura popular y las expresiones culturales escolares que se piensa están en el límite de los bordes pedagógicos y cómo desarrollar un proyecto como *Falla Sos*, posibilita las relaciones institucionales y se realiza una apertura a la comunidad.

Hacemos referencia durante en el texto artículo *Revisando las actividades falleras en los centros de Secundaria* escrito por Huerta, Ramón y Soto (2007) en el que pretendemos dar a conocer la notabilidad de las actividades didácticas concernientes a las fallas que se despliegan en los centros educativos de secundaria de la geografía valenciana.

### 9.3.2 Planificación

- *Descripción y focalización del problema que hay que investigar:*

*¿Cómo surge?*

Iniciamos el recorrido por la experiencia de la Falla de Escuela 2 explicando el proyecto en el cual nos basamos para desarrollar la actividad.

El colectivo de Escuela 2 apoya la idea del arte como lenguaje-herramienta para reivindicar el respeto a los derechos humanos, y en especial, al derecho de las personas y los pueblos a su tierra, su cultura, sus raíces y su libertad. Es un colectivo de personas interesadas en el reciclaje creativo, el medio ambiente, el arte.... En Escuela 2 organizan talleres donde enseñan las técnicas necesarias para la confección de objetos de utilidad o artísticos a partir de material en desuso, ayudando así a aumentar la conciencia de la necesidad de conservar el medio ambiente. Se trata de una escuela con un proyecto multidisciplinar que intenta comprender el mundo con la ayuda del arte y sus manifestaciones más contemporáneas.

En Escuela 2 trabajan acerca de cuestiones que nos afectan a todos y todas como la identidad, la sexualidad, la relación con la naturaleza y el planeta tierra, la ciudad como entidad vital y de convivencia, nuestro cuerpo, la comunicación, la incomunicación.... Un espacio para la reflexión en el aula y fuera de ella que intenta complementar las enseñanzas transversales de la educación obligatoria a través de las múltiples visiones y opiniones que nos ofrecen los artistas en sus obras.

Se plantea un análisis de los distintos modos de hacer arte y educación en busca de un modelo pedagógico útil y comprometido, utilizando la pluralidad de las manifestaciones artísticas contemporáneas como plataforma desde la que contribuir a la creación de un nuevo sentido social desde la escuela. La vinculación entre arte y educación, desde una aplicación transversal, nos permite introducir las prácticas artísticas en el aula tal y como suceden fuera de ella, es decir, con una implicación activa en problemáticas de todo orden.

Queremos explorar alternativas a las actuales rutinas de la Educación Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria y consideramos importante favorecer la creación de experiencias educativas que planteen otras maneras de relacionarse con el arte contemporáneo, la sociedad y la escuela. De ahí la propuesta de realización de una falla en el centro escolar con la ayuda de todos los miembros de la comunidad educativa como proyecto cooperativo y de participación fundamentado en la sostenibilidad. Este proyecto está basado en una concepción amplia de la educación y en la consideración del arte contemporáneo como herramienta a través de la cual complementar la enseñanza de las materias transversales. Cuenta con la participación y la iniciativa de la totalidad de los

miembros de la comunidad escolar. Es interactivo porque potencia el intercambio de experiencias entre las diferentes etapas y sectores. También es dinámico pues sus contenidos aumentan, progresan y mejoran con la colaboración de todos y todas.

### *¿Cómo evoluciona?*

Concretamente la *Falla SOS* es uno más de los proyectos que funcionan durante el año para conseguir dichos objetivos. Se inicia en diciembre con la elaboración de los bocetos de ideas y la creación de la comisión de falla. Antes del período de vacaciones de invierno ha de quedar claro cómo va a ser la falla, la maqueta y el plan de trabajo en las distintas etapas y cursos. Se inicia la realización a partir de enero en los talleres, clases de plástica y tecnología. Culmina con la Semana de la SOStenibilidad (semana anterior a la cremà de la falla –marzo-).

- *Estrategias e hipótesis de acción:*

La primera de las acciones consiste en crear una comisión de falla con representación de profesorado (un profesor o profesora por etapa y la especialista de plástica y tecnología) y de alumnado (dos representantes por clase desde 3º de Primaria hasta 4º de la ESO). Las responsabilidades de este grupo de trabajo son:

- Comunicar el proyecto a toda la comunidad educativa.
- Planificar el proceso y realizar el seguimiento del mismo.
- Recoger, seleccionar y proponer el boceto o bocetos que recojan el sentir y la idea global de sus participantes.
- Realizar la maqueta y presentarla a toda la comunidad.
- Establecer las necesidades materiales y ocuparse de su ubicación.
- Escribir las cartas para peticiones de material.
- Ofrecer a toda la comunidad educativa los espacios horarios de funcionamiento de los talleres y clases.
- Estructurar el trabajo global teniendo en cuenta la edad y las capacidades e intereses.
- Ayudar en el funcionamiento de los talleres específicos de falla.

Durante todo el primer trimestre se trabajan los contenidos en torno a la sostenibilidad, mediante el trabajo de aula, talleres, clases, etc. En el mes de diciembre se elabora el boceto – individual o en grupo – con la especialista de plástica. La selección está a cargo de la Comisión de Falla con los siguientes criterios:

- Recoger las ideas y dibujos que más se repiten.
- Tener en cuenta que ha de ser construida entre todos y todas con lo cual debe tener diferentes grados de dificultad.
- Que todo el trabajo que se hace se muestra en la fiesta.
- Elegir los ninots, detalles, ideas que mejor transmitan los objetivos.
- Reelaborar la nueva idea, realizar boceto nuevo y maqueta.

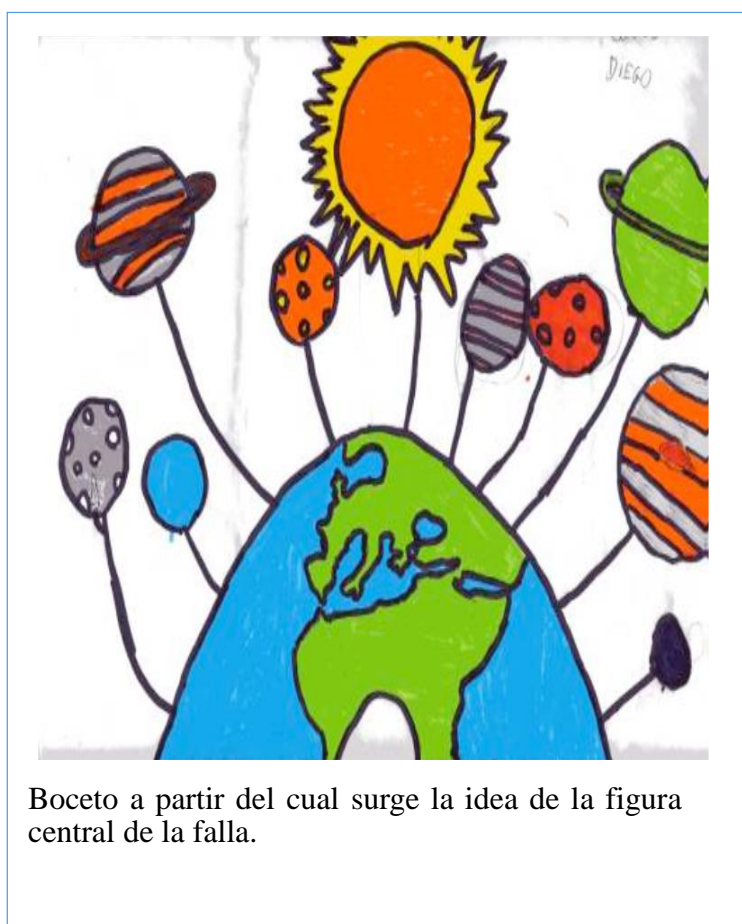
### Hipótesis de acción

Desarrollar un Proyecto cooperativo, la *Falla SOS*, entre las instituciones implicadas y la comunidad educativa de Escuela 2 a través del arte con materiales de reciclaje generando art encounters que permitan la inter y transdisciplinariedad y un aprendizaje rizomático.

#### 9.3.3 Desarrollo

- *Organización del trabajo y puesta en marcha:*

Tanto los dibujos como los textos explicativos del dossier son originales que han desarrollado los propios alumnos.



*Ilustración 22. Boceto de la tierra y los planetas*

Se eligió un boceto de los seleccionados por la comisión de falla; era un dibujo de un alumno de 6° de Primaria donde se veía la tierra y el resto de los planetas del sistema solar. Tenía mucho color y nos pareció que estaba muy conseguido... Los miembros del grupo nos pusimos a hacer bocetos y surgieron las primeras ideas:

- Queríamos una figura que tuviera la cabeza del boceto.
- El cuello sería un embudo donde se recogería el agua del planeta.
- El torso estaría compuesto por tres alturas donde se representarían los colores del reciclaje: azul, amarillo y verde.



Dibujo seleccionado entre los proyectos presentados por el alumnado en el concurso de ideas para la falla del centro.

*Ilustración 23. Boceto Dama de la Sostenibilidad*

A medida que íbamos construyendo se añadían o modificaban las piezas y accesorios del personaje. En el torso integramos figuras pequeñas. Al final nuestro personaje representaba que el mundo estaba de luto, o mejor dicho, todos los planetas en especial la tierra. En lo relativo al uso de materiales de reciclaje, al principio no estábamos muy convencidos porque pensábamos que no saldría muy bien. Telas, pigmentos naturales, cajas, periódicos, cola de empapelar, ..., pero al final como todos los años quedó una falla digna de ver.



Cabeza de la Dama de la Sostenibilidad, tal y como quedó construida a partir del uso de materiales de reciclaje.

*Ilustración 24. Cabeza de la Dama de la Sostenibilidad real.*



Dentro del cuerpo de la “dama” se integraron escenas representando diferentes aspectos de temática ecologista.

*Ilustración 25. Cuerpo de la Dama de la Sostenibilidad*



Cuerpo completo de la figura central de la Falla Sostenibilidad. La dama es una estructura de más de cinco metros de altura.

*Ilustración 26. Dama de la Sostenibilidad*

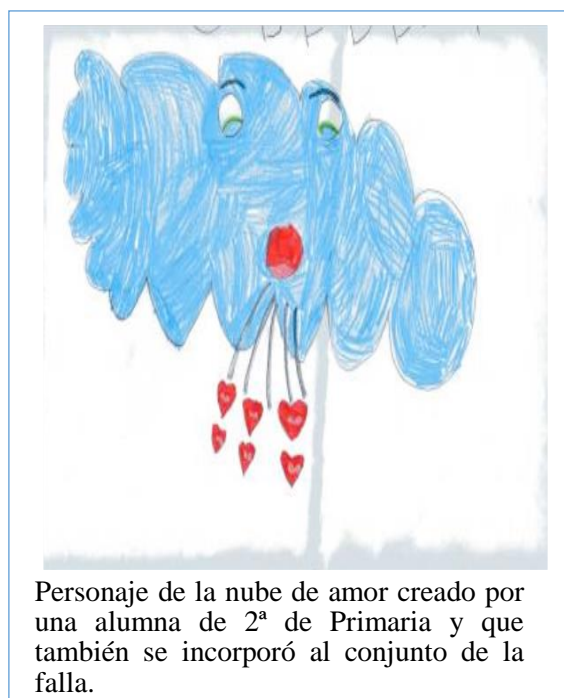
Uno de los aspectos constructivos de la falla consiste en elevar, con materiales aptos para su quema, una estructura que pueda soportar el viento y la lluvia antes del acto de quemar el monumento.

Entre los alumnos son frecuentes los comentarios, tanto en el inicio de las previsiones como a lo largo del proceso de construcción. Esto resulta muy positivo ya que nos permite, a partir de sus propias observaciones, introducir aspectos tan importantes como los valores o el respeto a la diversidad y al equilibrio:

*“Hemos aprendido y probado algo nuevo que esperamos siga pasando los próximos años, las cosas positivas que tiene reciclar”* Ainhoa, Hannah, Julio y Adrián (4º ESO).

La idea de la nube de amor surgió de Malena, una niña de 2º de Primaria. Con el personaje queríamos introducir el amor sostenible. Con telas, pinturas, lana, periódicos, cola, cartón, etc. La estructura tenía bolas de periódico que formaban el volumen. Pensábamos que la nube era sostenible, lo hicimos con delicadeza. Con mucho esfuerzo lo conseguimos. Mientras hacíamos la nube fuera de clase y usábamos la cola teníamos frío en las manos porque también la cola estaba fría (hablamos de los meses de invierno en los que se realiza la falla). También tuvimos que coser los corazones. Encolar la nube resultaba fácil. La historia trata de una nube de amor:

*“a la nube se le caen los corazones, que son como lágrimas debido a los sentimientos que tiene por la contaminación atmosférica”* Laura e Iván (E. E. 4º ESO).



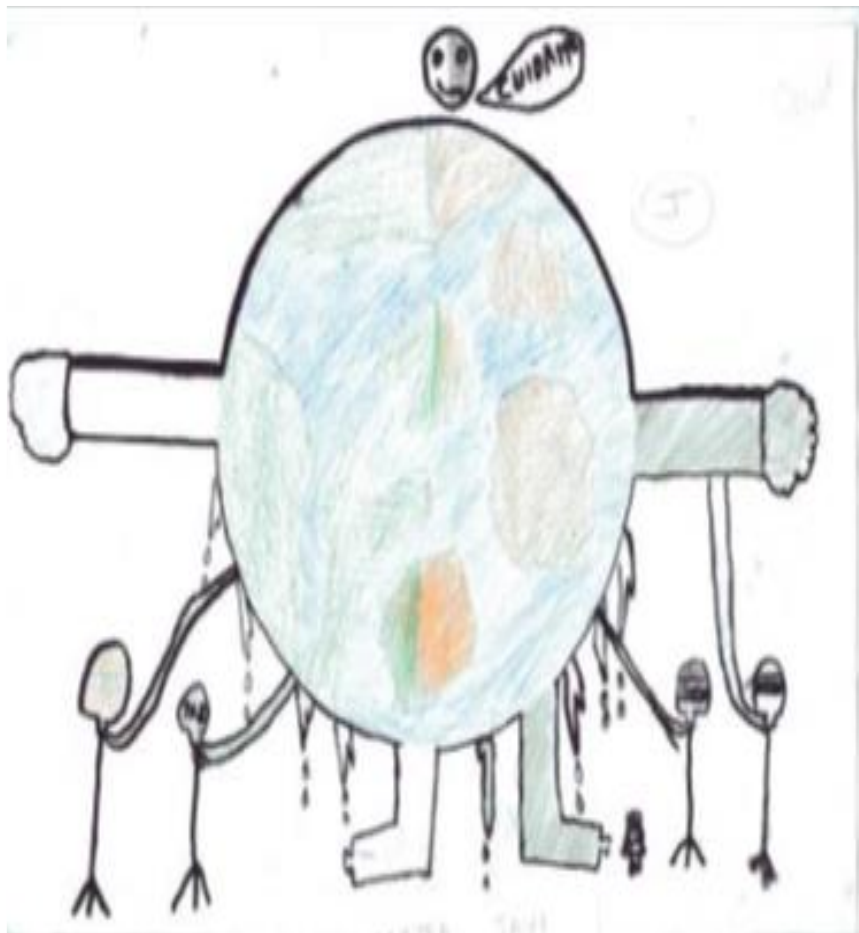
Personaje de la nube de amor creado por una alumna de 2ª de Primaria y que también se incorporó al conjunto de la falla.

*Ilustración 27. Nube de amor*



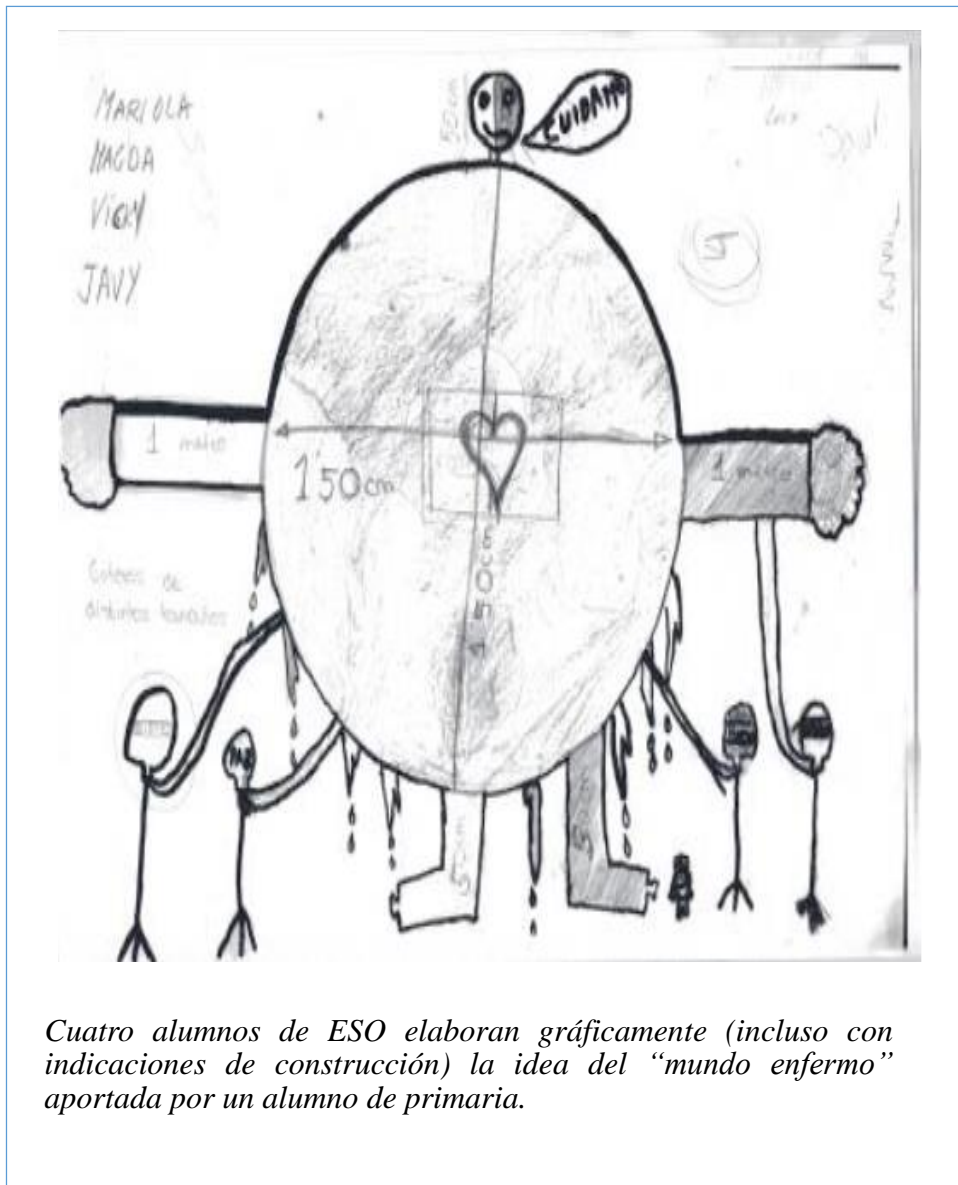
La idea del proyecto “El mundo enfermo” surgió a partir del boceto de un niño de primaria. La profesora de plástica se encargó de mostrar los bocetos seleccionados:

*“Nos llamó la atención enseguida: un mundo enfermo que necesitaba goteros para recuperarse. Pensamos que reflejaría muy bien todo lo que queríamos expresar”* Magda, Mariola, Vicky y Javi (4º ESO).



La idea del “mundo enfermo” aportada por un alumno de primaria.

*Ilustración 28. Boceto Mundo Enfermo.*



Cuatro alumnos de ESO elaboran gráficamente (incluso con indicaciones de construcción) la idea del “mundo enfermo” aportada por un alumno de primaria.

*Ilustración 29. Boceto y dimensiones del mundo enfermo.*

La forma de explicar verbalmente su desarrollo gráfico es la siguiente:

*“una silueta del mundo, cuyas extremidades están pintadas de dos colores, el blanco que representaba la parte cuidada del mundo, y el gris, que en nuestra opinión es mucho más abundante, refleja el desgaste y la contaminación. Por eso el muñeco tiene unos goteros con letreros en los que se lee, amor, paz, libertad y solidaridad, que es en nuestra opinión lo que al mundo le hace falta” Magda, Mariola, Vicky y Javi (4º ESO).*

En el centro de la silueta había un corazón, con una tapadera entreabierta y dentro había como otro “minimundo”. Todo eso representaba que todos tenemos el mundo en nuestro corazón, y que tenemos que pensar en él. Porque si nosotros no pensamos en él,

y no nos ocupamos de él, el mundo no pensará en nosotros. Entonces para que fuese más evidente lo que queríamos decir, decidimos hacer un ninot sostenible, usando materiales de reciclaje: periódicos, revistas, telas, cartones, pigmentos naturales, maderas,... y de esta manera quedaron reflejadas nuestras ideas.



Ninot sostenible construido con materiales de reciclaje

*Ilustración 30. Ninot Mundo Enfermo*



*Detalle del Ninot sostenible. Dentro de la silueta del corazón aparece un minúsculo planeta tierra.*

*Ilustración 31. Detalle del corazón del Mundo Enfermo*

Dentro del conjunto de aportaciones que realiza el alumnado también se les anima a escribir narraciones en las que expliquen, casi como pequeños cuentos o relatos, sus ideas y sentimientos:

*“Érase una vez un muñeco que llevaba el mundo en su corazón, lo llevaba tan dentro que cuando empezó a deteriorarse a causa de la contaminación, el muñeco cayó enfermo. Entonces la gente concienciada de que quería cambiar el mundo lo llevó a un hospital llamado “SOStenibilidad”. Allí le abrieron el corazón y observaron el deterioro que estaba sufriendo. Así que para remediarlo le pusieron unos goteros con dosis de amor, paz, libertad y solidaridad. Hoy en día continúa*

*intentando recuperarse. Depende de nosotros y nosotras” Magda, Mariola, Vicky y Javi (4º ESO).*

O bien:

*“Cuando toda la falla estaba terminada se podía ver claramente el concepto de sostenibilidad, que era lo que se pretendía expresar con este proyecto, para que de una manera artística la gente se concienciase” Magda y Mariola (4º ESO).*



*Imagen de la falla construida en el patio del centro Escuela 2 de la Cañada (Paterna, Valencia), cuyo tema fue la sostenibilidad.*

*Ilustración 32. Falla de la Sostenibilidad.*

- *Recogida de información:*

En este proyecto se realiza una recogida de la información con una metodología de investigación cualitativa como es el estudio de casos. La recolección de datos ha resultado fundamental y lo que hemos buscado ha sido la información de las personas participantes, así como la de la propia investigadora. La investigadora utiliza una postura reflexiva y trata, lo mejor posible, de minimizar sus creencias, fundamentos o experiencias de vida asociados con el tema de estudio y al proyecto desarrollado. Consiste, como hemos mostrado, en la descripción profunda y completa de dicho proyecto mostrando con imágenes el desarrollo y evolución del proyecto, las personas de las instituciones implicadas así como la celebración de la *Cremà* de la *Falla de SOS* (la sostenibilidad). Se muestra además a modo de relato las imágenes de todo el proceso donde se ilustran las situaciones, interacciones, experiencias, actitudes, emociones, pensamientos y conductas de las personas participantes, ya sea de manera individual, grupal o colectiva. Se han recogido todas las imágenes para mostrarlas como datos con la finalidad de mostrar para comprender la hipótesis de acción y responder así a preguntas de esta investigación y posibilitar la generación de conocimiento. La recolección de imágenes-datos se realiza en los ambientes de desarrollo del proyecto. Para evitar inconvenientes en la investigación de este caso hemos utilizado una combinación de técnicas para obtener la información necesaria, revisión de documentos y colaboración de personas. Por tanto, las fuentes de información que se utilizan en este estudio de casos son múltiples.

En este proceso de investigación no nos hemos limitado únicamente a modelos teóricos, sino que éstos se han completado con la interacción de las voces. En el estudio de caso de la *Falla SOS* nos hemos permitido triangular horizontalmente nuestra voz como investigadora con las del profesorado implicado y la voz del alumnado participante a través de la narración y las imágenes como instrumentos de carácter cualitativo. Escuchar y triangular estas voces nos ha permitido un progreso metodológico en la investigación y dar más validez a sus resultados y a las conclusiones obtenidas.

#### 9.3.4 Reflexión y evaluación

En este caso, *Falla SOS*, hallamos las siguientes justificaciones y valoraciones para su desarrollo:

- Hemos encontrado buenas razones para desarrollarlo, ya que se trataba de un proyecto donde se trabajaba el reciclaje y la sostenibilidad humana y medioambiental.
- Nos hemos enfrentado a la construcción de la falla con la recogida de todos los materiales reciclados aportados por la comunidad educativa de Escuela 2 necesarios para desarrollar el proyecto pero también la constancia, el trabajo y las horas colectivas para hacerla posible.

- Fue necesario la implicación de toda la comunidad educativa y de las instituciones educativas para llevarlo a cabo. Para todos y todas era un reto como el que nos proponemos año tras año.
- Hemos tenido la oportunidad de comprobar cómo de la estrecha colaboración nace un producto sostenible, donde se realiza un aprovechamiento total.
- Hemos visto como en la *Falla SOS* el principal logro habita en la participación y cooperación.

Con el proyecto *Falla SOS* se fue construyendo conocimiento fruto del intercambio de aportaciones e ideas de cada persona e institución participante que se dejaban emerger en las sesiones de trabajo conjunta y los seminarios. Para desarrollar un buen proceso de investigación ha sido necesario un trabajo conjunto de diferentes agentes implicados en el contexto de la investigación. Este acompañamiento y trabajo conjunto ha permitido llegar a unos resultados óptimos.

Tres elementos que han contribuido en la estrategia de triangulación del proyecto *Falla SOS* han sido el contexto estudiado, los instrumentos utilizados en la recogida de datos y el trabajo que ha realizado la investigadora. Un contexto dinámico con gran variedad de personas implicadas con relaciones horizontales, y seis instrumentos cualitativos destinados a analizar un mismo objeto de estudio (dosieres, voces, entrevistas, fotografías, seminarios y diario).

Esta triangulación de datos nos ha ayudado a mejorar el proceso de investigación, y nos ha servido como herramienta para mejorar y aportar nuevas miradas a un mismo elemento de estudio. El trabajo conjunto entre las diferentes personas implicadas en el proyecto *Falla SOS* nos ha permitido analizar la realidad desde diferentes puntos de vista y debatirlo. La triangulación nos ha permitido una mejor aproximación a la realidad y que la investigación haya sido más afín con el contexto. Rodríguez (2005) subraya la necesidad de armonizar diferentes técnicas de investigación para lograr descubrimientos complementarios y desarrollar el conocimiento referente, necesidad que en nuestro caso la crea el análisis de una realidad cada vez más poliédrica.

El estudio de caso de *Falla SOS* además ha contribuido a finalizar el proceso de investigación en el contexto estudiado con el retorno de los resultados al claustro de docentes de Escuela 2. En nuestro trabajo se obtuvieron unos resultados útiles ya que se utilizaron para poder continuar mejorando el desarrollo de proyectos a través del arte con implicación institucional y seguir avanzando, escuchando la voz de todas las personas involucradas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Como afirma Murillo (2003) uno de los requisitos imprescindibles para que los resultados de la investigación aplicada sean realmente útiles es que hayan sido obtenidos a partir del análisis de la realidad que se quiere mejorar.

Donolo (2009) nos dice que para llevar a cabo la triangulación se demanda de conocimiento, tiempo y de recursos para realizarla. En este caso se ha desarrollado una

triangulación múltiple, ya que se han combinado la triangulación de datos, la de métodos y la de investigadoras (Denzin, 1970), así como la triangulación de distintas situaciones (recogida de datos, discusión entre las estudiantes, discusión del profesorado y la discusión de investigadora y artista). Se ha partido de los conocimientos de todas las personas implicadas en el proyecto *Falla SOS*, de las evocaciones del alumnado y de los diferentes recursos universitarios y escolares.

La triangulación metodológica nos ha sido de provecho para mejorar las organizaciones y para renovar nuestra práctica como investigadora y como docente, por lo que se convierte en una herramienta principal para la investigación. El conocimiento no se impone por ninguna de las personas participantes, sino que se construye de modo conjunto, realizando préstamos de conocimiento, habilidades y destrezas, de unos a otros. De este modo constatamos el pensamiento de Moreno y Romero (2011) que plantean que la formación de los investigadores no es una cuestión únicamente cognitiva, sino que también es de actitud y de moral.

A modo de conclusión, queremos destacar que hemos querido investigar teniendo en cuenta las voces del alumnado atreviéndonos a romper la estructura del paradigma tradicional orientado a explicar, predecir y controlar la realidad estudiada. Retomamos la idea de Morin (1997) cuando plantea que la presencia y validez de las disciplinas académicas tradicionales en la investigación tiene consecuencias sobre el conocimiento, quedando falseado y fragmentado, ya que imposibilita unir, situar la información en un contexto real, de comprender el conocimiento como parte de un conjunto más extenso. Por eso, consideramos que se demandan métodos de investigación alternativos, otras vías de escucha (Susinos y Rodríguez, 2011).

Escuchar y triangular las voces del alumnado y la voz de la investigadora y de los artistas implicados ha favorecido el avance metodológico en la investigación para así poder dar una mayor validez a los resultados y conclusiones que hemos obtenido. En particular nos ha permitido repensar las prioridades del alumnado y también ha ayudado a aproximarnos a un conocimiento del contexto más amplio, menos compartimentado y parcelado, que nos apoya para que no perdamos la perspectiva del caso experimentado. Como nos recuerda Allan (2008), más atrayente que la categorización, son los trayectos y los vínculos, las grietas para lograr acceder a una realidad más compleja e interrelacionada, que la realidad fraccionada y disciplinada que ha acompañado hasta la actualidad el paradigma de investigación tradicional.

### 9.3.5 Conclusiones y recomendaciones

Más allá de su carácter lúdico y festivo, las fallas se han convertido en un referente sociológico y cultural de Valencia. Desde hace un par de décadas los centros educativos se han apuntado a esta manifestación de carácter popular, en la cual el papel de los educadores de artes visuales tienen un papel fundamental, tanto por su aportación desde



la tradición del arte, como por ser los más indicados para construir una escultura efímera de estas características.

Pensamos que esta manifestación de la cultura popular debería ser tratada con más interés por los profesionales de la educación artística, quienes en ocasiones se desinteresan del tema por considerar “poco atractiva” la cuestión de las fallas.

Constituiría un error histórico despreciar dicha manifestación, teniendo en cuenta el engranaje social que la mantiene y alimenta. Al mismo tiempo, se puede introducir en el centro educativo como un eje motivador que nos lleve a reflexionar sobre temáticas de actualidad que pueden afectar de manera muy directa al alumnado, y por tanto pueden provocar su interés.

Con el caso analizado en este artículo demostramos que la falla en la escuela no ha de ser forzosamente un elemento folklórico o kitsch, sino que puede alentar reflexiones de tipo estético y reivindicaciones de orden social, político y cultural. De este modo hacemos partícipes a los centros educativos de una realidad muy arraigada en su entorno.

Hemos expuesto que educar, formarse y comunicarse por medio del arte contemporáneo permite crear *art encounters*, es decir, situaciones que desafían nuestras nociones preconcebidas de cómo funciona el mundo; que produce una rotura o grieta en los modos habituales de ser y de subjetividades, y es a través de esta ruptura que un nuevo mundo se afirma, animándonos a pensar de forma diferente (O'Sullivan, 2006).

De este modo, nuestro objetivo ha sido mostrar un proyecto en el cual los *art encounters* que suceden en la comunidad educativa de Escuela 2 y las instituciones cooperantes en el desarrollo de la *Falla Sos*, nos producen la indagación de variados y numerosos *rizomatic wanderings* ayudando al desarrollo de *encounters* interdisciplinarios. Esta situación nos posibilita abordar el currículo del alumnado de modo transdisciplinar, generando conexiones continuas entre materias.

Enseñar, aprender y comunicarnos a través del arte contemporáneo hace que los procesos de enseñanza y aprendizaje sean espacios posibilitadores que permiten a los maestros construir de forma diferente sus propios y únicos modelos de enseñanza y el aprendizaje (Ferrero y Jové, 2014). Además El arte contemporáneo permite ver los procesos de enseñanza y aprendizaje como "compromisos sociales que tienen consecuencias políticas, morales y éticas, a través de sus formas, así como de su contenido" (Adams, 2011).

También se percibe cómo el arte es un posibilitador y potenciador de pensamientos rizomáticos (Deleuze y Guattari. 1995) rompiendo el modelo de pensamiento jerárquico y dando paso a otro con estructuras caóticas y conectadas de formas variadas.

El pensamiento rizomático es visto como nómada, en busca de nuevas posibilidades (Jové, 2011). Como expone Ferrero (2012), el arte contemporáneo nos ayuda a establecer

posibilidades rizomáticas desde cualquier disciplina para no quedarnos en ella sino como búsqueda de un espacio híbrido interdisciplinar.

En este caso vemos cómo se ofrecen encuentros interdisciplinares, interetapas educativas e intercontextuales. Planteamos la visión del currículo desde la perspectiva rizomática y del contexto del flujo comunicacional que por medio de los distintos *rhizomatic wanderings* que emergen de los *art encounter* y que nos muestran las reflexiones de los estudiantes, así como sus intervenciones, sus creaciones. La interacción con el arte contemporáneo nos permite múltiples y diversas ocasiones de relación con la Sostenibilidad (*rhizomatic wanderings*) pero también hace que toda la comunidad educativa de Escuela 2 y las instituciones participantes realicen una experiencia interdisciplinar. Los *art encounters* reclaman la necesidad de trabajar colectivamente y plantear propuestas conjuntas desde diferentes áreas. La síntesis de este proyecto nos muestra como la interacción con el arte contemporáneo ayuda a la fortalecimiento de un equipo docente que está generando un modelo pedagógico y docente desde la inter y transdisciplinar que tiene como fin superar los modelos de enseñanza y aprendizaje teóricos e investigar dotando de coherencia entre lo que decimos, lo que hacemos y lo que mostramos en formación (Ferrero, Jové y Selfa, 2014).

En este Proyecto, siguiendo a Bajardi y Álvarez:

*“destacamos el hecho de que las actividades artísticas y creativas contribuyen a desarrollar y conectar entre sí capacidades emocionales, intelectuales, imaginativas, estéticas, perceptivas y sociales”* (Bajardi y Álvarez Rodríguez, 2013: 620).

*“A través de la educación artística se desarrollan competencias comunicativas relacionadas con las imágenes visuales, que es el lenguaje de comunicación de la sociedad actual, puesto de manifiesto en la proliferación del uso de redes sociales, la creación, obtención, elaboración, organización de material (texto, imagen, audio, video), el intercambio rápido e inmediato y la agilidad en la relación entre culturas”* (Bajardi y Álvarez Rodríguez, 2012: 620-621).

### 9.3.6 Documentación visual del proyecto *Falla SOS*.



*Ilustración 33. Falla de las artes.*



*Ilustración 34. Falla geométrica la niña bonita*



Ilustración 35. Bocetos de falla.



*Ilustración 36. Figuras falla*



*Ilustración 37. Proceso de elaboración de la falla.*



*Ilustración 38. Proceso de elaboración de la falla*





*Ilustración 39. Montaje de la falla*



*Ilustración 40. Proceso de elaboración de la falla.*





*Ilustración 42. Estructuras y dimensiones de la falla.*



*Il·lustración 43. Cremà de la falla.*

### 10.3.8 Recordando y conexiones.

#### 10.3.8.1 Profesorado escuela 2: Rafael Adell Valero y Ana Montagud Moya



*Ilustración 44. Rafael Adell Valero y Ana Montagud Moya.*

*“La Falla SOS es un macro proyecto que abarca todo un curso escolar y a toda la comunidad escolar. Básicamente se desarrolla en el segundo trimestre, aunque durante todo el curso se realizan diferentes acciones relacionadas con la temática elegida.*

*La participación por parte de todos y todas, comunidad educativa, museo, personas voluntarias o en prácticas, artistas, pero especialmente del alumnado, es uno de los aspectos más importantes a destacar, desde la elección del tema, hasta la realización de algunos talleres para otros alumnos y alumnas.*

*Es importante señalar que en este proyecto se atiende a la diversidad, ya que caben todo el alumnado desde 3 a 16 años, trabajan juntos y juntas. Esto hace que la interrelación entre ellos mejore la inclusión de alumnado con necesidades educativas*

*especiales, conociéndose y trabajando, respetando sus diferencias y destacando cada cual en sus mejores habilidades y destrezas, lo cual mejora las relaciones entre alumnado muy diverso. Esto es posible gracias a que el proyecto es flexible, abierto a sus intereses, y a los de todas las personas que participan. El proceso es realmente la parte más importante del trabajo. La motivación que genera el proyecto facilita enormemente su desarrollo.*

*Las temáticas escogidas son muy abiertas, de manera que permite un trabajo transversal e interdisciplinar de prácticamente todas las asignaturas en todos los niveles educativos. Esto fomenta el trabajo de diversos aspectos curriculares dentro del proyecto. Al mismo tiempo se fomenta ampliamente el desarrollo de competencias básicas.*

*La flexibilidad del proyecto permite que sean personas especialistas, en ocasiones padres y madres, u otras personas ajenas a la escuela, quienes realizan talleres, charlas, etc. Esto refuerza la idea de comunidad de aprendizaje y permite la apertura del proyecto y de la escuela a un ámbito no siempre fácil de implicar como son las familias.*

*Es importante destacar que el modelo de aprendizaje que se genera es vivencial y significativo, porque es a lo largo del proceso y a medida que van surgiendo diferentes dificultades, cuando el alumnado se ve obligado a tomar decisiones, consensuarlas, llegar a acuerdos, aprendiendo a salvar los obstáculos que van apareciendo a lo largo del proceso. También se trata de un aprendizaje cooperativo; el objetivo es que cada uno y una aprenda según sus capacidades, no se trata de que aprendan lo mismo, sino de que cada uno/a progrese todo lo que pueda en su aprendizaje.*

*Todo esto hace que el clima de trabajo sea bueno, el alumnado está contento y lo muestra, la relación entre el alumnado y las personas adultas participantes que no son únicamente docentes es cada vez mayor.*

*Lo que genera este buen clima en estos proyectos es:*

- *La implicación de todo el profesorado*
- *La implicación de toda la comunidad de Escuela 2*
- *La implicación de otras personas profesionales externas*
- *La división programada del trabajo entre cursos-ciclos y con las demás etapas*
- *La claridad de las responsabilidades individuales y grupales, tanto del profesorado, como del alumnado, así como de las demás personas implicadas*
- *Sentir el proyecto como propio*
- *Partir de las propias ideas y propuestas de toda la comunidad pero sobre todo del alumnado.*
- *La investigación sobre la temática*

*No todo el proyecto se realiza dentro del centro, se intentan siempre buscar salidas relacionadas con la temática que aporten y sumen a los alumnos. En ocasiones es toda*

la comunidad escolar junta la que participa de la misma salida, en otras ocasiones se dividen por niveles.

*Dado que lo que se está trabajando en el proyecto forma parte del currículum y se están desarrollando competencias básicas, la evaluación del mismo es una parte fundamental de todo este proceso de trabajo. Las tareas de aprendizaje y de evaluación se estructuran de modo independiente, de manera que cada uno tiene unos objetivos diferentes en función de donde parte. Se valora el esfuerzo y se reconoce el trabajo grupal. Es importante celebrar el éxito de cada uno como colectivo. La evaluación es continua, ya que hay una observación a lo largo del proceso de trabajo, lo que se evalúa no es tanto el resultado.*

*En este tipo de proyectos el rol de profesor cambia respecto a un aprendizaje más clásico. El docente no es el poseedor de los conocimientos, sino que es un guía que ayuda en el proceso de enseñanza-aprendizaje. A nivel organizativo y de implicación del profesorado, supone una gran dedicación en tiempo, recursos, esfuerzos; sin embargo, ampliamente compensa por todo lo anteriormente mencionado”.*

#### 10.3.8.2 Exalumnado.

- De Victor Pons ([twitter.com/vicpons](https://twitter.com/vicpons)) y (GSOCIOGRAMA, grupo de sociólogos, [twitter.com/gsociograma](https://twitter.com/gsociograma))

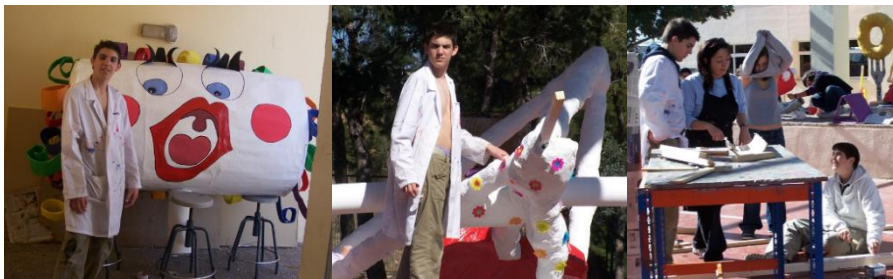


Ilustración 45. Victor Pons.

*“Ahí van unas palabras a partir de la experiencia vivida. He intentado dar un poco de sentido a qué relación podía haber entre aquello que hacíamos en el cole y lo que salió en Carlet.*

*Aquel año nos habíamos empeñado en representar el mundo de las artes a través de grandes objetos. Cada uno de ellos simbolizaría una disciplina diferente de las artes. Queríamos un gran monumento, que llamase la atención y que hiciese ver de lo que éramos capaces, sería una falla de colegio pero no tendría que enviar a muchas otras que habría en la calle. Como siempre, no creíamos en los límites. Una vez más, habíamos*



*dejado correr nuestra imaginación y nadie había puesto límites en ese proceso. Nos habían enseñado a romper con ellos, a no aceptar lo que nos venía dado y aquel empeño, esta vez también, lo hicimos nuestro. A pesar de nuestra motivación, de no haber sido por el trabajo en equipo, el excesivo tiempo dedicado y la ayuda técnica de grandes maestros hubiese sido imposible hacer aquello. La dificultad de hacer aquellos grandes monumentos y el hecho de tener un día en que todo el trabajo tenía que estar terminado fueron nuestras propias limitaciones. Las limitaciones las impondrían las circunstancias, pero no la imaginación ni nuestro deseo. Quizá fue aquella una de las mayores lecciones aprendidas: no poner límites cuando uno imagina. Los límites, si tienen que venir, ya vendrán luego.*

*Años más tarde, esta vez lejos del colegio, el ejercicio de hacer una falla siguió un patrón parecido... ¿Quién dijo que una comisión fallera encarga el monumento y no lo ve hasta la plantà? ¿Quién dijo que un fallero no se involucra en el monumento? ¿Quién dijo que la vida se hace en las carpas, alejados de la calle? ¿Quién dijo que la liturgia de la fiesta ha de ser seguida a pies juntillas? Todo eso no estaba escrito, los límites se los habían creído casi todos y ya era hora de empezar a descreer en ellos. De nuevo, imaginar no fue lo difícil. Lo difícil fue explicar todo aquello a los falleros y ganarse su confianza, romper con los temores. Pero cuando uno ya ha roto una vez con los límites sobrepasarlos no da miedo. Y nosotros eso ya lo habíamos hecho”.*

*¡Gracias por haberme hecho recordar aquellos años tan buenos!*

- De Adrián Solbes (CREARQCIÓ)



*Ilustración 46. De Adrián Solbes.*

*“Hacer las fallas de Escuela 2 me ha servido en casi todos los aspectos que tenía la Falla Avenida Blasco Ibáñez que hice junto con Crearqció (mi colectivo de arquitectura), pero me gustaría centrarme en tres, que creo que han sido los más relevantes.*

*El primero es el acercamiento a la materia, mi único acercamiento al mundo fallero antes de hacer la FABI, fue las fallas que hice en la escuela. Mientras muchos de mis compañeros de Crearqció eran falleros, o estaban muy relacionados con el mundo*

*fallero, yo no le tenía mucho apego y seguramente sino fuese por las fallas que hice en la escuela nunca se me hubiese ocurrido que hacer una falla era una posibilidad real y que disponía del conocimiento necesario para empezar un proyecto de esa magnitud.*

*El segundo aspecto que encontré útil, fue la estética que siempre hemos puesto en práctica en la escuela. En la FABI queríamos hacer una falla experimental, con materiales reciclados y con una formalización bastante diferente a la de las fallas tradicionales. No es que usase las mismas técnicas de la escuela, pero haber hecho esas fallas me permitía ver el proyecto con otros ojos y no cerrarme las puertas a ninguna formalización concreta.*

*Y por último y puede que lo más importante, es el conocimiento que una falla puede estar hecha por cualquier persona. La falla de mi escuela, Escuela 2, la hacíamos entre alumnos y profesores, diseño, figuras, estructura, todos pasábamos por todas las fases. En la FABI pretendíamos hacer un proyecto participativo, donde los falleros hiciesen sus propias figuras y nosotros construyéramos una gran estructura que las albergara. El resultado fue muy interesante, los falleros formaron parte del proyecto en todo momento e hicieron una parte de la falla. El objetivo si lo repetimos es que este año la puedan hacer entera”.*

Ilustración 47. Falla creada por CREARQCIÓ<sup>13</sup>



---

<sup>13</sup> Crearqció es un colectivo joven que surge en Valencia, dentro de una escuela de arquitectura apagada, donde las paredes de las aulas son demasiado gruesas para ver el exterior. Son personas heterogéneas pero con la inquietud común de aprender actuando, con una sensibilidad especial hacia la sociedad que le rodea, y con un equipaje lleno de creatividad, ilusión y voluntad de cambiar el mundo. El rigor, el compromiso mutuo y la sonrisa, son sus principales instrumentos. La convicción de que otro mundo es posible subyace en todos sus debates, en todas sus propuestas, en todas sus actuaciones. La realidad de que juntos llegan más lejos, sin límites ni fronteras, les empuja a compartir esfuerzos y propuestas, con una vocación manifiesta de encontrarse con otros colectivos, con otras gentes de ideario común. Pero siempre con la intención de compaginar reflexión y acción. Crearqció cree en la gente, cree en la ciudad y cree en el espacio público como exponente de encuentro, de cambio y de rebeldía. Por eso su escenario es el medio urbano, donde vive, donde comparte conflictos y donde quiere desarrollar su trabajo. [crearqcio.blogspot.com.es/p/nosotros.html](http://crearqcio.blogspot.com.es/p/nosotros.html).

- De Ángela Estévez (Maestra)



Ilustración 48. Ángela Estévez.

*“Los días comenzaban con un encuentro de todo el alumnado del centro y a partir del baile que daba inicio a la jornada, comenzábamos a vivir una serie de experiencias que hoy en día todavía están presentes en la mayoría de mis recuerdos.*

*Durante una semana nos dedicábamos a la realización de talleres, juegos, actividades, en definitiva, vivíamos momentos mágicos que compartíamos todos/as, desde los más pequeños/as, hasta los más mayores del cole, pasando por familiares, voluntarios, profes, personal del cole, etc. Todo el mundo se volcaba en lo que es una semana mágica para la escuela. La semana De...*

*Pero el trabajo comenzaba mucho tiempo antes. Ya desde noviembre, se acordaba de qué iba a tratar ese año la semana, y por lo tanto, cuál iba a ser la temática de la falla. Y empezaba así un largo proceso en el que a partir de bocetos en los que se recogían ideas de todo el alumnado, surgía un proyecto de falla que debía hacerse realidad. Maderas, periódicos, material reciclado, muebles viejos, telas, el colegio se llenaba de “trastos” que acababan convirtiéndose en una falla hecha por y para todos/as.*

*Hoy en día, ya como profesora, todas aquellas experiencias me impulsan a querer transformar ciertos aspectos de la educación, porque el hecho de vivirlas me ha demostrado que sí pueden hacerse proyectos en los que se involucre a toda la comunidad educativa, en los que se paralice por un tiempo la rutina de la jornada escolar sin importar los aspectos curriculares, en los que todo el mundo se levante de su silla y se ponga a trabajar con un objetivo común. Proyectos que impulsan la cooperación, la creatividad, la imaginación, las ganas de hacer cosas nuevas, el esfuerzo y la ilusión.*

*Vivir todo aquello me ha hecho creer en el arte, creer que a través de él, se aprende, se conoce, se disfruta, se comparte, se vive... Y siento que es mi deber trasladar todo esto a las aulas y poder ofrecer mis futuros alumnos/as experiencias como las que yo viví, que sientan y se involucren en proyectos en los que más que el resultado final, importa el proceso y los mecanismos que se utilicen para que éste salga adelante. Importa la cooperación, el respeto, la ayuda y colaboración, importa el trabajo en equipo y la constancia, el esfuerzo, las ganas, la ilusión... Nadie debería privar a los niños y niñas de estas experiencias en las que a través del arte, uno/a se enriquece tanto”.*

## CAPÍTULO 10

### ENTREVISTAS A PERSONAS EXPERTAS.

#### 10.1 Triangulación de opiniones de expertos y expertas entrevistadas.

##### 10.1.1 Introducción y justificación

Para realizar nuestro estudio y que esté realmente completo fue necesario manejar las técnicas cualitativas (entrevistas y grupos de discusión...). En nuestra práctica investigadora utilizamos el concepto de triangulación que supone el uso de diversos puntos de referencia. Según Miguel S. Valles (1996) el término triangulación supone la aplicación de diferentes sistemáticas y métodos en la investigación de un mismo estudio.

La triangulación de las entrevistas la hemos realizado una vez se ha concluido la labor de recopilación de toda la información. Entendemos que este proceso de triangulación hermenéutica requiere la acción de reuniones y de cruce de diálogos de toda la información que hacen referencia a los temas de nuestra investigación.

El procedimiento práctico para efectuar la triangulación ha pasado por los siguientes pasos:

- compendiar la información obtenida en el trabajo de campo;
- triangular la información por cada persona u/o estamento;
- triangular la información entre todas las preguntas investigadas;
- triangular la información con los datos obtenidos de los estudios de casos;
- y triangular la información con el marco teórico.

##### *La discriminación de la información de las entrevistas a expertos y expertas:*

La discriminación de la información es lo que nos ha permitido diferenciar lo que vale de aquello que es prescindible. El primer razonamiento objetivo para este trabajo de discriminación de la información obtenida en las entrevistas a personas expertas ha sido el de pertinencia y congruencia, que se expresa en la acción de tener en cuenta únicamente lo que evidentemente concierne al tema de la investigación, lo que además nos permite reunir las cuestiones emergentes, que son tan propias de la investigación cualitativa. A continuación procedemos a localizar en las contestaciones adecuadas aquellas cuestiones que verifican el segundo objetivo, que es para nosotros el de relevancia, lo que se desvela ya sea por su recurrencia o por su asertividad en relación con el tema que se interroga. Estos descubrimientos de información adecuada y principal son los que nos han permitido transitar hacia la etapa siguiente.

*La triangulación de la información por cada persona u/o estamento:*

Las conclusiones de las personas y/o estamentos nos han permitido conocer la opinión de las diferentes personas según las instituciones de procedencia, el museo, la universidad o la escuela, parcelas en correspondencia con las trascendentales temáticas de la investigación.

La vía propuesta para desvelar la información es a través de la inferencia, que consiste en ir construyendo conclusiones ascendentes, concentrando las respuestas principales por preferencias que pueden ser especificadas en procesos de coincidencias o divergencias de cada una de las personas implicadas, en un proceso que nos diferencia diversos paralelismos de síntesis y que llegan por las opiniones derivadas en correlación con las preguntas claves que orientan nuestra investigación. Cruzamos los resultados conseguidos a partir de las respuestas dadas por las personas entrevistadas en relación a las preguntas realizadas. Además, a partir de los diferentes temas interrogados, hacemos comparación entre las personas entrevistadas, lo cual permite a la investigadora cualitativa construir significados relevantes, dependiendo principalmente del nivel de discernimiento que se encuentra en toda la información recogida en la investigación. Asimismo nos ha permitido realizar la triangulación con las diferentes fuentes de información empleadas.

En esta tesis de investigación cualitativa, artográfica y a través del arte hemos utilizado más de un instrumento para recopilar la información, además de las entrevistas, hemos realizado acciones metódicas de observación etnográfica participante, así como grupos de discusión, historias de vida y análisis visual de carácter artístico. Por eso el proceso de triangulación se ha hecho más complejo, pues hay que formar todo el trabajo de campo. Para hacer esto, el primer paso que hemos realizado es triangular la información derivada de las diferentes herramientas aplicadas en el trabajo de campo. Estas acciones nos permiten conocer la coherencia de las respuestas. El segundo paso radica en componer la triangulación entre las diferentes entrevistas realizadas y contrastar las diferentes respuestas y así poder generar nuevos discursos interpretativos. Estas triangulaciones nos han ayudado a dar consistencia y coherencia a través de los resultados de la investigación.

En esta investigación aportamos también la triangulación con el marco teórico, ya que nos ayuda a realizar una exploración y discusión reflexiva de la bibliografía especializada, renovada y oportuna sobre las temáticas de la educación a través del arte, así como de las escuelas, los museos y universidades y de su vinculación, ya que es imprescindible que el marco teórico no se quede únicamente con un encuadre teórico de bibliografía sino que pensamos debe ser otra fuente fundamental para el proceso de reconstrucción del conocimiento al que toda investigación debe contribuir.

Para ello, hay que retomar entonces esta discusión bibliográfica y desde allí provocar una nueva discusión, pero ahora aportando las conclusiones sintetizadas del trabajo de campo desde un cuestionamiento reflexivo entre lo que la literatura nos revela

sobre los diferentes temas y lo que nos hemos encontrado cuando hemos ejecutado la investigación in situ. Consideramos que la realización de esta última triangulación es la que le otorga a nuestra investigación su representación de cuerpo integrado y su sentido con total significado.

*La interpretación de la información:*

La correcta formalización de este proceso de interpretación ha sido posible gracias al recurso a cuestiones teóricas de base, que nos han ayudado a pensar de modo orgánico y así poder ordenar de manera sistematizada y secuenciada la síntesis y la argumentación.

En el campo de la educación, y en nuestro caso de la educación a través del arte en las tres instituciones educativas (museo de arte, escuela y universidad), este proceso lo hemos realizado de modo que brota de la comprensión epistemológica desde la afluencia de dos grandes planos:

1. El de la pedagogía, que estudia los hechos pedagógicos en sí mismo, constituido por tres grandes ámbitos de teoría y práctica: el ámbito del currículo, desde el cual se origina la elección del conocimiento educativo; el ámbito de la didáctica, desde el cual se especifica el modelo de organización y construcción del hecho de la enseñanza y aprendizaje de los contenidos seleccionados; y el ámbito de la evaluación y valoración, que certifica y valida los aprendizajes de quienes en este estudio son las personas protagonistas fundamentales del hecho educativo, en nuestro caso las y los estudiantes.
2. El de las disciplinas y materias adicionales de la educación, que desempeñan la función de contribuir con un amplio abanico de conocimientos que nos ayudan a percibir, comprender y efectuar de la mejor manera posible la labor educativa, y donde hallamos disciplinas tales como el arte, la filosofía, la sociología, la psicología, la antropología...

Una vez hemos mencionado estas distinciones, el procedimiento que hemos seguido para comentar la información es el planteamiento de preguntas posibles desde cada uno de los diferentes ámbitos de las disciplinas de conocimiento, y que sobre la base de su congruencia con la temática estudiada nos permita acometer la labor de su abordaje desde las conclusiones obtenidas en la investigación, y desde ahí hemos ido creando el proceso de interpretación que nos ha dado la posibilidad de reconstrucción de nuevo conocimiento, enunciándolo con nuevos descubrimientos de relaciones o, con nuevas manifestaciones de proposiciones.

La investigadora ha realizado 17 entrevistas a expertos y expertas tanto del territorio nacional como internacional. A continuación detallamos la relación de personas entrevistadas con una breve reseña de su currículum vitae que justifica la elección.

*Personas expertas entrevistadas:*

<p><b>Agra Pardiñas, M<sup>a</sup> Jesús</b></p> <p>Entrevistada en el Centro Galego de Arte Contemporánea (CGAC) en Santiago de Compostela.</p> <p>Artista visual, Doctora en Bellas Artes por la Universidad Complutense de Madrid, es Profesora Titular de Educación artística en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela. Centra su interés profesional en el análisis de la relación Arte-Educación y su implicación en el ámbito de la Formación del Profesorado. Su línea de investigación más reciente se enmarca en torno a la Investigación Artístico-narrativa (Art-Based Research), la investigación basada en las artes para el conocimiento profesional del profesorado y en cómo las nuevas tendencias del Arte Contemporáneo deben ser tenidas en cuenta en la Educación Artística.</p>	22/04/2014
<p><b>Abad Molina, Javier</b></p> <p>Entrevistado en el Centro Universitario La Salle de Madrid.</p> <p>Artista Visual, Profesor Doctor Titular de Educación Artística en el Centro Universitario La Salle (adscrito a la UAM).</p> <p>Licenciado en Bellas Artes. Especialidades de Pintura y Grabado. Experto Universitario en Museología y Educación Artística por la Universidad Complutense de Madrid.</p> <p>Tesis Doctoral: <i>“Iniciativas de Educación Artística a través del arte contemporáneo para la Escuela Infantil 3-6 años”</i>.</p>	30/10/2014
<p><b>Amaral Nunes, Lilian</b></p> <p>Entrevistada en el Museo del Traje – Centro de Investigación del Patrimonio Etnológico. Madrid.</p> <p>Artista visual, curadora e investigadora en arte público contemporáneo en el contexto latino americano y europeo. Maestra y doctora en artes visuales por la Universidad de Sao Paulo y la Universidad Complutense de Madrid. Comisaria del Programa Ciudades Creativas (Porto Alegre/Brasil, Santander Cultural/Unesco). Directora del proyecto Museo Abierto. Directora del ANPAP (Asociación Nacional de Investigadoras en Artes Plásticas Brasil).</p> <p>Dirigió el Museo Antropológico y Arqueológico de PUC Campinas. Directora del Museo Abierto BR, proyecto que establece analogías entre museos y ciudades en transformación. Directora del colectivo artístico de Arte Público POCS   Barcelona.</p>	28/10/2014



<p><b>Ayuso Moli, Helena</b></p> <p>Entrevistada en el Centre d'Art Contemporani La Panera. Lleida</p> <p>Técnica de Gestión Cultural. Responsable del Servicio educativo de La Panera, Centre d'Art Contemporani. Lleida.</p> <p>El Centre d'Art la Panera es una plataforma de producción, difusión, formación y exhibición de las artes visuales en nuestro país. Pretende ser un instrumento que establezca puentes entre la creación visual y la creación producida en otros ámbitos culturales. Así mismo, con las exposiciones y las actividades generadas, aspira a ser un centro de reflexión que vincule las artes visuales con las distintas problemáticas que nuestra sociedad genera.</p>	<p>05/12/2014</p>
<p><b>Calaf Masachs, Roser</b></p> <p>Entrevistada en su casa de Oviedo.</p> <p>Roser Calaf Masachs ha centrado sus trabajos recientes en descubrir y promover los vínculos entre la escuela y museo.</p> <p>Licenciada en Filosofía y Letras. Doctora en Geografía e Historia. Profesora de Ciencias de la Educación en el Área de conocimiento de Didáctica de las Ciencias Sociales e investigadora principal de grupo MIRAR (investigación, interpretación y recursos educativos para poner en valor el patrimonio), en la Universidad Oviedo. Como investigadora principal ha hecho el proyecto didáctico del MUJA (Museo del Jurásico en Asturias). Designada por la Universidad de Oviedo como coordinadora del programa de intercambio de investigadores con la Universidad de Laval (grupo GRAMUL grupo de investigación acción en museos), Québec - Canadá. Investigadora principal del Proyecto de Evaluación cualitativa de programas educativos en Museos españoles.</p> <p>Ha coordinado varios títulos en TREA (editorial de referencia en patrimonio) y numerosos artículos en revistas especializadas de Didáctica de las Ciencias Sociales. Miembro de ICOM-CECA desde 2007.</p>	<p>23/04/2014</p>
<p><b>De la Calle De la Calle, Román</b></p> <p>Entrevistado Museo de Bellas Artes San Pio V de Valencia.</p> <p>Ha sido Director del Instituto Universitario de Creatividad e Innovaciones Educativas de la Universitat de València y Presidente de la Real Academia de Bellas Artes de San Carlos (Valencia). Tras su jubilación, ha sido nombrado Profesor Honorario de la Universitat de València. Cursó estudios de Filosofía y Letras, especializándose en Filosofía. Desde 1990 ostentó la cátedra de Estética y Teoría de las Artes en la Universitat de València-Estudi General</p> <p>Su interés por el arte le lleva a coordinar durante años el Instituto Universitario de Creatividad e Innovaciones Educativas de la Universidad de Valencia y a fundar el Centro de Documentación de</p>	<p>08/07/2014</p>

<p>Arte Valenciano Contemporáneo, adscrito a esa misma Universidad de Valencia, que hoy lleva su nombre; desde ambos centros ha promovido y coordinado numerosos talleres, postgrados, masters y proyectos de investigación relativos a las artes plásticas y visuales. Ha sido Presidente d'AVALEM. Associació Valenciana d'Educació i Museus. En el año 2004 fue nombrado director del Museo Valenciano de la Ilustración y de la Modernidad (MuVIM), transformando por completo las líneas museológicas del mismo, convirtiéndolo en prototipo de Museo de Patrimonio Inmaterial.</p>	
<p><b>Falcón Vignoli, Marcelo</b></p> <p>Entrevistado en el Museo del Traje – Centro de Investigación del Patrimonio Etnológico. Madrid.</p> <p>Investigador y Profesor doctor en: Arte, Diseño, Sociología y Educación e Investigación de la Universite Rene Descartes, Paris V, La Sorbonne. Responsable del Greas, Grupo de investigación en formación artística y sociedad. Es cofundador y presidente de la Asociación Cultural Sousecre de Francia. Investigador del proyecto I+D+I sobre Educación Patrimonial: Observatorio de Educación Patrimonial en España.</p> <p>También es « Directeur Artistique et Guérison Imaginal » en el instituto de Investigación Social Cambodgienne (ASRIC), en colaboración con el Instituto Asiatique/Pacifique/Américain (A/P/A) et la Universidad de New York. Participa en el Centro de investigación E:ETC (Expressões: Espaços e tempos de Criatividade) a Portugal. Es colaborador del grupo de investigación CUICA: Cultura, Imaginario y Creación Artística de la Universidad Autónoma de Madrid.</p>	<p>29/10/2014</p>
<p><b>Franco Vázquez, Carmen</b></p> <p>Entrevistada en el Centro Galego de Arte Contemporánea (CGAC) en Santiago de Compostela</p> <p>Profesora doctora en Bellas Artes, Licenciada en Geografía e Historia y titular de la Facultad de Ciencias de la Educación de Santiago de Compostela del área de Didáctica de la Expresión Plástica.</p>	<p>22/04/2014</p>
<p><b>Huerta Ramon, Ricard</b></p> <p>Entrevistado en la Facultat de Magisteri de Valencia.</p> <p>Ricard Huerta es profesor de educación artística en la Universitat de València y director del Instituto de Creatividad e Innovaciones Educativas ICIE</p> <p>Doctor en Bellas Artes y licenciado en Música y en Comunicación Audiovisual. Profesor del Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Facultat de Magisteri. Codirige junto a Román de la Calle el posgrado Educación Artística y Gestión de Museos, diploma universitario galardonado con el</p>	<p>27/11/2014</p>

<p>Premio Universidad-Sociedad. Miembro del proyecto I+D+i OEPE Observatorio de Educación Patrimonial en España, en el que participan universidades de varios países. También es asesor como experto del I+D+i CEI Patrimonio cultural y natural de las universidades de Andalucía.</p>	
<p><b>Jové Monclús, Glòria</b></p> <p>Entrevistada en la Facultad de Ciencias de la Educación de Lleida</p> <p>Profesora del Departamento de Pedagogía y Psicología en la Facultad de CCEE de la Universitat de Lleida y Doctora en Ciencias de la Educación.</p> <p>Con 23 años de experiencia en la formación de maestros en la Universidad de Lleida, investigadora con diversas publicaciones sobre educación inicial. En los últimos años ha basado sus investigaciones sobre el aporte del arte contemporáneo para el desarrollo del currículo escolar. Lleva adelante un programa de formación interdisciplinaria donde futuros docentes, trabajan con las instituciones culturales como herramientas centrales para el fortalecimiento del currículo.</p>	<p>22/03/2014</p>
<p><b>Macaya Ruiz, Albert</b></p> <p>Entrevistado en el Museu d'Art Modern de Tarragona.</p> <p>Artista visual y profesor de Arte y Educación de la Facultad de Educación. Universitat Rovira i Virgili. Tarragona. Doctor en Bellas Artes por la Universitat de Barcelona.</p> <p>Es miembro de los grupos de investigación “investigación didáctica y contenidos curriculares” (URV), “patrimonio y educación” (URV, UdG) y, actualmente, al GRPAI (UdG, URV).</p> <p>Ha participado en actividades de gestión y acción cultural en el campo de las artes visuales y los museos, como miembro del Patronato de Museos de Reus, del Patronato de la Fundación Pública Pedrol Rius, como director de exposiciones del Centre de Lectura de Reus, y coordinador del Área de arte y creación del Institut Municipal d'Acció Cultural de Reus.</p> <p>En el terreno de la creación artística ha centrado su actividad en la escultura y la instalación.</p>	<p>09/10/2014</p>
<p><b>Noguerol Elena, Luis</b></p> <p>Entrevistado en Florida Universitària en Catarroja-Valencia.</p> <p>Educador artístico y secretario de AVALEM (Asociación Valenciana de Educadores de Museo).</p> <p>Tras licenciarse en Historia del Arte, complementa su formación en el ámbito de la animación sociocultural, el</p>	<p>16/12/2014</p>

<p>desarrollo comunitario, la gestión empresarial y la educación artística.</p> <p>Cursó Diploma de postgrado de Educación Artística y Museos. Universitat de València, actualmente es profesor del mismo.</p> <p>Administrador-Gestor Sociocultural. Culturama, empresa con 20 años de trayectoria en el campo de la gestión de actividades socioculturales y del ocio educativo. Desde esta actividad profesional ha diseñado y gestionado un importante número de proyectos culturales y educativos, entre los que se incluyen talleres en varios museos, orientados a diferentes perfiles de públicos.</p>	
<p><b>Suárez Barral, Marisa</b></p> <p>Entrevistada en el Museu d'Art Modern de Tarragona.</p> <p>Jefa del Proyecto de Difusión del Museu d'Art Modern de Tarragona. Licenciada en Historia. Educadora del MAMT Pedagógico. Concepción y diseño de actividades pedagógicas en el MAMT.</p>	09/10/2014
<p><b>Serra Medina, Nuria</b></p> <p>Entrevistada en el Museu d'Art Modern de Tarragona. Licenciada en Historia del Arte</p> <p>Educadora del MAMT Pedagógico.</p>	09/10/2014
<p><b>Trigo Martínez, Cristina</b></p> <p>Entrevistada en el Centro Galego de Arte Contemporánea (CGAC) en Santiago de Compostela.</p> <p>Coordinadora del servicio educativo del CGAC e integrante del grupo Paseantes de acción en arte-educación (coordinado por M. J. Agra, de la Universidad de Santiago de Compostela).</p> <p>Profesora en el Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica e Corporal de la Universidad de Santiago de Compostela.</p>	22/04/2014
<p><b>Vallés Villaplana, Joan</b></p> <p>Entrevistado en el Museo del Traje – Centro de Investigación del Patrimonio Etnológico. Madrid.</p> <p>Licenciado en Bellas Artes y doctor por la Universidad de Girona, catedrático de Artes Plásticas y Diseño profesor en el Departamento de Didácticas de la Universidad de Girona.</p> <p>Investigador del grupo de investigación GRHS03 de la Universidad de Girona, miembro del Instituto de Investigación Educativa ( IRE ) y colabora con el Groupe de Recherche Eco - Education Artistique</p>	29/10/2014

et Société ( CREAS ) del Centro de Études sur l'Actuel et le Quotidien de la Université René Descartes, Paris V (Sorbonne) y con el grupo de investigación Estudios para la conservación y difusión del bien con valor cultural del Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades (ICSYH) de la Benemerita Universidad Autónoma de Puebla (México).	
<b>Viana Tomé, Marta</b>  Entrevista en el Museo de Arte Contemporanea de Vigo (MARCO).  Responsable de Comunicación y de Didáctica del Museo de Arte Contemporanea de Vigo.	25/04/2014

Tabla 9. Personas expertas entrevistadas.

En este punto relataremos y triangularemos la información obtenida de cada uno/a de los y las entrevistadas, desarrollando una exposición por preguntas planteadas. Al final de cada apartado, la investigadora, tras la aportación de las personas expertas y tras una lectura detenida y cuidadosa de las transcripciones, se plantea una relación de *ideas fuerza* aportadas entre todas las personas participantes que nos ayudan a centrar los nuevos enfoques en estas interrogaciones que plantea esta investigación.

## 10.2 Relación entre museo, escuela y universidad. Necesidades y vínculos

Estas son las cuatro primeras preguntas de la entrevista:

1. ¿Qué necesita la escuela del museo?
2. ¿Qué puede ofrecer el museo a la escuela?
3. ¿Qué necesita la Universidad de los museos y de las escuelas?
4. ¿Qué necesitan los museos y las escuelas de la Universidad?

Con ellas pretendemos explorar y analizar los vínculos entre las tres instituciones educativas, museo, escuela y universidad y evidenciar qué pueden ofrecerse entre ellas y qué necesidades plantea cada una de ellas. A continuación iremos relacionando y exponiendo los planteamientos y pensamientos de las personas entrevistadas en referencia a dicha relación.

Según Javier Abad los relatos de las tres instituciones educativas no son convergentes y es necesaria una construcción de relatos ya que no son coincidentes y no tienen las mismas derivas ni los mismos intereses, ni objetivos. Plantea que la institución museística se sigue moviendo por parámetros estadísticos y en términos de rentabilidad. Reconoce que es necesario que exista intercambio entre museo y contexto, entendiendo

el museo como un servicio social a utilizar tanto por parte de las escuelas como de la universidad.

Román de la Calle nos expone que la relación entre la universidad, el museo y la escuela es una relación dinámica esencial, y que cada formulación expositiva necesita una vertiente determinada. Las materias no son inocuas; parece que tengamos formalmente unas estrategias y se aplican a todo.

Abad opina que las instituciones museísticas no son del todo sensibles a las necesidades de la escuela y la universidad, van un poco a su aire. Refuerza esta idea comentando a la investigadora que los museos poseen ciertas conexiones con la realidad y con los intereses educativos pero que todavía están muy encerrados en su propio relato. Desde el punto de vista de Lilian Amaral los museos se deben preguntar qué conocen de las escuelas. Y como nos dice ella, es cuando el silencio se hace. No existe esa correlación, debemos “salir de la zona de confort” tanto la escuela como los museos y la universidad.

Desde el pensamiento de Marta Viana el museo ofrece un espacio de encuentro con las obras de arte y posibilidades de mediación para ese encuentro. Lo que puede ofrecer el museo a la escuela es “un lugar”, es decir, “un entorno diferenciado del contexto habitual donde tiene lugar una experiencia que es única y, digamos, de algún modo excepcional”. Es realmente eso lo que tiene un valor educativo memorable, es decir, de crear posibilidad de “fijar esa experiencia en la memoria” y por lo tanto, “grandes posibilidades para el aprendizaje”. Marta Viana y Albert Macaya nos plantean que lo mejor es que el museo funcione como un espacio habitual de relación con las obras, como algo diario, cotidiano o habitual con posibilidad de desarrollo de proyectos, actividades y estrategias que tengan unos objetivos pautados en el tiempo y obtener así una mayor familiaridad. Albert Macaya menciona la diferencia de tempos entre la escuela y el museo, por eso plantea una colaboración sostenida que no es del todo frecuente. Debería haber un antes, un durante y un después.

Marta Viana indica que el museo también puede ofrecer un lugar de prácticas para futuros docentes, así como un lugar donde poner en práctica proyectos y resultados de investigaciones.

Javier Abad comenta que las plantillas de los museos están compuesta por personas muy competentes pero que no son realmente del ámbito educativo y por ello no descienden a las bases educativas, por lo cual el mensaje queda algo ajeno a la escuela e incluso a la universidad. También plantea que es necesario nutrir el pensamiento pedagógico de los futuros maestros y maestras en formación de la cultura y el arte y ayudarles a contextualizar sus reflexiones como educadores y educadoras. Por otra parte nos comenta que el museo tiene unos contenidos y propuestas que se preocupan más por el durante que por el antes o el después. “El museo se inscribe temporalmente en un presente demasiado inamovible”; a Javier Abad le interesa más lo que sucede después ya que es donde se percibe la transformación de las personas.

En esta misma línea Roser Calaf aporta que considera fundamental la docencia en la formación de profesorado. El Máster de Música e Historia del Arte le ha permitido reclutar a doctorandos/as, aunque no de magisterio ya que comenta que este alumnado no realiza casi nunca el doctorado o bien se quedan por el camino.

Otra perspectiva muy diferente a la de Abad es la que nos relata Helena Ayuso del Servicio Pedagógico del Centre d'Art Contemporani La Panera de Lleida debido a las peculiaridades de su funcionamiento ya que nos explica que tienen una programación de actividades más dinámica debido a la periodicidad de las exposiciones que está entre tres o cuatro meses permitiendo la revisión de lo que se está haciendo y que haya más tránsito y dinamismo entre personas, instituciones y actividades.

En el caso de La Panera, Helena nos comenta que es esencial la relación entre escuela, museo (centro de arte) y universidad ya que es el museo el lugar donde se ofrezcan nuevos contextos alfabetizadores. En el caso de esta institución se preocupa por ver de qué forma se pueden relacionar contenidos, lo que hay que aprender, lo que hay que saber, o que se está produciendo dentro de los centros educativos, y de qué forma lo relacionamos; y con la universidad lo mismo.

Helena Ayuso nos sigue relatando las peculiaridades de La Panera, como que se trabaja desde la autogestión con el alumnado de bachillerato y el universitario con encuentros e intercambios. También plantea romper con la uni-disciplina en la relación con los centros educativos y con la universidad. Ayuso nos comenta que mantienen proyectos consolidados con La Facultad de Magisterio y otras instituciones educativas y sociales. Manifiesta que tienen la obligación desde la institución de mantener los links, “posibilitar la transdisciplinariedad que nos ofrece el arte contemporáneo es una forma de romper con las directrices mantenidas a lo largo del siglo XX, pero insiste en que en la actualidad esto se está rompiendo en muchos sitios.

Vivimos en un mundo de hibridación, por eso Lilian Amaral propone que el museo, la universidad y la escuela deben pensar “proyectos comunes hibridados”. Esto demanda un cierto grado de madurez para componer cosas, tiene que ver con experimentar. Y en el caso del museo, la universidad y la escuela, comenta que estas instituciones están asentadas en lugares muy definidos que tienen que ver con otra concepción modernista que define las cosas “dentro de cajas”.

Roser Calaf nos explica que “la institución escolar está herida de muerte”, pero por el contrario, la institución museo está emergiendo. Está emergiendo porque en un momento de crisis como este es un espacio público que puede generar ocio, además se le está otorgando la función de difusión cultural. Durante su explicación, Roser recuerda la idea de Michel Allard que el cambio en la educación venga más de la mano del museo que de la escuela. Roser durante su explicación recuerda una vieja escuela, sobre todo en la zona mediterránea, donde las familias estaban concienciadas, donde existían modelos de cooperación y con la creencia de que la escuela podía cambiar la sociedad, las escuelas

como futuro. Refuerza la idea de que “la escuela está esclerotizada, burocratizada y casi muerta”.

En cuanto a la universidad, comenta que cuando esta institución habla del museo la entiende como museo universitario, como “ese lugar de almacén de ideas y de objetos”, y por lo tanto, no considera para nada que sea “un espacio de aprendizaje potencial”.

En resumen, Roser Calaf cree que la universidad no ve la necesidad de vincularse con los museos ni con la escuela porque “la universidad está ensimismada”, se cree que está en el Olimpo. Plantea la gran dificultad de la universidad debido a la complejidad de su estructura institucional; eso dificulta la relación con otras instituciones y tiene que pasar por protocolos que están reglamentados y eso impide en muchas ocasiones realizar convenios con las instituciones museísticas.

Reconoce que la relación entre museo, escuela y universidad es muy compleja. La universidad está ensimismada; el museo se queja de que muy pocas escuelas están implicadas. Pero destaca que algunos museos han generado productos que sí interesan a la escuela y que han fidelizado a unos determinados públicos, como es el caso de museos más bien pequeños como el MAMT (Museo de Arte Moderno de Tarragona). Éste le parece un caso paradigmático, donde existe esa vinculación entre museo y universidad porque hay un profesor de la Universidad (Albert Macaya) colaborando, otro profesor que es quien se ha cuidado y preocupado por formar la colección (Salcedo), y la directora (Rosa Ricoma) que junto a Marisa Suárez generan el programa educativo del museo. Tienen una web maravillosa que les hace un servicio extraordinario, y luego han creado, digamos, una especie de “espacio”. “El museo es el laboratorio de esa producción que no tiene la escuela; la escuela no tiene un taller para poder experimentar lo que es el proceso de creación artística. Además Roser nos comenta que luego esto lo ha visto en el museo de Valladolid, el de escultura, que son las pioneras de los programas educativos, creando maletas didácticas que generan circulaciones entre el museo y la escuela.

Lilian Amaral propone que no trabajemos únicamente con estas tres instituciones, museo, escuela y universidad, y que incorporemos otras como centros de cultura y otros espacios educativos. Nos comenta que para ella el centro de arte contemporáneo, está en todas partes: está en la comunidad, en la vida, está en el museo, está en muchos lugares... Resalta que en los últimos treinta años ha habido un cambio muy importante tanto en la función de los educadores como en el museo y en el sistema de arte y de la cultura.

Para ella, “la universidad está cada vez está más implicada en crear agujeros, porosidades y diálogos con la sociedad y con las escuelas, que comienza a formar parte de una red de educación más dinámica y viva”. En su experiencia comenta que tanto la universidad, como las escuelas y los museos están en “un proceso de transformación acelerada”. Por lo tanto la universidad tiene que estar en relación con la sociedad, con la investigación y por supuesto con todo lo referente a la enseñanza. Piensa que el museo, la universidad y la escuela tienen que hacerse preguntas. La investigación estaría basada



en hacerse buenas preguntas, no en buenas respuestas, porque buenas preguntas desarrollan buenas respuestas.

Lilian Amaral hace referencia a Ana Mae Barbosa como directora de un museo del MAC USP de Sao Paulo de Brasil que promovía la relación con el contexto, tenía un papel fundamental en la formación de valores, al igual que un interés en la formación y legitimación de perfiles profesionales adecuados para el museo. Y nos habla de su propia experiencia como coordinadora en el proyecto Museando en la Fundación del Desarrollo de la Educación, vinculada a la Secretaría de Educación de la Generalidad del Estado de Sao Paulo, que vinculaba a la universidad, las escuelas y el museo. El objetivo era poner a los educadores en un contexto abierto implicándolos e invitándolos a conocer más, una red de vinculación con los museos.

Otra experiencia que está desarrollando en Brasil es el Observatorio de Educación Patrimonial, creando una red con los demás países participantes. Tras realizar las gestiones oportunas con la Secretaría de Educación incorporó el proyecto “Escuela en Tiempo Integral”, participando con un proyecto complementario a la jornada escolar por la tarde, acordado con la directora del sistema estatal de los museos ya que pensaban que era muy importante la idea del observatorio de educación patrimonial. Las escuelas a través de este proyecto podrían convertirse en un observatorio. Esta idea era muy importante ya que permitía que los museos estuvieran abiertos, preparados, interesados en los contenidos de desarrollo de las escuelas; prestando atención a lo que aprenden y cómo aprenden los jóvenes, y el profesorado también.

Actualmente las exposiciones de los museos incorporan proyectos de formación, visitas guiadas, programas educativos, un espacio web...; pero en su opinión lo fundamental es que las experiencias cognitivas y estéticas, deben estar “mediadas” por propuestas educativas. El público debe pasar por una experiencia “dialógica” a partir de una relación con la obra de arte. Ubica la dificultad cuando el museo es de arte contemporáneo, ya que existe todavía dificultad con trabajar con esos códigos, en este caso lo importante es saber “hacerse preguntas”.

Lilian nos refuerza la idea de que el conocimiento se construye en relación y nos invita a ser “termitas cognitivas”, es decir, que tengamos la flexibilidad y la disposición de atravesar los espacios, los campos, para disminuir el prejuicio y la preconcepción que tenemos acerca de lo que debe ser la universidad, lo que deben ser los museos y lo que debe ser el papel de la escuela. Para sobrevivir, incita a los profesionales que trabajan en estas instituciones a ofrecer calidad y actuaciones contemporáneas que transiten, que se ubiquen en los flujos relacionales. Es decir, que no se encierren y que se formulen los proyectos de una manera más horizontal. Lilian reconoce la complejidad de sus planteamientos pero los considera más efectivos, porque se trata de construir polifonías y las polifonías propositivas incrementan las ganas de conocimiento. Son necesarios nuevos tiempos, tiempos abiertos a la experimentación; y dar respuestas diferentes a los modos de actuar, romper con la herencia que tenemos de las formas institucionales ya que debemos responder a lo que las personas quieren saber y cómo quieren saberlo.

Piensa Lilian Amaral que el museo no debe aceptar tener el papel de ofrecer “píldoras”, ofrecer “caramelos”, cosas que muchas veces la escuela espera de los museos. El maestro, la maestra, es el elemento, la persona “viva” que puede enlazar y conferir significado en la experiencia con la conexión entre ciertos contenidos curriculares y los contenidos que los museos ofrecen. Lógicamente, el profesorado debe tener tiempo de investigar lo que pasa en los museos, en los espacios culturales y no puede quedarse solo dentro de una clase, en el aula; y a veces, la estructura pública de educación de las escuelas no permite que la formación del profesorado tenga el tiempo necesario para que el trabajo tenga calidad, ello presupone un tiempo de investigación en el museo o en la universidad, para poder ofrecer proyectos de formación continuada. Para ella no hay museos si no hay público. Las instituciones ahora, están desarrollando contenidos, empezamos a tener visibilidad... Nos propone reivindicar un lugar de expresión y no estar sumisos a un discurso, porque también podemos lanzar propuestas y también investigar.

Lilian Amaral nos confirma que los museos tiene un papel de formación, por lo tanto hay que desarrollar programas permanentes, tanto para la visita guiada de un grupo específico para una exposición como para la formación de maestros y maestras. Para el contacto de la universidad con la investigación, tanto en el ámbito de formación de maestros como en la investigación de las colecciones.

La universidad, los museos y las escuelas forman parte de una misma ecuación, son interdependientes. Las escuelas, cada vez más, deben convertirse en observatorios activos o museos, eco-museos culturales, de los lugares, y comprender, como dijo Milton Santos, el geógrafo brasileño, el lugar como el espacio vivido, practicado, habitado. La escuela forma parte del contexto vivido, practicado, habitado, y así hay que comprender su papel político, social, como un equipamiento, un instrumento de educación permanente. Son elementos clave, y pienso que cada uno tiene ciertas responsabilidades específicas en la formación del conocimiento, pero todavía tenemos que, sistemáticamente, hacer preguntas, hacernos preguntas.

Román de la Calle nos habla de su experiencia en la universidad y en los museos y cómo se situó en la necesidad de hacerse preguntas. Entre ellas, ¿qué tienen que hacer los y las escolares antes de ir al museo? Y cuando la visita se acaba y vuelven a la escuela ¿qué deben hacer en la escuela? Esa doble pregunta, a Román, mediante los talleres, le hizo pensar que los museos se preocupaban de lo que pasaba en su ámbito esencialmente, y olvidaban los otros planteamientos.

Recuerda que escribía, al inicio de cada curso, más de mil cartas a directores y directoras de escuelas; en los comienzos sólo era una invitación, y a dicha invitación acompañaba la programación de todo el año y de todos los talleres, para que supieran qué podían visitar. Tras conversaciones con el equipo del Muvim se veía una necesidad de un trabajo previo en la escuela ya que si no el rendimiento era menor. La propuesta más práctica fue preparar materiales para enviar a las y los responsables en los centros. “Pero eso no dejaba de lado la necesidad de que existiese un responsable de cada centro que

viniera para tener contacto con nosotros. Los orígenes de los primeros congresos, de las primeras jornadas que hicimos, surgieron precisamente de esa actividad de intercambio”.

Sentía que había una gran inquietud pedagógica en el extranjero que en nuestra realidad no existía. Conseguir que la institución correspondiente asignara a una o dos personas tenía que ser poco a poco para no asustar. Lo importante también era la estructura de la programación.

En cuanto a su opinión sobre el uso de las metodologías, no es partidario en buscar una metodología fija que se aplique reiteradamente. El equipo debe hacerse las preguntas, dónde están el director, comisario, ayudantes, conservadores, responsables de publicidad, y por supuesto el o la responsable de educación, desde el principio. Sigue ocurriendo que el último invitado es el responsable de educación. Todas estas propuestas que expone Román no se podía plantear si no era en equipo; “y ese equipo no era para mí sino la extensión de las escuelas y sobre todo la extensión de la Universidad”.

Glòria Jové piensa que es necesario un cambio de jerarquía y propone el rizoma<sup>14</sup> como organización de horizontalidad, recordando a Deleuze y Guattari, dentro del museo y entre el museo, la escuela y la universidad. Plantea a que sigue existiendo un problema de actitud y de paradigma y nos propone para la relación de estas tres instituciones educativas flexibilidad y apertura total y pensar en las posibilidades que pueden ofrecer un museo o un centro de arte como entorno de aprendizaje.

Marisa Suárez plantea que el museo necesita de la escuela y viceversa y considera que es necesario establecer diálogos. De ese modo el museo aportaría al profesorado cuestiones relacionadas con el arte y la educación artística y aprovecharía la retroalimentación que hace el profesorado desde su formación pedagógica y universitaria. El museo aporta lo esencial, que es el diálogo entre el objeto y su mirada. Como educadora plantea aprovechar el hilo y realizar preguntas para tirar de la conversación. Todos y todas nos necesitamos, es cuestión de lenguaje.

M<sup>a</sup> Jesús Agra nos expone que la escuela, la universidad y el museo son tres instituciones diferentes y lo fantástico es que son diferentes. Reconoce que para buscar esos espacios comunes, o de intereses comunes, es necesario “negociar”. Negociar principios, negociar pretensiones, negociar expectativas, tanto del personal como del profesorado o el alumnado, y también negociar una serie de objetivos. Es muy difícil saber lo que espera cada institución. El museo espera que sus exposiciones sean garantía de éxito, la escuela espera llevar al alumnado al museo para que le den un determinado conocimiento y formación, y la universidad quizás es la que está más alejada, más ajena,

---

<sup>14</sup> Rizoma es un concepto filosófico desarrollado por Gilles Deleuze y Félix Guattari en su proyecto *Capitalismo y Esquizofrenia*. Es lo que Deleuze llama una "imagen de pensamiento", basada en el rizoma botánico, que aprehende las multiplicidades. En la teoría filosófica de Gilles Deleuze y Félix Guattari, un rizoma es un modelo descriptivo o epistemológico en el que la organización de los elementos no sigue líneas de subordinación jerárquica, sino que cualquier elemento puede afectar o incidir en cualquier otro (Deleuze & Guattari 1972: 13).

casi que no espera nada. Lo que espera la universidad de los museos es que le ceda espacios para hacer ciclos de conferencias magistrales y poder traer gente. Destaca la contradicción, o al menos la falta de coincidencia en las expectativas de las tres instituciones.

Cristina Trigo resalta el carácter diferenciado de cada una de esas tres instituciones y observa que mientras se mantienen esas características diferenciadoras y se buscan los espacios de cruce, cada una de esas instituciones se extiende sin intentar, digamos, invadir el espacio de las otras, siendo consciente perfectamente de sus limitaciones y de sus posibilidades. En la medida que cada una de las instituciones, con sus características diferenciadoras, contempla abrirse a otras cosas, lo consigue. Aun así, reconoce que sabemos cómo se puede trabajar, pero dentro de las dinámicas de cada una de esas instituciones; todavía no hemos encontrado el espacio, la manera de hacer que sea una característica de cada una de esas instituciones, añadirla como característica a las que ya tiene cada una.

M<sup>o</sup> Jesús Agra identifica la clave en buscar alternativas que tengan continuidad. Hay que conseguir que las propuestas que funcionan sean asumidas por la institución.

Cristina Trigo se pregunta cómo afianzar esa forma de trabajo, que a lo mejor no tiene que tener el espacio ni en el museo ni en la universidad, a lo mejor es un espacio virtual; igual es un espacio de asociacionismo, igual es otro tipo de espacio con el que no estamos habituados a trabajar o que no conocemos porque el contexto también nos define. Entonces, igual no es un espacio que funcione igual en todas partes, igual tiene que ser una invención.

Agra nos menciona que las instituciones lastran las iniciativas y les ponen freno, aunque ante ello, Trigo plantea que por la experiencia se sabe qué estrategias utilizar y así detectar las carencias y buscar las necesidades para completar dichas carencias. También plantea que las instituciones tienen en común contradicciones, como las condiciones de trabajo, el personal educativo en los museos, los horarios del profesorado y la precariedad en que nos movemos siempre en ámbitos de educación. Pero añade que tanto el museo como la universidad y los colegios están muy habituados a moverse en lo precario. Considera que esas contradicciones, son las que dan múltiples posibilidades de vincular y de entrelazar la práctica artística y la práctica educativa y que provocan modos de producción de conocimiento de manera muy enriquecedora y diferente, que a veces nos llega a sorprender. Menciona que aparece gente anónima que realmente nos desborda con una cantidad de cosas que tiene que decir y las ganas que tienen de decir y de comunicar. Concluyendo este razonamiento señala que este caminar necesita un trabajo que sea constante e incesante. Conseguir relaciones horizontales tal y como nos comentaba también Glòria Jové. Agra nos dice que lograr esas relaciones horizontales es una experiencia y es un saber compartido. Es un saber compartido entre los tres campos profesionales: el campo de la producción artística, que es más museístico; el campo del comisariado, que dice que siempre se queda fuera; y el tercer campo que es el ámbito de

la educación; y añade que todo ese trabajo debe estar centrado en la participación, y debe saber moverse desde lo diverso y en lo diverso.

Carmen Franco refleja que la experiencia profesional que ha tenido, es una experiencia de relación entre personas más que entre instituciones. Comenta que no son el Departamento de la Didáctica de Expresión Plástica y la Universidad de Santiago quienes colaboran con el “Centro Gallego de Arte Contemporáneo de Santiago, sino que “somos Chus y Carmen las que colaboramos con Cristina”. Para ella, lo ideal sería que la experiencia que ha fraguado a lo largo de los años por relaciones de amistad y por relaciones afinidad en lo que creemos que es el arte y la formación del profesorado se extienda realmente y se consolide y cuaje como algo que asuman las propias instituciones.

M<sup>a</sup> Jesús Agra aporta una nueva idea que es que después de un tiempo ya no somos sólo personas sino que existe un tejido creado a partir de nudos de relaciones, por lo que cree mucho más en las micro-utopías: poco a poco, en pequeños sitios, se va cambiando y sumadas una tras otras, va haciendo que algo se vaya transformando. Carmen Franco añade a las palabras de Agra el término virus en su concepción de sus posibilidades de extensión y contaminación.

M<sup>a</sup> Jesús Agra y Carmen Franco coinciden en que sí se sabe cómo establecer unos canales de colaboración entre las tres instituciones, escuela, universidad y museo. Por experiencia saben los pasos que se han dado. Pero M<sup>a</sup> Jesús encuentra la necesidad de que el colectivo de profesionales de la creación contemporánea, de la educación artística, de la acción social hagan una mediación cultural a partir de grupos de investigación, dentro de las universidades o fuera de ellas, que tengan visibilidad y que se materialicen sus propuestas.

Cristina Trigo cree fundamental un cambio de actitud, de mirada y de puntos de reflexión. Apunta que igual que se han hecho avances en la relación universidad-empresa, o en universidad-museos-masters, esa es la actitud que también tiene que cambiar hacia el espacio del arte y de la educación pero desde arriba, desde la propia concepción del museo, desde la propia concepción de cómo se dirige un museo y de cómo se gestiona.

M<sup>a</sup> Jesús Agra añade que es de vital importancia llegar a las instituciones, no tanto preocuparnos de los centros, qué interés tienen por las escuelas, por los museos, los museos por las escuelas... sino realmente llegar a hacernos visibles ante las propias facultades, las entidades museísticas y ante el comisariado. Eso sería un primer paso que reconoce complejo.

Luis Nogueroles reconoce que las tres instituciones se necesitan y tienen mucho que aportarse, por lo que debemos de buscar todas las sinergias que puedan crearse. El museo puede tener la función de dinamizar la creación artística, el patrimonio, y ponerlo a disposición de la sociedad (incluidas la escuela y la universidad), la universidad forma a las y los profesionales y también es la encargada de llevar la creación de la investigación, tanto en el campo artístico como en el campo educativo, y la escuela es realmente el campo de acción, el lugar en el cual se pueden testear todas las propuestas, tanto de la

universidad como de los museos. Hay que de seguir avanzando en la conformación de las instituciones e ir hacia un mestizaje de la universidad, el museo y la universidad, donde sean posibles líneas de trabajo de intercambio, de mezcla y de creación de sinergias, es decir, crear proyectos que permitan ese trabajo en común.

Marcelo Falcón nos habla de la experiencia, ligada a la sociología comprensiva, entendiéndola como la oportunidad de morir juntos y nacer en una nueva realidad. Esta experiencia es una invitación. Nos hace la siguiente pregunta: ¿cómo podemos invitar e invitarnos a participar en un ambiente colectivo? Hay que generar la temperatura colectiva que nos haga existir en otra dimensión de lo real, aplicable a las tres instituciones (museo, escuela y universidad).

Sugiere que debemos tener en cuenta otras cuestiones, lo homogéneo y lo heterogéneo. Desde la sociología comprensiva es importante valorar la riqueza de lo heterogéneo y no buscar lo homogéneo, es decir, no uniformizar. Tener en cuenta que la realidad es compleja, múltiple, diversa y que hay una armonía tensional que hace posible la convivencia de lo diferente. La idea que nos propone es la experiencia como invitación de lo heterogéneo; y a partir de esta experiencia, nosotros sí podemos comenzar a “nacer” en otro territorio de lo real.

Resalta Falcón que la clave es la experiencia como una oportunidad de morir y de nacer colectivamente, en otro pliegue de lo real, teniendo en cuenta lo heterogéneo. Cada institución como colmena tiene una multiplicidad de realidades y considera Marcelo, que lo importante no es homogeneizarlas sino respetar su realidad diversa, su temperatura diversa y hacer inmersiones en las pequeñas temperaturas y desde ellas recrear lo que se manifiesta, recrear lo real; recrear lo que puede aparecer si las dejamos fluir. Será entonces cuando la diversidad, heterogeneidad, multiplicidad de temperaturas y la circulación a través de la experiencia, nos permita abrir determinadas compuertas para que haya una circulación de este cuerpo institucional y de este cuerpo social. Si esta circulación no se da, si la experiencia, en ese sentido de iniciación a otro mundo, no se da, lo que hay es una obstrucción del cuerpo social, una obstrucción de las instituciones y una obstrucción de nosotros mismos.

Marcelo Falcón opina que la educación artística y la educación que se sustenta en un armazón sensible permite esta comunicación, esta capilaridad que hace que lo heterogéneo, sin dejar de ser “lo diferente”, participe de una realidad que debe estar sudada por la interacción del conjunto. La clave es reflexionar y ver cómo realmente nosotros podemos hacer una inmersión en el otro, y junto con esa inmersión, y junto con el otro, comenzar a crear y recrear propuestas de participación en lo cultural, en el conocimiento... Añade que la educación y el mundo profesional de las tres instituciones son descendientes de una modernidad que se ha encargado de separar y dividir. Separar por disciplinas, una división que fragmenta el conocimiento. Y para esta nueva era sensible, que comienza a invitar a ligar lo desligado, y que el mundo profesional, como todo ámbito de conocimiento, tiene que comenzar a generar viajes interdisciplinarios. Ese es el verdadero viaje: viajar no es solo viajar en el territorio, cambiar de país... sino que

hay un viaje interdisciplinar, un viaje conectivo que va ligando los distintos conocimientos. Los profesionales, los educadores tienen que comenzar a hacer inmersión en el otro, e inmersión en el otro modo de pensar y en las otras disciplinas. El gran problema es que no estamos formados para ello, porque somos hijos de una modernidad que ha dividido para comprender y para controlar.

Comenta Marcelo que los que estamos en esto de “ligarnos”, estamos en los primeros pasos. En sociología, siempre los cambios tienen tres etapas: Secreto, Discreto e Instaurado. Estamos en un pasado que es la etapa de los secretos y comenzamos una etapa de lo discreto. Comenzamos a visibilizarlos, a visibilizar otra forma de estar juntos y con el tiempo podemos llegar a instaurar este modo colectivo de sentir y de pensar junto a los demás. Pasarán algunos años y luego vendrán otros cambios, porque este modo de pensar también se hará dogmático y comienza la vuelta: lo secreto, lo discreto y lo instaurado. Estamos en una etapa discreta de vincularnos con lo heterogéneo. No hay un modelo, no hay un modo de apreciación, sino que hay ricos balbuceos que generan nociones de estar juntos de otro modo.

Marcelo nos dice: la sociedad es un golem, la educación es un golem, las instituciones son un golem. El golem es muy difícil mejorarlo. Nosotros lo que podemos hacer son invitaciones secretas a las personas que están dentro de las instituciones, buscar los pequeños intersticios. No cambiar la institución: imantar a las personas que están dentro.

Joan Vallés opina que la escuela, la universidad y el museo son tres paradigmas que se complementan y merece la pena que trabajen juntos, ya que las miradas se complementan. No se trata de diferenciar sino de complementar con diferentes miradas en una única, o en un paradigma creciente entre todas y todos. Apunta que socialmente no estamos acostumbrados a trabajar juntos, o sea, las disciplinas tienen un problema disciplinar. Es decir, las disciplinas están separadas. Trabajar conjuntamente cuesta muchísimo, cuando sabemos que los aprendizajes se generan a partir de la suma de esfuerzos de las diferentes disciplinas, de poder crecer todos y todas juntos/as. Trabajar multidisciplinariamente supone colaborar y participar, dejar las verdades individuales para sumarnos a la verdad de los otros. Y eso es aprendizaje, hace falta sumar.

Ricard Huerta reconoce que la universidad no está tan lejos de la escuela ni del museo. De la escuela, porque formamos a los educadores y estamos muy pendientes de cómo evoluciona su trabajo desde nuestra investigación y desde nuestra docencia en las escuelas. Con el museo, Ricard nos comenta que ocurre algo similar. Además nos dice que es partidario de acercar estas dos instituciones que son fundamentales, porque además están muy próximas en cuanto a nacimiento, y también a evolución. Es decir, la escuela es una institución muy decimonónica, y el museo, de la época... digamos, de la ilustración. Lo que tienen en común es que la mayoría son servicios públicos, es decir, servicio a la ciudadanía y de formación de la población. Resalta esa vocación democrática, para todo el mundo. No es lógico que instituciones tan cercanas, en el tiempo

y en las funciones sociales, funcionen por separado. Acercarlas, por lógica, reforzaría su utilidad pública.

Glòria Jové nos habla de los contextos educativos tanto de los museos, la escuela y la universidad y nos dice que la clave está en la formación universitaria, es necesario aproximar al alumnado a vivir la experiencia en el museo. Aprender más allá de las aulas en la escuela y la universidad, aprender en los recursos comunitarios ya que tienen servicios educativos muy potentes. Glòria nos comenta que lo que ocurre en determinadas ocasiones es que el museo no sabe qué ofrecer, ya que están buscando nuevos públicos, trabajar en red, buscar en los espacios híbridos trabajando con ellos. Es necesario deconstruir el modelo de relación con el museo y que no haya un único tipo de visita sino multiplicidad de posibilidades. Por ello considera que trabajar en red es una de las cosas más importantes mediante la generación de proyectos concretos la relación con las escuelas y la universidad.

10.2.1 *Ideas fuerza de las entrevistas de personas expertas de la relación entre museo, escuela y universidad. Necesidades y vínculos. (Preguntas 1, 2, 3 y 4)*

**RELACIÓN ENTRE MUSEO, ESCUELA Y UNIVERSIDAD.  
NECESIDADES Y VÍNCULOS.**



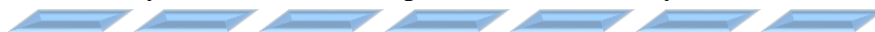
Construcción de relatos convergentes



Ruptura de ciertas herencias institucionales



Tránsitos y dinamismos entre persona, institución y actividades



Construcción de polifonías propositivas



Realización de proyectos comunes hibridados y horizontales





Creación de agujeros, porosidades y diálogos

Museo como un servicio social de acción cultural

Museo como gran posibilitador del aprendizaje contemporáneo

Museo como nuevo contexto alfabetizador

Museo como posibilitador de la interdisciplinariedad y transdisciplinariedad

Museo como entorno diferenciado, lugar de experiencias únicas y excepcionales

Museo como laboratorio

Museo como lugar de proyectos e investigación

Museo como espacio de transformación de las personas

Intercambios entre museo y contexto

Sensibilidad del museo hacia la escuela y la universidad

Diversificación de estrategias según la exposición y el público

Mediación de las propuestas cognoscitivas y estéticas por propuestas educativas

Salir de la zona de confort

Simplificación de protocolos institucionales

Potenciar colaboraciones sostenidas; desarrollo de proyectos

Realización de prácticas de futuros docentes

Profesionales en el museo del ámbito educativo

Prestar atención a cómo se aprende

Experiencias dialógicas

Propiciar la autogestión del visitante

Mayor implicación en los procesos creativos

*Ilustración 49. Relación entre museo, escuela y universidad. Necesidades y vínculos.*

Reforzar la educación en valores

Existir en otra dimensión de lo real

Volver a nacer colectivamente

Cambiar las jerarquías. Organización horizontal y rizomática

Nuevas miradas, conexiones e intersecciones

Flexibilidad y apertura

Buscar espacios de cruce, de interés común

Negociar y limar contradicciones

Caminar con trabajo constante e incesante

Crear tejido y nudos de relación

Asumir las responsabilidades y gestionar las instituciones

Continuidad en los proyectos

Mediación cultural a través de los grupos de investigación

Utilizar sinergias y mestizaje

Buscar líneas de trabajo e intercambio

Creación y creencia en las microutopías

Moverse en lo diverso y desde lo diverso. Riqueza de lo heterogéneo

Trabajar multidisciplinariamente e hibridamente y sumar en equipo

Reforzar la vocación pública y de formación ciudadana en las tres instituciones

Legitimación y formación de los perfiles profesionales del museo

*Ilustración 50. Relación entre museo, escuela y universidad. Necesidades y vínculos*

### 10.3 Desescolarizar el museo. Aprendizaje escolar y estrategias de motivación.

A continuación presentamos la valoración de las personas expertas de las siguientes tres preguntas:

5. ¿Debe escolarizarse el Museo?
6. ¿Qué aprende el escolar en el Museo?
7. ¿Qué estrategias se podrían utilizar para motivar e involucrar al público escolar?

Con ellas se pretende explorar y analizar lo que ocurre en los museos en lo referente al aprendizaje que desarrolla el escolar, las metodologías y estrategias que se pueden utilizar para una mayor motivación y valorar si se debe o no escolarizar el museo. A continuación iremos relacionando y exponiendo los planteamientos y pensamientos de las personas entrevistadas en referencia a dichas cuestiones.

Javier Abad cree que es un encuentro, un diálogo fértil entre ambas instituciones. Considera necesario un consenso, ni el museo se tiene que escolarizar, ni la escuela se tiene que museizar. Hay un punto intermedio en la zona de penumbra, pero tampoco tiene que estar todo perfectamente claro y definido. Se enriquecen ambas instituciones. Nos cuenta que existe un grupo que está activo todavía aunque tiene otros intereses, se llama Enter-Arte, una de sus denuncias era “la escuela va una vez al año al museo, pero el museo puede ir los 365 días a la escuela”. Se encargan de crear estrategias conjuntas, los maestros y maestras están encantados.

Comenta que los museos e instituciones abren las puertas y esperan a que vengan sus visitantes, les atienden fenomenal pero son anfitriones. Conoce un único caso que es La Panera, que va a las escuelas, las propias formadoras (Roser y Helena Ayuso) son las que, de alguna forma, están mucho más fuera de la institución que dentro de la institución. Reconoce que ese tipo de relaciones genera vínculos, y cree que eso las escuelas lo valoran mucho, porque conocen a la persona y se mezcla la narración de vida con el desempeño profesional, porque al fin y al cabo está todo mezclado.

Helena Ayuso reconoce la ventaja de La Panera, que está en una ciudad pequeña como es Lleida y las distancias son cortas, y nos explica que se trabaja desde la autogestión directamente, sobre todo con el alumnado de bachillerato y de universidad. Nos explica que el centro propone que ellos mismos, por su propio pie, vengan al centro de arte, a hablar con las educadoras, que se autogestionen con una serie de encuentros y se haga un intercambio. En cuanto a la escolarización del centro de arte, comenta que las dinámicas que hacen en La Panera no son tradicionales, sino que las educadoras, siempre a partir del conocimiento previo del visitante, crean diálogos en que la pieza de arte o el proyecto artístico es la herramienta para poder hacerlo.

Roser Calaf nos pone un claro ejemplo de integración entre Universidad-Museo-Escuela, que es el Museo de Arte Moderno de Tarragona que tiene un programa de acción

cultural donde hay un programa educativo, consensuado. También observó esto en Canadá, en el McCord. Retoma a Asensio y Paul para hablarnos de aprendizaje de “banda ancha”, en el museo hay un tipo de aprendizaje, que como el niño no tiene conciencia de que está aprendiendo, aprende más que en el espacio formalizado, porque ahí existen más problemas.

Nos relata también su vivencia en el Museo de Bellas Artes de Montreal, donde se trabaja en el museo, en la escuela, se realiza un proyecto y esto se devuelve también al museo y se expone. Existe un espacio expositivo, justo a la entrada del museo, para ver las obras que han producido los escolares. Lo mismo ocurre en el Museo de Arte Moderno de Tarragona: expone las producciones del alumnado, retiran cuadros y colocan durante un tiempo esto; por eso han creado esa complicidad con su entorno. Para ella, la educación es un acto de complicidad.

Román de la Calle reflexiona sobre la escolarización del museo, si es más informal o más formal, que es una cuestión de planteamiento intelectual. Nos dice que, a veces, queremos el aspecto institucional de grado de escolarización. La misma pregunta es una trampa. Si se plantea como institución, es muy posible cargarse la posible estrategia.

En esa relación entre museo y universidad, Román nos dice que hay siempre un tema candente, que estaría vinculado a la pregunta “¿Hasta qué grado la escolarización penetra en el museo, o el museo debe respetar esa escolarización como aportación de los maestros?” No es fácil, porque las instituciones son las instituciones; y cuando se plantea oficialmente algún tipo de cuestión en este sentido, surgen muchos inconvenientes.

Por esa razón propone como estrategia no plantear ciertas cosas encima de la mesa, sino ser flexible en su aplicación, de tal manera que la institución no se vea obligada a aceptar, ni a dar los planteamientos, ni tampoco a permitir algún tipo de decisión externa que condicione demasiado al respecto. Ahora bien, la función educativa, informativa, formativa de los museos es esencial. Sobre todo la de los que se vinculan mucho más a ámbitos de la vida cotidiana, a ámbitos de la formación estética que se desarrolla en la vida real y en la cotidianidad.

Glòria Jové plantea deconstruir los programas que se hacen en el museo, antes de ir a la exposición, durante la exposición y después de la exposición. Es importante preguntarse por qué vamos al museo, ella realiza esa pregunta a su alumnado de la Facultad de Educación in situ, para relacionarlo con Eisner y Dewey, es decir el arte como experiencia, ahí considera que es donde está la esencia.

Continúa formulando preguntas: ¿Qué nos da el arte? En este sentido, sobre todo el arte contemporáneo, desde su punto de vista, nos da unas posibilidades narrativas, porque nos está hablando del hoy y del ahora y por tanto de las cosas que se pueden relacionar en este sentido. Otra posibilidad que nos comenta es que se genera conocimiento en la universidad, a través del arte existe una representación de objetos muy potente, nos permite explorar contextos, generando así nuevas narraciones. Recalca que el alumnado que no tenga experiencia en los museos, que no lo accionemos hacia un aprendizaje en el

contexto, seguramente no lo haría por sí solo. En ese sentido remarca la importancia de la alfabetización de los maestros y maestras para que en el futuro puedan utilizar los centros de arte o museos como una manera de expandir el currículum escolar a través de su propia experimentación. Como formadora de futuros maestros propone a su alumnado universitario la elección de un tema con una lluvia de ideas, y así van apareciendo nuevos conceptos; luego, comparándolo con el currículum escolar aparecen otros conceptos. Y cuando van al museo aparecen otros diferentes. Por tanto, utilizar los museos y los centros de arte contemporáneos es una gran oportunidad de expandir las posibilidades curriculares, relacionándolo con la vida, con la historia, con el conocimiento, con la ciencia, con todo, esa es la clave.

Ricard Huerta propone evitar que el museo pase a convertirse en un espacio curricularizado como la escuela. Es decir, no podemos encorsetar las formas de funcionar del museo como han llegado a encorsetarse las formas de funcionar de la escuela, ya que sabemos que se acaba de alguna manera impidiendo muchas acciones que nos gustaría realizar y que no pueden ser. Eso no quiere decir que no podamos educar en el museo. El museo, por el hecho de serlo, ya educa. Además entiende que cuando se entra en un museo, y deberíamos ser conscientes de ello, se está generando una mirada muy especial, muy particular, la del espectador fortalecido en el momento que la está viviendo. Es decir, se miran las piezas con la mente situada en un plano con unas expectativas, y eso es lo que para él, en realidad tienen en común la educación en la escuela y la educación en el museo, la idea de las expectativas. Comenta que si estamos dentro de un museo y queremos aprender, eso nos va a ofrecer muchas pautas muy atractivas para hacerlo, pero recalca que el museo no puede estar en la concepción curricular de la escuela.

Luís Noguero opina que no debe escolarizarse el museo, que no se reproduzca ni se articule en función de los contenidos y las estructuras escolares. El museo lo considera como parte importante de la educación no formal y la escuela sería educación formal. Aunque esos límites cada vez están menos claros, sí que hay una base estructural que marca mucho en la escuela. Por ello, el museo debe aprovechar esa ubicación dentro de la formación no formal, ya que le permite una mayor flexibilidad en los contenidos que hay que tratar, en cómo tratar las metodologías sobre todo, en cómo articular los espacios, en cómo relacionarse... Esa riqueza, esa libertad de acción la podríamos encontrar en el museo, y no se debería perder.

Según Joan Vallés el museo es patrimonio y la escuela es patrimonio. Nosotros estamos trasladando elementos del patrimonio y hemos de ver cómo se apropian de ello, no separando la escuela del museo. Él hace mucho tiempo que no habla de educación formal y no formal o informal, sino que habla de escenarios educativos. Y uno de ellos puede ser el museo, otro la calle, el vecindario... es decir que tenemos un espacio más amplio. El museo necesita todo de la escuela y la escuela necesita todo del museo. En este sentido no cree que haya una diferenciación en cuanto al estado o en cuanto a la categoría de la una o el otro, para él hace falta trabajar conjuntamente con el patrimonio. Es importante saber qué patrimonio es el que queremos transmitir, cómo hemos de hacerlo, qué se apropian las personas del patrimonio, cómo hemos de disfrutar del patrimonio, es

decir, que se disfrute. Para Joan es necesario disfrutar, apropiándose del patrimonio y sintiéndose partícipe de él. En cuanto a la escolarización del museo o la musealización de la escuela, Joan Vallés entiende que no debe ocurrir ni una cosa ni la otra. Los museos son un lugar más y eso es una herramienta útil para la ciudad. Los museos deben aprovechar la ciudad para que sirvan de elemento vivencial y de recorrido; los museos deben de socializarse.

Marta Viana cree que el museo no debe escolarizarse, más bien al contrario. Cree que hay que sacar partido de las características específicas o diferenciadoras que un centro de arte, en su caso el MARCO, puede tener y trabajar en ese valor. Actualmente no parece, salvo excepciones, que los modelos educativos de la educación reglada alienten la creatividad y tampoco creo que les resulte fácil dadas las limitaciones de todo tipo que condicionan la labor educativa en los centros escolares.

Para Marta, las obras de arte contemporáneo son una oportunidad para potenciar habilidades y capacidades de percepción y desde luego para el fomento de la creatividad y del pensamiento y considera que esto es clave para el desarrollo del ser humano. En todo caso, los museos y centros de arte lo único que pueden hacer es contribuir en una pequeña medida al fomento de la mejora de la educación, pero esto es una labor de toda la comunidad, de centros escolares, universidad, todo tipo de instituciones, museos, escuelas, fundaciones, centros de enseñanza y cualquier otra persona o entidad implicada en la educación. Cita a José Antonio Marina y el concepto de tribu; para educar a las personas hace falta toda una tribu.

Marisa Suárez comenta que las actividades que realizan en el museo son actividades para la vida y las pueden hacer servir para todas las asignaturas del currículum y nos comenta que es ahí donde radica la importancia y el interés del museo. Albert Macaya explica que antes de la visita las educadoras se preparan y la escuela también debería hacer este esfuerzo, no se trata de venir un día de excursión, hacer la actividad, usar material, pintar, dibujar e irse.

Para Marisa Suárez la actividad del museo es un intercambio intelectual; por lo tanto lo que se debe hacer es sacarle el máximo partido posible, nos plantea que lo mejor es hacer un avance antes de la visita, aprovechar estar frente al objeto, tanto desde la escuela como en los museos con soportes tecnológicos, imágenes gráficas o fotografías. Y destaca la importancia de la parte posterior a la visita, que no quede sólo en una anécdota, como una cosa simple de que se ha hecho una visita y ya está. Es importante salir del museo, de sus paredes sagradas, de la vitrina a través de diversas metodologías y estrategias.

Román de la Calle, opina que el grado de escolarización del museo se generaliza convirtiendo en escuela una sala, pero no sólo para las y los visitantes de la escuela, sino para todo el mundo. Considera muy importante la visita previa del profesorado, para que antes de asistir con el alumnado se les explique qué van a ver exactamente.

Para Cristina Trigo es importante intentar no reproducir los modelos de la escuela, es decir, no trabajar los contenidos en relación con áreas de conocimiento por asignatura, ya que en el museo todo está presente en todo, y partir de que el arte contemporáneo refleja cómo los artistas ven el mundo a través de sus obras; partiendo de ahí, el currículum está implícito. No hay que buscar ninguna relación específica porque está de algún modo en las obras. A veces, a la hora de hacer material didáctico, o a la hora de plantear cosas, lógicamente debe tenerse en cuenta el currículum escolar y adaptar los contenidos, pero sin diferenciar por ámbitos; la experiencia que pueda ofrecerse en el museo y la experiencia que tengan en la escuela son distintas, igual que hablábamos de características diferenciadoras, se debe intentar que se mantengan esas características.

Por otro lado, Luís Noguero nos plantea que debemos realizar una reflexión ambivalente. ¿Qué aprenden los escolares en el Museo? Comenta que la respuesta a esta pregunta está en función de cómo lo analicemos. Considera que por un lado sí que nos podemos encontrar la enseñanza desde un punto de vista que sacraliza el espacio museístico, que no se les facilita la participación, pero no siempre es así, afortunadamente, hay museos en los que se aprende a cuestionarse las cosas, a explotar la capacidad de sorprenderse, de preguntar, de tener curiosidad.

Albert Macaya considera que el diálogo es una herramienta fundamental: cómo se desarrolla esa conversación delante de una obra artística, qué subrayar, cómo la podemos conducir, cómo podemos tirar del hilo hacia dentro abriéndonos puertas. En definitiva, plantea que es un concepto de fondo, que hemos de construir una cultura que sea un diálogo, que no sea impositiva, sino que los niños sean interlocutores válidos y reconocidos, y poder así intervenir en su bagaje, en su experiencia. Que no vengan únicamente a conocer al gran artista famoso sino que de alguna forma interaccionen. Quieren ver en el MAMT el diálogo como concepto: ir a dialogar y a compartir y ver cómo ese diálogo se desarrolla, se concreta, qué funciona y qué no funciona, qué preguntas y en qué momento son más válidas. Otro aspecto que valora y que opina que está ahora más vigente es trabajar con los contextos, salir después del museo y llevar las propuestas o hacerlas interactuar en contextos concretos como barrios, colectivos determinados, etc.

Para finalizar, Marisa Suárez cree, al igual que Albert Macaya, que una clave importante es el diálogo, es una de las claves para el cambio. Considera importante tener en cuenta la autoevaluación cuando acabamos una actividad: ¿Qué ha pasado? ¿Por qué ha funcionado? ¿Por qué no ha funcionado? ¿Qué tenemos que cambiar? Y después cuando estás pensando te das cuenta que todo lo que se aprende viene de la experiencia, tanto si ha ido bien, como si ha ido mal. Destaca ese momento en que con una pregunta clave captas la atención e interés para que el grupo pueda tener una respuesta a la actividad. También nos propone hacer encuentros con los maestros y maestras, nos explica que en el MAMT van muy bien. Es ahí donde surgen muchos proyectos, proyectos de escuelas o propuestas de charlas.

10.3.1 Ideas fuerza de las entrevistas a personas expertas sobre la escolarización del museo, el aprendizaje escolar y las estrategias de motivación (preguntas 5, 6 y 7).

### DESESCOLARIZACIÓN DEL MUSEO, EL APRENDIZAJE ESCOLAR Y ESTRATEGIAS DE MOTIVACIÓN

Encuentro y diálogo entre ambas instituciones

Estrategias conjuntas. Punto intermedio.

Romper fronteras

Mezcla de narraciones de vida con el desempeño profesional

No a las dinámicas y rituales tradicionales

Programas de acción cultural consensuados

Aprendizaje de banda ancha

Complicidad con el entorno. Exploración de contextos

Vinculación con la estética y la vida cotidiana

Esencia: El arte como experiencia

Posibilidades narrativas del arte contemporáneo

Alfabetización del profesorado

Expansión del currículum

Evitar que el museo sea un espacio curricularizado

Generación de nuevas miradas y expectativas compartidas

Flexibilidad en los contenidos y en las metodologías

Utilización de los espacios como lugares de relación

El museo como espacio educativo amplio

*Ilustración 51. Desescolarización del museo, el aprendizaje escolar y estrategias de motivación.*



No a la musealización de la escuela

No a la escolarización del museo

No a la separación por ámbitos de conocimiento

Museos socializadores

Desacralización del espacio museístico

Alentar la creatividad y el pensamiento crítico

Ayuda al desarrollo humano

Museo y escuela como parte de la tribu necesaria para educar

El arte contemporáneo como facilitador de habilidades y capacidades de percepción

Museo para la vida

Facilitar la participación

Preparación de las visitas por parte del profesorado

Visita al museo para intercambio intelectual

Salir del museo: metodologías y estrategias

Curriculum implícito

Autogestión, encuentros e intercambios

Facilitar y disfrutar del patrimonio

Dialogar, compartir y participar, clave del cambio

Importancia de la autoevaluación y la reflexión

Encuentros, charlas y proyectos con el profesorado

Saber hacerse buenas preguntas para obtener buenas respuestas

*Ilustración 52. Desescolarización del museo, el aprendizaje escolar y estrategias de motivación.*

## 10.4 Docentes y museos.

Las siguientes dos preguntas a examinar son:

8. ¿La importancia del arte está socialmente valorada por el profesorado?
9. ¿Qué mueve al docente a visitar un museo?

La intención es analizar y contrastar la valoración y aportaciones que realizan las personas expertas sobre qué importancia tiene del arte el profesorado y también que mueve a los y las docentes a visitar los museos. Como en los puntos anteriores relacionaremos y expondremos los planteamientos y pensamientos de las personas expertas entrevistadas.

Para Javier Abad es complejo generar un interés y una inquietud por esa impregnación cultural que un museo puede ofrecer en un momento dado. Según su percepción, si el profesorado va al museo es para buscar ideas, recursos... quedándose en la praxis, en la parte más práctica, pero cree que también va por entrar en conflicto, para generarse crisis, crisis docente; el profesorado va a buscar ideas. Una cuestión que le preocupa es saber cómo se interpretan luego las ideas. Cree que el profesorado no va a una exposición para que le subvierta, para que le genere conflicto, para que cuestionarse, para salir de la zona de confort. Considera que los docentes no están en ese discurso, que no les interesa, que les pesa más la seguridad, la certidumbre, tener recursos, hacer su trabajo fácil. A menudo, cuando el profesorado visita el museo con los grupos escolares están de figuras decorativas, por lo que cuando se diseñan las prácticas en los museos se deben diseñar también los roles de las educadoras y del profesorado acompañante de escolares. No podemos resignarnos a que se sienten, miren, o que se vayan a la cafetería. Es fundamental su participación porque son un referente afectivo, y considera que puede ser útil en la resolución de problemas y sobre todo por la seguridad que da a su alumnado.

Lilian Amaral califica al profesorado como soñadores practicantes. Nos concedemos el derecho de inventar otras cosas porque sabemos que como está, no está bien; es más trabajo, pero más placer. Pero considera que hay gente que les molesta el placer y que tiene miedo de tener placer, cambiar algo y después tener que cambiarlo todo, porque toda la vida han hecho cosas muy programadas, muy repetitivas, muy sistemáticas. Según nos cuenta Lilian hay personas que viven así bien y felices, pero el problema lo encontramos cuando estas personas tienen un espacio de poder y reproducen esa mirada de repetición acomodada, y muchas veces, en las escuelas, en la universidad, en los museos existen. Debemos según ella acercarnos y negociar y mediar, no quedarnos únicamente como una familia afectiva, cerca de unos pero no de otros. A veces hasta nos aproximamos, sin hacer una crítica muy dura. Lilian considera que es muy importante comprender que hay espacios de comunicación y de aproximación y que es posible acercarse y hablar.

El museo es muy importante según Lilian Amaral pero considera que la mayoría están lejos de la realidad y que existe una percepción con prejuicios y tipificadora de lo que es el público escolar, qué son las escuelas; y hay escuelas y escuelas; personas y personas; y subjetividades en las escuelas. Esto quiere decir que a veces nos encontraremos con profesorado interesado, que son personas claves.

Helena Ayuso nos comenta que el profesorado debería estar motivado, ejemplifica con maestros y maestras que en su día se formaron junto al museo y que ahora acuden con sus grupos. Considera que cree que es debido a que el arte contemporáneo abre distintas miradas sobre lo que nos envuelve, y esto es un poco también, lo que intentan en colaboración con Glòria Jové y profesorado universitario a la hora de formar a los y las futuras maestras, que todo el mundo pueda tener opiniones distintas porque no existe una única opinión válida.

Helena nos cuenta que esto es un trabajo de años que surge por la inquietud de un grupo de personas y se va extendiendo al claustro de profesorado. Han logrado una metodología propia y creado sus vinculaciones con el arte contemporáneo. Ese grupo de maestros y maestras solicitó formación al centro de recursos de la ciudad con el soporte de La Panera y así es como se va generando red. Han hecho ya proyectos con escuelas en las que todo el Claustro trabajaba con La Panera. Era una triangulación entre la universidad, La Panera y la escuela. Hay muchas tipologías de relación entre la escuela que viene de visita y se va; hay la escuela que viene de visita y hace una pequeña acción y no vuelve; hay la escuela que viene tres veces al año; hay... bueno, pues las relaciones son muchas. Lo interesante es que pase todo esto.

La Panera crea un dossier informativo sobre el proyecto expositivo, donde hay una parte muy informativa de qué es, quién es el artista, por qué lo hace,... y luego hay una última parte que es como una especie de pauta o punto de partida para trabajar en el aula. Pero bueno, hay gente que sí que lo utiliza, gente que no lo utiliza, es una herramienta que debemos tener porque la escuela que se aproxima en un primer momento quiere que le demos información. Pero lo que les ocurre a las educadoras de la Panera es que luego nunca coincide la actividad que se han propuesto que se repita, sino que la adaptan a cada escuela, y esto lo valora Helena como una cuestión muy positiva. Nos explica que realizan jornadas de puertas abiertas para las escuelas en septiembre y que coinciden además con la exposición de obras escolares y de otras instituciones o grupos.

Helena Ayuso nos comenta que a veces la relación con los grupos escolares y con el profesorado es una relación difícil, porque a veces se termina el diálogo, hay escuelas que repiten, algunas incluso que van a ver la obra dos veces en momentos distintos, porque van a pasar cosas distintas, pero son escuelas muy puntuales.

Román de la Calle nos habla de una vertiente de autoformación en el profesorado. Diferentes tipos de docente priorizarán de forma diferente ese interés de formación. No tiene que ver necesariamente con la especialización. En esa vertiente de la formación, nos encontraríamos con el docente que visita el museo preparatoriamente ya no para él, sino

para su alumnado. Esa formación hace que a las y los docentes que tienen una alta formación en arte, les salgan en sus explicaciones, en las metáforas, en las relaciones, elementos fundamentales que incrementarán la formación del alumnado sea de la especialidad que sea.

Es importante para Román reconocer que la utilización de la información está vinculada a la formación recibida. Por tanto, el aspecto de la autoformación de esa persona docente, le ayudará inmediatamente a crear las estrategias de preparación de la visita. El profesorado a menudo habla de obras de arte que no han visto, que no conocen, pero si se habla de una obra cuando se conoce se le puede dar toda la fuerza. La deformación profesional está vinculada a los elementos que utilizamos para explicar. Si estamos acostumbrados a ver la obra, pero lo que nosotros buscamos son elementos iconográficos exclusivamente vinculados a un contenido histórico determinado, a lo mejor es que es muy difícil mantener la mirada en la pintura, la mirada al contenido, pero ese sería el ideal. Cada profesor tiene sus estrategias, podríamos decir que es casi imposible la totalidad, pero depende del grado de esfuerzo didáctico, la educación tiene esa maravilla de poder ponernos en el lugar de otros e ir matizando.

Ricard Huerta nos explica que hay maestros y maestras que les gusta el arte, que están interesadas por el arte; que además es un profesorado que habitualmente estudia también después historia del arte, bellas artes, que está formándose constantemente y siempre muy pendiente de lo que ocurre en el mundo del arte, esa misma pasión que siente por lo que está ocurriendo en el mundo del arte se la quiere transmitir a su alumnado llevándole a los espacios donde se supone que se da prioridad a las cuestiones del arte. Eso es lo que más mueve en los perfiles docentes. Nos explica lo importante y fundamental que es fomentar las visitas a los museos y centros de arte en la formación del profesorado.

Luís Nogueroles nos plantea que si preguntásemos al profesorado si es importante el arte, nos dirían que es una herramienta fundamental en la educación. Pero después, cuando nos vamos a la práctica, sí que nos encontramos una resistencia, que cree que a veces es debida a la falta de seguridad en cómo utilizar esa herramienta, y si hablamos de Arte Contemporáneo mucho más. A veces se ha encontrado actitudes de rechazo a utilizar el arte contemporáneo como una herramienta educativa, sobre todo en secundaria, ya que en ese un nivel, por las características del alumnado, el profesorado es más reacio a utilizar este tipo de herramientas, porque notan que se les van un poco de las manos los resultados, o no saben hasta dónde pueden llegar al introducir el arte como herramienta educativa.

También nos explica que va a depender del perfil docente el tipo de motivación que encontremos. Nos habla de diferentes perfiles de profesorado, desde el perfil de profesor llamado el guardián del silencio, que van chistando al grupo (silencio, atención, silencio, atención, guardad silencio, prestad atención a lo que está diciendo la educador...) hasta el profesorado que sí que articula esa visita dentro de su programa educativo, o incluso el profesora que va más allá, y articula su programa educativo a partir de la visita al museo

y a los contenidos que se van desarrollando ahí. Luis observa una gradación de motivaciones diferentes. Lo ideal es intentar potenciar estos dos últimos perfiles, y ayudarles a utilizar esa visita al museo, esa participación en las actividades del museo, para desarrollar todo el proyecto educativo, o unas líneas del proyecto educativo. Es muy interesante porque es la educación a través del arte y del patrimonio.

Cristina Trigo nos comenta que en la actualidad, y hablando desde su experiencia, tienen más relevancia en la relación con las escuelas los espacios basados en la experiencia única. En el CGAC, además de la visita guiada han hecho otros programas, con otro tipo de incidencia dentro de las escuelas, con material educativo que permite al profesorado desarrollarlo en el centro. Es un programa que se llama “Aproximación al arte contemporáneo”, que se desarrolla en la escuela, que tiene una relación con el museo pero desde los educadores y educadoras de ambos, de la escuela y del museo. Este programa requiere que estén en contacto pero tiene su trayecto en la propia escuela, con unos contenidos que no están vinculados a la colección del centro ni a una exposición concreta, sino que permite el acercamiento a la obra de arte contemporánea desde los presupuestos de aprender a dialogar con lo que observas, de activar la mirada, la curiosidad y el diálogo. Los centros también focalizan su relación con el museo con otros programas, como el de las visitas guiadas o visitas-taller, tanto de primaria como de secundaria, que se basan en la experiencia única, porque la mayor parte de ese alumnado viene con un profesor o profesora, normalmente con mucha implicación, con una fuerte complicidad con el arte contemporáneo, que considera necesario traer a su alumnado a este tipo de oferta cultural. Para muchos de sus alumnos/as, esa experiencia es única, quizás es la primera vez que visitan un centro de estas características, y se trata de ofrecer lo que el CGAC tiene, adaptándolo a los diferentes grupos. Ese es el programa principal, el espacio principal de vínculo, el de visitas guiadas y talleres.

Albert Macaya explica que en su colaboración con el MAMT ha observado las interacciones y realizado prácticas para determinar lo que funciona y lo que no se debe realizar. Observando lo que realmente pasa y funciona o no con la acción in situ se está hablando de la realidad y verificando o no las teorías que nos podamos plantear. Si nos preguntamos qué es lo que realmente funciona, por qué una pregunta, en un momento determinado, abre todo un mundo de posibilidades o cuándo se da esta comprensión desde la experiencia y cómo la podemos favorecer se abre un amplio espacio de reflexión, pero también podemos ver qué pasa cuando las educadoras del MAMT están con los niños y surge una pregunta genial, y se intenta averiguar cómo y cuándo se ha realizado. Según Albert, queda mucho todavía por hacer, es importante por parte de la universidad acompañar en estos procesos, que sea observadora y ayude a transcribir, sistematizar y deducir qué tipo de preguntas funcionan y en qué momentos.

Marisa Suárez cree que esto es lo que falta. Comenta que es posible que el profesorado universitario traiga a su alumnado a partir de un convenio, unas prácticas, pero que el mismo alumno, que está estudiando para ser un futuro maestro o maestra, quiere venir al museo. Han tenido una veintena de alumnos y alumnas que de manera voluntaria o porque tenían que hacer algún trabajo han pedido poder asistir a algunas

visitas al museo, y comenta que es más trabajo porque además de tener al grupo de escolares, está el grupo de maestros de la escuela que viene con los niños, y además estas personas que actúan como observadoras y que van apuntando o van haciendo fotografías o fijándose un poco en por qué se hace alguna pregunta o cómo se hace, para después ver si pueden aplicarlo o, al menos, conocer qué se está haciendo allí. También nos cuenta que han tenido alumnas voluntarias a título particular, y nunca han dicho que no, dan muchas facilidades, pero cree que es su obligación dar facilidades a aquellas personas que quieren experimentar, que quieren estar en el museo, con ellas, con escolares, cuando están trabajando con ellos, o aunque sea solamente de observador. El trabajo sale de aquí, se enfoca a partir de la práctica.

Albert Macaya plantea que donde realmente se aprende es el museo, in situ. La universidad está realmente interesada ya que se puede observar qué es lo que realmente pasa y aprender en la práctica. Una primera batalla librada, según Albert, es que el fin es que entiendan que el arte es una cosa que tiene que ver con su propia vida, tiene que ver con ellos. No es solamente una disciplina, un objeto de estudio académico con periodos, estilos, técnicas. Al principio ha de ser una entrada más desde la experiencia propia. Por tanto les dice a los mismos maestros: “El trabajo que hagáis en el aula depende de vuestra capacidad cultural en definitiva. Lo que tú seas capaz de mostrar a los niños depende de lo que tengas incorporado en tu propio bagaje de experiencia: qué cine ves, qué libros lees, qué tipo de exposiciones visitas... y si tu bagaje es nulo o es pobre, ¿qué aportarás?” Esto ya es un paso previo, que es convencerlos de que no es una cosa extraña o difícil, sino que tiene que ver con ellos. Esta es la primera batalla, según Albert.

Núria Serra nos cuenta que cuando llegan al museo, piensan que hay como un abismo entre la escuela y el museo o el arte. Hay que darles una tarea o hacerles ver que ellos y ellas también pueden comprender el arte y pueden enseñar a su alumnado. Es un error pensar que porque sepas historia del arte o técnicas artísticas eres el único que puede enseñar arte.

10.4.1 Ideas fuerza de las entrevistas a personas expertas en relación con los y las docentes y los museos (preguntas: 8 y 9).

DOCENTES Y MUSEOS

El arte como herramienta fundamental en la educación

Educación a través del arte

Generar interés e inquietud. Impregnación cultural

El profesorado buscador de ideas y recursos en el museo

Los museos como espacios de experiencia única

El museo generador de crisis docentes

Diseño de roles del profesorado y de los educadores en los museos

Fundamental la participación y motivación del profesorado

Profesorado como soñador practicante

Romper con las programaciones cerradas y repetitivas


Negociación y mediación

Buscar los espacios de comunicación y aproximación


Romper con los prejuicios y tipificaciones

Museo en contacto con la realidad


*Ilustración 53 Docentes y museos.*



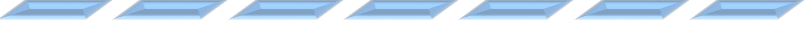
Generar vínculos y redes



Creación de materiales informativos de los proyectos expositivos




Adaptación del museo a la escuela y viceversa



Visitas motivadoras y como ampliación




Escuela y museo como instituciones de posibilidad




Autoformación del profesorado para la preparación de la visita




Ampliación de estrategias del profesorado



Adaptación a los diferentes grupos




Esfuerzos didácticos




Potenciar la formación en artes en la formación del profesorado



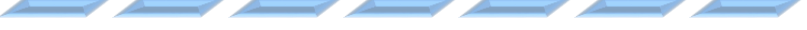
Motivación en función del perfil del profesorado



Ayudas al profesorado para saber cómo utilizar el museo



Exposición de obras escolares en el museo



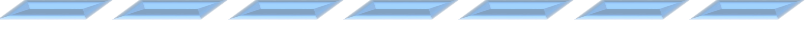
Investigar sobre los procesos del museo




Prácticas del profesorado en los museos



Facilitar la experimentación y la investigación



Romper el abismo entre escuela y museo



Entender que el arte tiene que ver con la vida



*Ilustración 54. Docentes y museos.*



## 10.5 Formación de educadores y educadoras de la escuela

La décima pregunta, ¿Cómo estamos formando a los y las educadoras de las escuelas?, nos ha proporcionado un amplio abanico de respuestas que ha recomendado su tratamiento en dos apartados. En este primero nos ocuparemos de las reflexiones sobre la formación de maestras y maestros, y en el siguiente abordaremos la formación de los educadores de los museos.

Exponemos a continuación de las aportaciones de las personas expertas entrevistadas.

Javier Abad nos comenta que la formación pedagógica en Bellas Artes es mínima, minimísima, es muy escasa. Nos explica la necesidad de equipos interdisciplinarios, como mínimo de tres personas (dependiendo de la dimensión del museo), una que aportara la visión más pedagógica, otra la más artística y otra la más institucional (cultural y de gestión). Esa triada seguro que sabría plantear de otro modo las exposiciones. Sería interesante, si ello es posible, ya que ahí entramos en el apartado presupuesto y contratación.

También plantea el tema de la investigación; sería muy interesante nutrir el campo de la universidad y de los museos a través de los trabajos de grado, las tesis de máster, las tesis doctorales, proyectos I+D o I+D+I. Propone generar proyectos de investigación que los museos podían proponer a la universidad, y viceversa. A partir de ahí se podría crear vínculos, un intercambio de personas y un viaje de ida y vuelta, y eso nos ayudaría a generar realmente un diálogo.

Sería muy positivo, por otra parte, que maestras y maestros hicieran prácticas en los museos, ya que han de ser gestores de contextos, de contextos humanos. Nos comenta que somos demasiado directivos e intervencionistas con los y las escolares. Otra idea que plantea es generar proyectos con familias, proyectos sociales, comunitarios.

Las prácticas escolares repiten los modelos en los diferentes cursos. Al alumnado de educación le tenemos que propiciar contextos de aprendizaje conectados con la realidad, con la vida, con otras instituciones. Bajo su punto de vista, la escuela se autoempobrece. Y a pesar de estar de acuerdo en que el escolar tiene que ser el centro, cree que no debemos olvidar que los niños y niñas generan otro tipo de intereses que tiene que ver más con lo social que con lo educativo. Un maestro o maestra debe ser, sobre todo, un agente social. Y la educación ya se da, o sea, la educación es casi una inercia.

Plantea que en la educación y la formación del profesorado hay un encuadre, y en ese encuadre nos encontramos con cuestiones previsibles y también imprevisibles. El rol que asume un maestro en formación es demasiado intervencionista. Javier se interesa por el imaginario docente, por sus expectativas, o la visión que tienen de su futuro como maestros y maestras y se encuentra con que su modelo es directivo, muy de ostentar el poder. No se desempoderan, les cuesta muchísimo, porque su imaginario es enseñar,

dirigir, ordenar, mandar, castigar, aprobar, suspender... ese es su imaginario. Esa piensan que es la profesión del maestro: el Yo, el Yo, el Yo, el Yo...

Javier Abad piensa que no se ha deconstruido el rol de maestros tradicionales. Como profesorado universitario de los futuros docentes hemos de hacer que se replanteen su imaginario. Otra deconstrucción que debemos de realizar es la idea que tienen sobre la creatividad, traduciéndola como protagonismo. Una persona es creativa cuando reconoce la creatividad de la otra, sabe generar situaciones para la creatividad. Creen que es una obra de teatro constante. Poseen un imaginario actoral, de contar cuentos, de llevar la asamblea..., es decir del poder, pues tienen la palabra incluso como fuente de su discurso, y el silencio no les encaja mucho. El silencio, la quietud, todas esas cosas que son tan poéticas, tienen que tener un sitio, un lugar en la escuela.

El profesorado de las escuelas y las universidades, nos plantea Javier, saben que los planes educativos actuales no funcionan. Si lo saben, si está más que hablado, está reflexionado, se ha debatido, entonces se pregunta qué problema hay para cambiar la mesa, los espacios para mañana, qué problema hay en quitar esa decoración y dejar el espacio de otra manera, “¿Qué problema hay...?. Ya... no... es que tenemos que hablar... Pero si ya está hablado, ya está hablado”.

Por su experiencia en formación al profesorado en centros educativos cree que es imposible poner a todo el mundo de acuerdo, pero con que haya dos o tres personas que tiren pueden generar cambio, propiciar dinámicas para arrastrar a los demás.

Javier Abad nos dice que la profesión docente en el fondo trastoca y provoca cambio pero nos avisa que es una profesión que tiende a la acomodación y debería ser todo lo contrario. A esas personas que de alguna forma tienen una experiencia o tienen ese confort, no les interesa que venga la gente joven, otras personas, a cambiar las cosas.

Helena Ayuso considera que es necesario que exista formación y además debe ser continuada. Lo que sí han detectado es que el profesorado está interesado porque el arte contemporáneo no es un conocimiento o un contenido que dominen. En La Panera invitan al profesorado antes de inaugurar, son los primeros que visitan la puesta en escena de la exposición, y que conocen al artista, que conocen su propia voz. También les interesa mucho en este centro de Arte que el/la artista transmita su proceso creativo a los maestros, ya que consideran que es una forma de cultivar la creatividad. Con ayuda, el profesorado va desarrollando estrategias para cultivar su creatividad. Consideran que trabajar directamente con la voz del artista resulta muy interesante. En La Panera trabajan también con la voz y la acción del artista con talleres formativos donde no sólo el/la artista expone su proceso sino que se ponen a trabajar con el/la artista; el profesorado no sólo escucha sino que intenta manipular, crear y en estas acciones sí que han comprobado que se traslada realmente la acción a la escuela.

Las educadoras de La Panera realizan seminarios con maestros y maestras de distintos centros educativos en los cuales se intenta trabajar estrategias creativas y que parten de los proyectos artísticos contemporáneos, para que se realice transferibilidad a

las aulas. También asesoran a claustros que han decidido trabajar a partir del arte contemporáneo, y es la educadora de La Panera la que se traslada al centro educativo reuniéndose cada tres semanas para hacer seguimiento y trabajo conjunto. El objetivo de estas estrategias es que el profesorado se sienta cómodo con lo que está haciendo. La clave está en contar con la voluntariedad del docente ya que consideran que así es como pueden salir los proyectos.

Roser Calaf considera que hay una falta de formación artística importante en las y los docentes. Le interesa destacar que en el grado de Maestro únicamente tienen 60 horas o sea seis créditos. Plantea que la formación artística la tiene que dar el profesorado que viva el arte, que tenga proyecto artístico, que sea artista él también; puntualiza que el mejor perfil es el de artista docente, que no siempre ocurre. Es decir, aquel que tiene su espacio de reposo para crear su propia obra, pero que piensa que también es importante dar clase y poner al sujeto en el hándicap del proceso creativo. Nos alerta del tema del “dibuja y copia” entendido como dibujo artístico, esto es el resultado de una precaria formación en artes del profesorado.

Nos habla de su experiencia compartiendo las ideas con un artista, en concreto con Albert Macaya en la Escuela de Magisterio de Tarragona, implicándose en el MAMT, en hacer unas jornadas de puertas abiertas, envolver la escuela con un mural pintado en papel por todo el alumnado al modo del artista Cristo. Se trabajaba conjuntamente con la escuela Tao en la que también estaba Ricard Bacaro, haciendo instalaciones; también se hacían evaluaciones para ver cuál era el criterio estético de todos las y los niños de la escuela. En ese estudio se podía observar el tránsito de la escuela infantil, que eran niños/as creativos, a la escuela primaria, donde se observaba que se iba matando la creatividad, para empezar a desear entender a Picasso o a entender a Miró a partir de la secundaria. Roser opina que nos hemos encargado de matar el arte y la sociedad y contrasta con un ejemplo sobre el modelo de la sociedad americana, en el que se han preocupado por generar criterios artísticos por lo que ha generado que les interese la venta del arte. Y como el mercado del arte es potente, se crea conciencia artística dentro de las propias escuelas.

Glòria Jové, desde su docencia en la universidad, trabaja en la línea de cómo hacer maestros para una escuela inclusiva, para que todos y todas puedan aprender basándose en el concepto de diferencia como hecho positivo, porque la diferencia en nuestra cultura siempre ha sido vista como una cuestión más peyorativa que positiva, y los maestros deben dar respuesta a esta heterogeneidad. Para ello han de tener la capacidad que Lijiang llama “Rhizomatic Wanderings” que son derivas rizomáticas: la capacidad de relacionar unas cosas con otras, la capacidad de hacer relaciones, cosas que incluso ni podrías imaginar.

Para Glòria Jové el arte contemporáneo es un medio para hacer estas “Rhizomatic Wanderings”, porque el alumnado ve las posibilidades de relacionar cosas que en principio ni se había imaginado. Está dinámica da mucho placer para funcionar en la vida. El trabajo de los maestros y maestras es el currículum, por eso comenta que están

acotando lo que es el “Rhizomatic Currículum”; si hacemos estas alfabetizaciones a partir del currículum lo relacionarás con la vida y con la época y llega un momento que lo estás capacitando y dando competencias como persona, como maestro/a, para entender toda esta vida y reflexionar cómo se sitúa cada uno como persona en el entorno tanto físico como tecnológico.

Luís Nogueroles plantea que en el proceso de aprendizaje existe un alejamiento del material humano final. El educador, tanto de museos como de escuelas, va a trabajar con personas e información. Da igual que sean niños, jóvenes o personas adultas, durante ese proceso hay poco contacto. Debería fortalecerse ese contacto.

Como formador del postgrado de educadores/as de museos y en otros cursos de formación ha visto personas con currículums impresionantes que se muestran inseguras, tienen poca confianza en sí mismas a la hora de asumir lo que pueden hacer justamente porque no han tenido esa experiencia del trato directo, del contacto con el alumnado, y creo piensa Luis que es porque ese proceso no está lo bastante integrado. Conecta esa falta de integración con el exceso de parcelación en la formación y considera que una formación más humanística ayudaría mucho a obtener mejores resultados porque aportaría fluidez para mezclar la teoría con la práctica y que esa práctica tenga una visión más global.

Joan Vallés nos comenta que de entrada hay cosas que son importantes en la formación de los maestros y maestras, hay una mayor exigencia y también ha cambiado el paradigma de las personas que se dedican a hacer de maestros. Por su experiencia cree que la gente que sale de la facultad puede aportar mucho a la escuela; también han de aprender mucho, porque al principio son inexpertos/as, es una cuestión de voluntad, de tener ganas y ser responsable con el trabajo que quieres hacer.

Para Marta Viana, en el caso de los maestros y maestras, la motivación parte casi siempre del conocimiento, es decir, alguien que ha visitado una exposición, que ha participado en una actividad y que la considera interesante para llevar a cabo en su centro y acude posteriormente con su alumnado, o bien por el resultado de una experiencia previa que resultó satisfactoria. Otra motivación importante es la relación directa de los contenidos de algunas exposiciones u obras con los contenidos del currículum escolar.

Cristina Trigo considera muy importante el espacio de formación, los seminarios de arte y educación, los cursos del “Cuaderno del Paseante”, y ahí nos situaríamos en la colaboración Universidad-Escuela-Museo. Pero Cristina sí que cree que este vínculo genera espacios importantes que se podrían aprovechar mucho más, que debemos empezar a ver con más retrospectiva, trabajar como grupo, quizás de investigación en diferentes ocasiones. En el CGAC han visto cantidad de gente que estaba interesada y trabajaba en arte contemporáneo dentro de las aulas, que estaban haciendo Investigación-Acción dentro de su ámbito, y que acogía muy bien que hubiera un espacio y una propuesta que les diera calidad, porque no se encontraban cómodos, encorsetados en determinados materiales, determinados currículums, determinados planteamientos. Por

ello ve necesario generar espacios que permitan flexibilidad y jugar de diferentes maneras, con estrategias nuevas y con propuestas distintas, donde normalmente la gente se sienta bastante reflejada, bastante dispuesta.

M<sup>a</sup> Jesús Agra nos comenta que todo su trabajo en la formación del profesorado parte de unas premisas básicas, de un saber compartido, rizomático, una pedagogía colectiva, a partir de crear situaciones como detonante para la creación, teniendo como horizonte la implicación personal y vivir las cosas desde dentro. Para ella, el gran contenido de la formación que puedo impartir está en la vivencia de las experiencias artísticas, proporcionar experiencias, vivirlas, reflexionarlas y compartirlas; y para eso están siempre las puertas abiertas a través del servicio de Cristina, del CGAC como servicio educativo, de poder materializar aquí incluso parte de esos procesos; cosas que no sabemos nosotras en clase que necesitamos. Ella va con sus estudiantes al CGAC, trabajan con Cristina Trigo en el taller, la información fluye entre las aulas de la universidad y el taller, y también se consigue una apertura para poder visibilizar resultados de los proyectos, como fue el “Mural de los Paseantes”, como fue la exposición del espacio educativo. Cree que es un valor a tener en cuenta, porque realmente no sucede en muchas partes, y de eso han aprendido una nueva manera de trabajar que la lleva a preguntarse por qué no es posible que sea lo habitual.

M<sup>a</sup> Jesús Agra, hablando de su cometido como profesora que ha pasado por la mayor parte de las etapas educativas, se hace la siguiente pregunta: ¿qué tendríamos que hacer, cuál es nuestro sentido en este colectivo? Y explica que su sentido desde hace ya unos años, cambió de ser una profesora más a ser profesora con una educación horizontal. Esa horizontalidad muchas veces entra en contradicciones, ya que es ella la que al final pone las notas. Nos relata lo que cuenta a sus estudiantes: ella tiene experiencia y ellos tienen energía, y se intercambian, hacen transfusiones de experiencia y de energía constantemente.

Propone cambiar del grupo clase a grupo colectivo con un hacer determinado, preguntándose muchas veces cuál es su función. Ha pasado por muchas funciones, de querer darlo todo, de querer dar muchísima formación, a ir cada vez quedándose con la esencialidad de la vivencia. Le interesa mucho más concebir la manera de trabajar en arte, en proyectos artísticos, y esa es la formación, su proyecto artístico. Le interesa saber cómo uno o una aprende, que el colectivo indague a través de las propuestas, cómo aprenden ellos y ellas. ¿Cómo se aprende?, ¿cómo aprendemos cada uno/a de nosotros/as? Y después verbalizar el proceso de aprendizaje.

Hay un desconocimiento enorme de cómo aprendemos cada uno, no es fácil porque al colectivo de alumnado le cuesta mucho, porque es un ejercicio de introspección personal muy grande, y en ese sentido es cuando surgen todas aquellas cosas que les gustaría enfrascar. Surgen los talentos o esas capacidades que les encantan, pero que nunca encuentran el lugar adecuado. Y esos momentos, que a veces son momentos mágicos, no es que surjan siempre, pero cuando surgen es cuando hay que estar ahí para decirle: “tira de esa cuerda, tira de tu talento”, para poder, a partir de ahí, empezar a

construir desde lo que le apasiona, desde lo que vive, desde lo que siente. Intenta esa manera de hacer con todos los colectivos con los que trabaja: da igual que sea con niños, con mayores, debemos buscar aquello por lo que se emocionen.

Añade que depende también de la diversidad del colectivo que pueda romperse más o menos fácilmente el poder indagar sobre uno mismo; en algunas ocasiones resulta más complicado, más complejo, aparecen más trabas y más convencionalismos. Existe una formación, que a veces es formación y otras veces es deformación, que se lo impide. Es importante hacerles conscientes de trabajar como artistas educadores que son, todo pasa por el ejercicio de introspección personal que reclaman las artes. Eso ya es trabajar la formación desde un punto de vista artístico.

Del colectivo de alumnado del grado de Maestro de primaria le fascina, su espontaneidad, el empoderamiento cuando les haces sentirse artistas. Después se dan cuenta en su proceso de indagación sobre sí mismos de las carencias que tienen, pero le interesa que detecten sus carencias y se responsabilicen y renuncien a no tenerlas. Porque la formación hoy en día la puede adquirir cualquier persona, lo difícil es saber de qué carecen, qué necesitan, y qué puntos débiles te encuentras. La dificultad de este metodología es que es mucho más compleja debido al número de alumnado, pero no quiere renunciar a trabajar así.

Albert Macaya nos expresa que en la formación de los maestros deberíamos cambiar muchas cosas, como por ejemplo el considerar que todo este mundo del arte está en un ámbito más amplio que sería el de la visualidad contemporánea, que es un mundo muy rico, diverso, que hay en la publicidad, en los cines, en los medios de comunicación, que hay muchísimas cosas que forman parte de nuestro mundo de una manera muy potente, que está muy presente. La cultura es cada vez más visual, la imagen tiene mucho peso y además es muy creativa.

Menciona los estudios que demuestran que escolares que fracasan en el mundo académico, en cambio hacen un trabajo en lenguaje o en cultura visual; son capaces de crear un cuento muy creativo y muy rico y en cambio en la cultura del aula se aburren. Se pregunta cómo es posible que haya este desfase, una persona que tiene mucho talento en el uso del lenguaje fuera del aula y luego suspenda la clase de lengua. Ahí tenemos un problema. Por tanto nos propone que relacionemos el mundo de visión contemporánea que es tan rico, tan oblicuo, tan multiforme, tan seductor, con el mundo del arte.

Otra cuestión importante es conectar la experiencia con la propia vida y no a partir del autor importantísimo que deberías conocer. Esta es la vía del fracaso. En cambio, si conectamos con la experiencia, con el mundo que les mueve y conmueve, es una vía mucho más rica, una vía de atrapar.

También plantea la necesidad de basarnos en la interacción, en el aprendizaje autónomo. Que no venga con los libros y el saber, cuya existencia, por otra parte no cuestiona. Pero nos propone un planteamiento por descubrimiento, de búsqueda y de

indagación, integrando mucho lo que se aprende. Está claramente demostrado que con estos estilos diferentes abriríamos las puertas.

Núria Serra considera que los y las universitarias salen bastante bien formados. No se atreve a formular ninguna carencia. Con la asignación de prácticas se encamino hacia su salida profesional. Su formación es de historia del arte y después hizo un postgrado de gestión cultural, pero resalta que en cuanto a formación como educadora de museo ha sido más autónoma, haciendo cursos aquí y allá. Recuerda que cuando ella empezó hace diez años a trabajar aquí no estaba este perfil tan específico, ni existían las formaciones universitarias como las de la Universidad de Valencia y Zaragoza. Su formación complementaria ha sido hacer cursos, ir a conferencias en diferentes museos, a jornadas que se preparan en el ámbito de educación y museos.

Marisa Suárez nos habla de sus 38 años en el MAMT. Ella tenía su formación de Historia y tenía la necesidad vital de comunicarse con las personas que entraban por la puerta y de comunicar lo que podía mostrar, los objetos que nos rodean. Con ese interés intentaba ir a todas las clases de formación, cursos, seminarios, presentar comunicaciones, ir a la universidad, pero sobre todo le interesaba comunicarse con los otros departamentos de educación de museos.

Recuerda que ha estado trabajando sola alrededor de 24 años, porque no existía el departamento de educación, y en 1991 empezó a visitar las escuelas más cercanas al museo a preguntarles ¿cómo es que vais a Barcelona al Museo de las Ciencias pero no venís al Museo de Arte Moderno de vuestra ciudad? La razón, nos explica, era que como las cosas de arte quedan escondidas, los propios docentes tenían miedo a entrar o no habían venido nunca. De hecho hay escuelas de Tarragona en las que la primera vez que las y los maestros han entrado al museo es cuando han venido con la clase. Ahora ya no ocurre lo mismo porque ya tienen muchos años de trabajo, pero al principio Marisa iba por las escuelas entregando un pequeño proyecto educativo a partir de las obras que creía que podían ser interesantes, siempre buscando un contexto entre las esculturas de la calle y las esculturas del museo, buscando esa transversalidad dentro del currículum. Un golpe de suerte fue cuando la Universitat Rovira i Virgili comenzó con Historia del Arte, pusieron las asignaturas de museología y entonces este grupo de personas que estudiaba museología venían a las practicas mientras ella estaba trabajando con las escuelas.

Aunque no tienen en Tarragona ningún Master de Educación y Museos, en la medida de lo posible el museo colabora con la Universitat Rovira i Virgili. Han hecho las jornadas de pedagogía Art i Museus y cada año montan un monográfico. Por lo tanto, de esta manera intentan también dar una respuesta a las necesidades de las y los docentes, a las necesidades de las y los futuros docentes, al alumnado de la universidad. Núria Serra comenta que los profesores y profesoras que visitan el museo lo hacen porque tiene interés, además de tener un mínimo gusto estético o porque, de alguna manera, están vinculados con las artes, ya sea música, danza o lo que sea. Pero el profesorado que no tiene este contacto, que no tiene este interés, es el que se queda más retirado en las visitas.

10.5.1 Ideas fuerza de las entrevistas a personas expertas sobre la formación de educadores y educadoras de la escuela (pregunta 10).

FORMACIÓN DE EDUCADORES Y EDUCADORAS DE LA ESCUELA

Mínima formación pedagógica en determinadas titulaciones

Equipos interdisciplinarios

Nutrir el trabajo de la universidad y de los museos a través de la investigación

Realización de prácticas en el museo en el período de formación del profesorado

Formación en gestión de contextos

Generar proyectos con las familias y la escuela

Contextos de aprendizaje conectados con la realidad, con la vida, con otras instituciones

Profesorado como agente social

Rol del profesorado no intervencionista, no directivo

Decostrucción del rol del profesorado tradicional

Replantear el imaginario de los y las docentes

Renovar la idea de creatividad

Plantearse el silencio y la quietud en la escuela

Reconsideración de los planes y espacios educativos actuales, están obsoletos

Propiciar dinámicas micro para arrastrar al cambio

Salir de la zona de confort

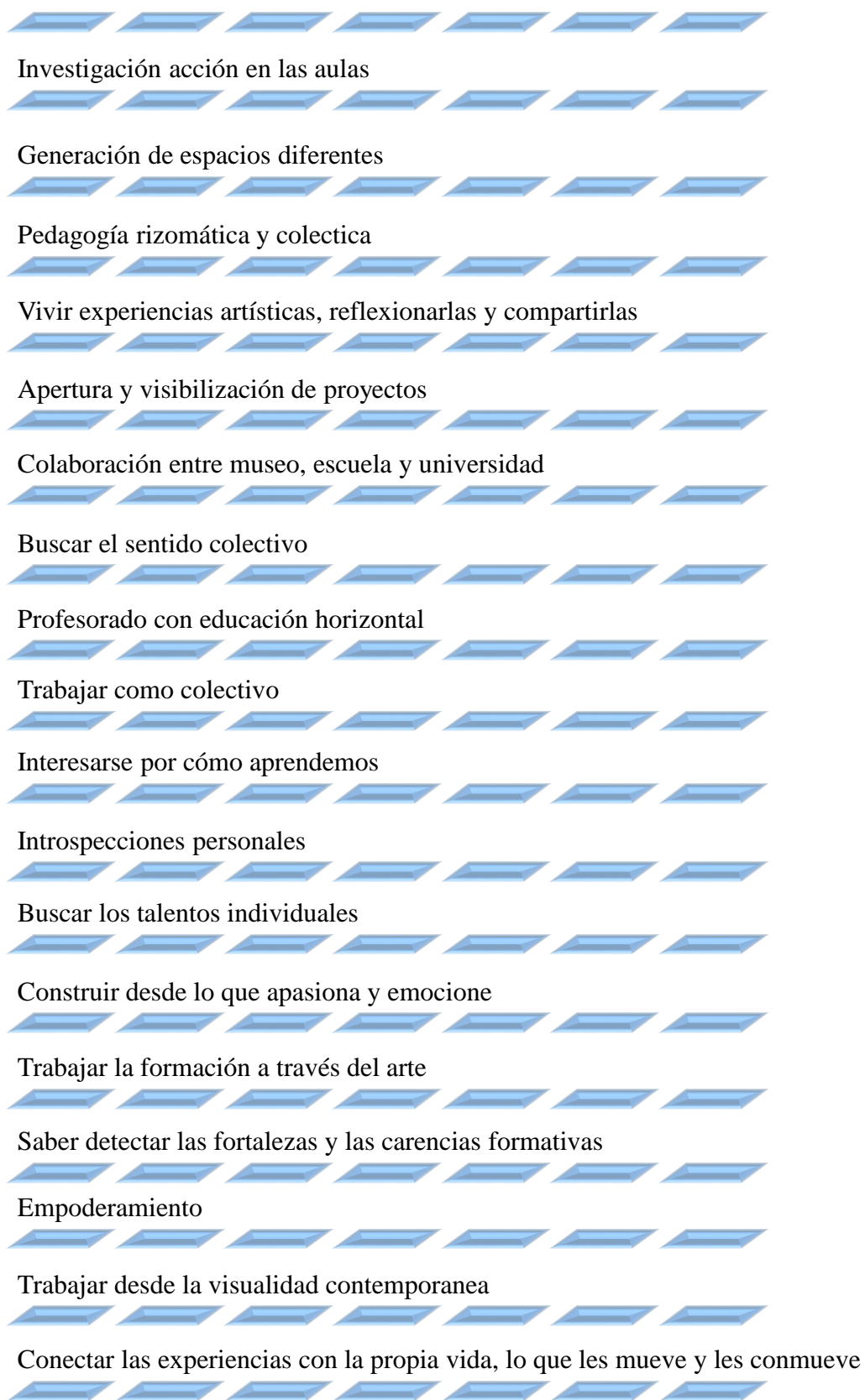
Necesidad de formación continua del profesorado

Formación en arte contemporáneo

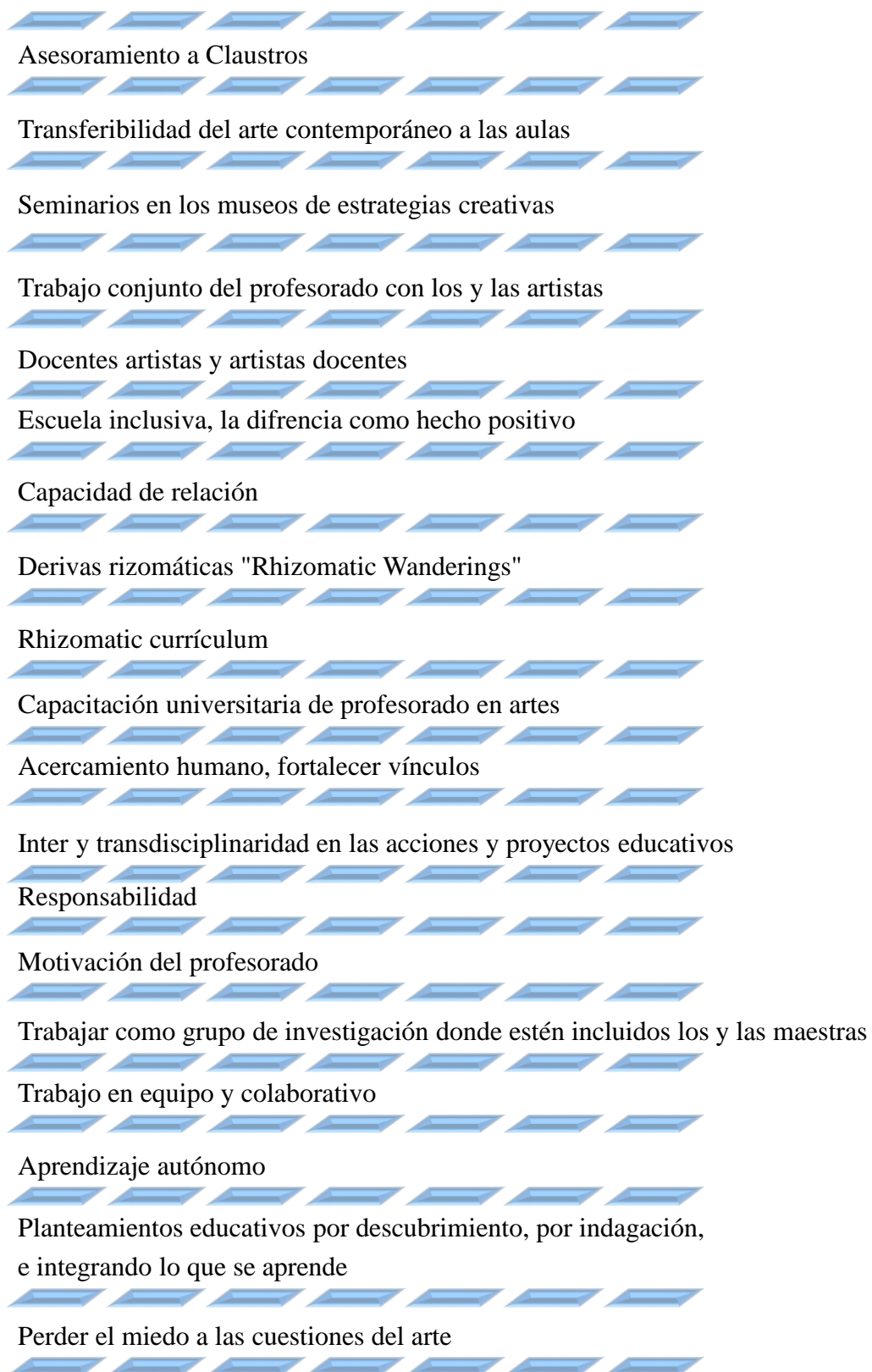
Transmisión de los procesos creativos artísticos

*Ilustración 55. Formación de educadores y educadoras de la escuela.*





*Ilustración 56. Formación de educadores y educadoras de la escuela.*



*Ilustración 57. Formación de educadores y educadoras de la escuela.*

## 10.6 Formación de educadores y educadoras de museos

En el apartado anterior hemos presentado los resultados referidos a la formación de maestros y maestras. A continuación nos ocuparemos de las reflexiones que provocó la décima pregunta, ¿Cómo estamos formando a los y las educadoras de los museos?, referida al personal que desempeña su labor en los museos.

Para Helena Ayuso un educador o educadora de museo necesita saber escuchar y saber preguntar. Saber cómo establecer un diálogo con la otra persona, con el grupo, conocer diferentes dinámicas de grupo. Saber, muchas veces, esperar. Saber qué referentes tiene aquel artista, o qué relaciones con otras disciplinas. La formación de la educadora del museo debe contemplar también la comunicación ya que tiene un papel importante.

Roser Calaf considera que es muy importante la formación en gestión de las y los educadores de museo. El educador no debe ser el último eslabón. Es necesario crear programas, generar directrices y adaptar todo a cada museo. Resalta que las y los educadores de museos tienen una procedencia muy heterogénea, de Historia del Arte, de Bellas Artes, de Turismo, pero muy pocos son de Pedagogía o Magisterio, que sería un campo precisamente a reivindicar.

Comenta que todos tienen una formación universitaria que luego complementan a través de muchos cursos, de másteres, y eso les da un perfil interesante, porque se han buscado la vida, y al buscarse la vida se han hecho profesionales más poliédricos. Opina que la Universidad, en este momento, en lugar de formar, deforma; sencillamente; al igual que la enseñanza secundaria. Solo se salva la educación infantil y no cree que sea problema de la LOGSE. No es un problema de contenidos, sino de herramientas y esto la LOGSE lo proporcionaba. Recuerda que en Canadá, cuando aún estaban en los contenidos y estaban inventándose lo de los procedimientos, el museo era un espacio de procedimientos, por eso se decía que el museo iba a ser el que iba a transformar la escuela.

Cree que los museos lo hacen todo lo bien que pueden, porque no lo pueden hacer mejor. Considera que las educadoras del museo están ahí, con sueldos pequeños, con contratos pobres y condiciones laborales precarias, a causa de la externalización de servicios.

Román de la Calle se hacía siempre la siguiente pregunta: ¿Por qué no existe una asignatura en el ámbito universitario sobre arte y educación? Esta preocupación le impulsó a cambiar la situación y en una de las reformas de planes de estudio consiguió, pactando con Historia del arte y Pedagogía que se introdujera la asignatura de “Arte y Educación”, pero nos explica que después de un gran esfuerzo se puso en el pozo de la optatividad, de esas que están ahí por si acaso. Pero recuerda que siempre tuvo esa mala conciencia. ¿Cómo es posible que en Psicología no se hable de psicología del arte? ¿Cómo es posible que en Pedagogía no tengan una asignatura donde se hable de arte? Las titulaciones de Historia del arte, de Filosofía o de Bellas artes tampoco la tienen; la única

excepción es Magisterio. Esa mala conciencia le movió a crear el postgrado de Educación artística y gestión de museos.

Las cosas están cambiando, nos explica Román, pero originariamente, quien se dedicaba a estas cuestiones era la persona que menos trabajo tenía, no se exigía ninguna titulación especial ni ninguna formación. Es decir, una de las personas que estaba allí se dedicaba al ámbito de la educación, e intentaba realizar, sobre todo, las visitas guiadas. Ese era el objetivo básico, que era la parte externa; el comisario daba unas guías y a partir del texto elaborado, se las estudiaban e iban repitiéndolo, y esa era la estrategia que había pero no tenían ninguna formación determinada. Cuando se empieza a hablar de que hay que hacer talleres de educación donde las personas tenían que ser especializadas no hay ninguna formación estándar. Los museos tenían que jugar con la buena voluntad, con las lecturas correspondientes, buscar a un pedagogo, buscar un historiador de arte, acudir a Bellas artes, a veces algún filósofo con buena voluntad. Tenían claro que con las personas podrían hacer esa aventura y se acababa sin tener una titulación pero funcionando, porque las necesidades las adecuábamos a las personas.

Recibían a las y los maestros que venían y había que hablar a los escolares. Todo eso implicaba una preparación inmediata y una gran tensión. Porque se aplicaba lo que se sabía. A partir de ahí empezaron a realizar jornadas periódicas, a editar las colecciones de libros que han hecho, con el respaldo de Ricard Huerta, que según nos dice Román fue muy importante. Después de veinte años han recibido un premio de Educación, algo bueno, algo habrán hecho... Han puesto en marcha los másteres, cree que es muy importante lo que se ha conseguido hacer: intentar, aunque sea en postgrado, una formación determinada. Elogia la capacidad de AVALEM para hacer cosas.

Román ayuda a AVALEM, estaba el primer año como presidente pero no sabía qué hacer, estaba desbordado por todos lados; ahora muestra su satisfacción por el alto rendimiento de esas personas que tiraban del carro en educación, en la casa de la cultura, en un pueblo... son los y las que tienen el mérito.

Explica que ha ido pueblo por pueblo, participando en concursos, dando formación... Lo hacía porque tenía tres vertientes que promover: la vertiente patrimonial, que esas obras se quedaran en el pueblo y acabaran haciendo un museo; la vertiente educativa y cultural del pueblo, que la gente se acostumbrara a ver exposiciones de arte contemporáneo; y después está la vertiente del refuerzo profesional a los artistas. Estas tres vertientes son el elemento fundamental a lo largo de nuestra comunidad.

Según nos cuenta, AVALEM ha sido fruto de la sensibilidad de las personas que se dedicaban a eso, que no sabían a lo mejor qué era la gestión cultural, pero estaban haciéndola; que no sabían la relación entre Arte y Educación, pero estaban ahí y estaban preocupándose. Y es a posteriori cuando se comenzó a contratar a esta gente que salía de las instituciones porque se veía que era importante que hubiera una persona formada en los museos y empezaron a encontrar trabajo; gente de estas promociones, que ahora ya

van por libre, pero están consiguiendo contratos, prácticamente en todas las exposiciones, lo cual le produce una gran satisfacción.

Hay una necesidad, hay un vacío determinado, y le sigue sorprendiendo que todavía, pese a las reformas educativas, no esté eso introducido, que tengan que realizar un postgrado.

En lo que respecta a los materiales que elaboraban en el MUVIM nos recuerda que sabían qué era lo que iban a hacer junto a las y los responsables de taller, pero reconoce que no sabían gran cosa sobre el aspecto pedagógico y el didáctico que cada nivel necesitaba, no tenían, como responsables del Museo, ninguna preparación específica para decidir o proponer. Surgía todo a partir de la inquietud, iban escuchando, discutiendo, proponiendo.

También se dio cuenta y fue consciente de que sus escritos debían tener esa vertiente. Considera que la sensibilidad es un primer paso fundamental para buscar las herramientas y sobre todo, para atender a las y los especialistas. Cuando él fue director del MUVIM había especialistas en cuestiones de museos, pero no existía ningún especialista en cuestión de escuelas ni en cuestiones didácticas. Después de los seis primeros años hubo un cambio importante que se tradujo en propuestas de modificaciones de las exposiciones, permanentes y temporales, sugerencias...

En su época de director del MUVIM vivió situaciones donde la ideología política sobrepasaba a los aspectos didácticos y educativos y llegaron incluso a alterar los cimientos del museo. Aceptó con responsabilidad la creación del equipo de educación, lo consideraba fundamental y su idea era fortalecer ese equipo y que de allí saliera su sustituto el día que él lo dejara, pero no pudo ser así.

Ricard Huerta nos plantea otra cuestión en torno a la formación: si formamos a los maestros y maestras, ¿por qué no estamos formando a las y los formadores de museos, que es un elemento clave en esta instancia que estamos ahora trabajando? Una de las propuestas que se está haciendo desde la Universitat de València es un Diploma de formación de educadores y educadoras de museos, algo que no existía y que sigue sin existir en otras partes. Hay únicamente dos propuestas a nivel de universidad en España para formar a educadores y educadoras de museos, un clásico que es el de la Universidad de Zaragoza y otro que es el de la Universidad de Murcia, que es más reciente y se cursa on line,

En este Diploma se han centrado en los museos de arte, y desde luego la lógica sería que en algún momento se transformara en un máster, y considera que la mejor opción sería on line. La universidad tiene que responsabilizarse de formar a esas personas a nivel universitario, ya que las y los educadores necesitan tener también esa capacitación que les da el paso por la formación universitaria, y esta formación repercute también en el impacto social de esa figura, que es lo que ha pretendido siempre el postgrado.

Glòria Jové cree que desde la formación de maestras y maestros y desde la educación se puede hacer este trabajo. En Lleida es una suerte contar con La Panera y la Fundació Sorigué, por su disposición a la colaboración. Esa es la base para comenzar a trabajar juntos, para lo que recomienda olvidarse de rigideces y flexibilizar la colaboración entre profesorado y educadores/as de museo para compartir sus planteamientos y así poder generar narraciones interesantes. Por ello cita el concepto de hibridación, la persona que está en el museo tiene una formación sobre la obra, la exposición... pero el profesorado y sus visitantes tienen unas determinadas necesidades y finalidades. Los museos han de ser flexibles para dejar espacio tanto a sus visitantes como al profesorado. Recuerda las investigaciones de los años 70, donde decían que los modelos que ponemos en práctica son los modelos que hemos vivido desde la experiencia. Las personas que están en los museos vienen, normalmente, del ámbito de la Historia del arte, han tenido unas experiencias en museos que son muy “curatoriales”, con mucha repetición, centradas en la aproximación a la obra. Por eso son necesarios los espacios híbridos de aprendizaje, estar abiertos a estos puntos de encuentro.

Luís Noguero menciona una cuestión importante en el tema de la formación de profesionales de la educación en museos, que considera como una formación abierta a la que se llega desde muy diferentes ámbitos. Es una profesión que no está cerrada, en el sentido de que nunca se acaba, necesita una formación constante. Recuerda cómo desde el postgrado de Educador de museos de la Universitat de Valencia se planteó la creación de una sociedad como AVALEM, ya que uno de sus objetivos es estar abiertos y repensarse y formarse constantemente. El rol que cree que la asociación ha de cumplir es también orientar a las instituciones que quieren plantear un espacio educativo dentro de centros museísticos, que quieren dotarse de estos espacios; también el poder asesorar, intercambiar criterios... pero sobre todo es ese punto de encuentro para profesionales.

Cristina Trigo expone que los museos deben ser espacios de investigación. Es también el espacio fundamental para la formación del educador/a. Considera que la formación de educadores/as de museo no debe basarse en el modelo anglosajón, que se centra mucho en el márketing, al igual que la bibliografía y el material que se maneja se centra mucho en ese tipo de museo, y cree que la realidad es muy diferente. El/la educador/a de museo está trabajando a través de la pedagogía basada en las artes, ya que está trabajando con colectivos, está siendo gestor, está siendo dinamizador, está siendo provocador de acciones, está recibiendo todo lo que llega de fuera al museo, y está intentando los caminos para poder integrarse con todo eso. De ahí que considere que la formación es fundamental, porque ha de ser a largo plazo y a partir de realidades y contextos muy diferentes: no es lo mismo el Guggenheim de Bilbao, que el CGAC, que La Panera o cualquier otro centro... y la única forma de poder dar salida a esas necesidades de formación es a través de la investigación.

Propone trabajar conjuntamente, plantear el trabajo como un proyecto de investigación y al mismo tiempo dar cabida a otros trabajos de investigación, plantear el museo como un espacio de experimentación y de laboratorio. Además el/la educador/a de museo no debe concebir el trabajo sin las colaboraciones, sin conocer a los colectivos

próximos y los ámbitos de la comunidad que a priori no están dentro del museo. El espacio de investigación es fundamental y también un correcto planteamiento del trabajo del educador/a, muy de collage, muy de bricolaje para poder trabajar con la comunidad; planteando nuevas ideas para trabajar, mucho más a fondo, con la complejidad de los proyectos, ya que si no es así, tendemos más a un esquema de museo rico, de museo autofinanciado o con financiación mixta... aunque también es interesante trabajar desde esos puntos de vista. Menciona por último trabajos que le parecen interesantes a nivel de educación artística en relación con los museos, planteamientos como los de Javier Rodrigo o Eneritz López.

#### 10.6.1 Ideas fuerza de las entrevistas a personas expertas sobre la formación de educadores y educadoras del museo (pregunta: 10).

##### FORMACIÓN DE EDUCADORES Y EDUCADORAS DE MUSEOS

Saber escuchar y saber preguntar

Establecer diálogos

Formación en dinámicas de grupo

Poder comunicativo

Formación en gestión

Creación de programas

Presencia de la Pedagogía en el museo

Profesionales poliédricos

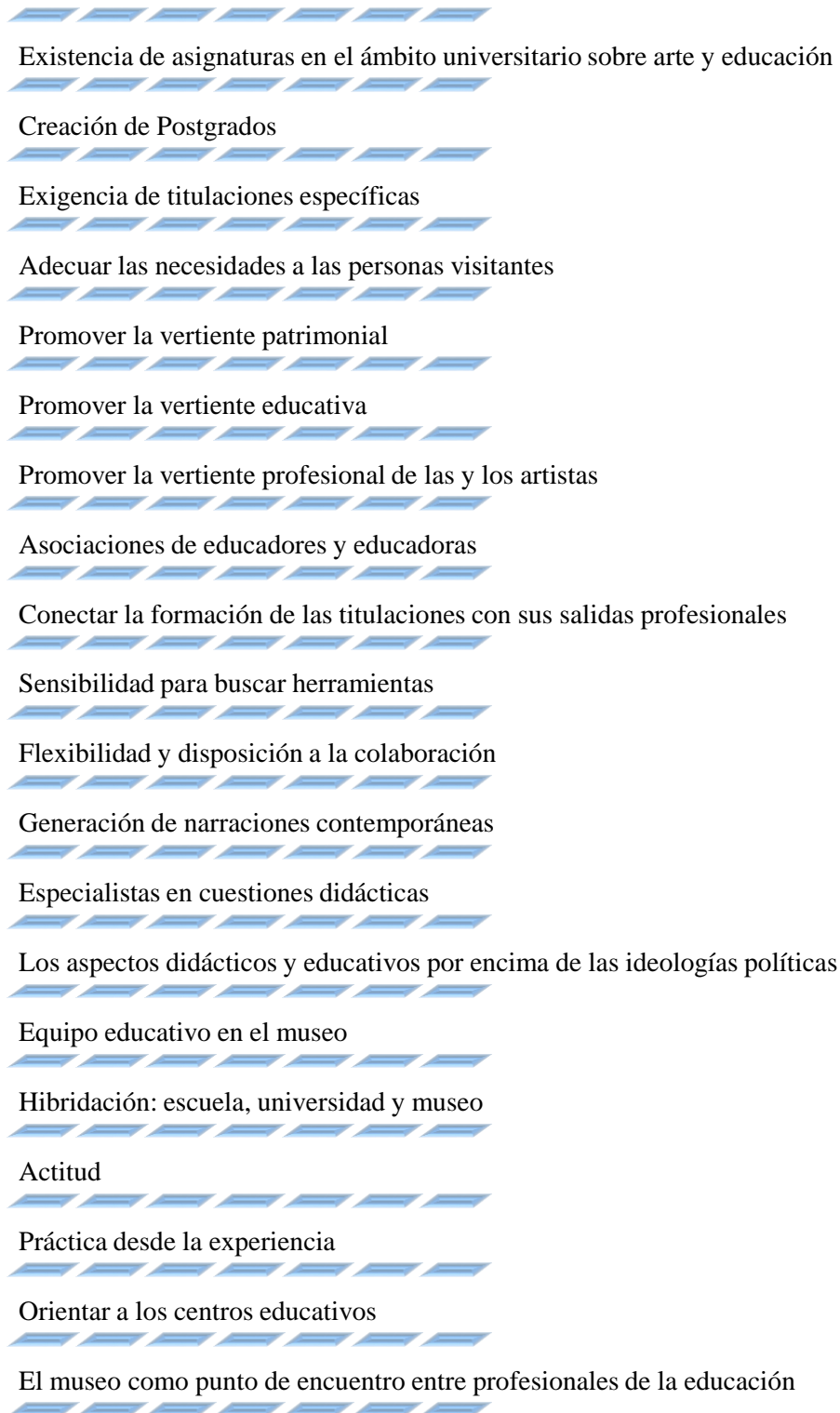
Autoformación

Formación complementaria

Potenciar en el museo un espacio con procedimientos transformadores

Reconocimiento laboral

*Ilustración 58. Formación de educadores y educadoras de museos.*



*Ilustración 59. Formación de educadores y educadoras de museos.*





Museos para la investigación y como punto de encuentro



El museo como espacio de formación para el educador/a



Pedagogía basada en artes



Rol gestor, dinamizador, provocador de acciones,...



Capacidad de integración para trabajar con lo que ocurre fuera y lo que ocurre dentro del museo



Partir de las realidades y los contextos diferentes



Plantear el museo como centro de experimentación y laboratorio



Conocer los colectivos próximos al museo



Concebir el trabajo en colaboración y en comunidad



Trabajo de collage, de bricolage



Trabajar a fondo en la complejidad de los proyectos



La investigación como parte del trabajo y del perfil del educador



*Ilustración 60. Formación de educadores y educadoras de museos.*

## 10.7 Espacios y dimensiones del museo

Las dos preguntas siguientes que planteamos en la entrevista son:

11. ¿Conviene repensar los espacios para la educación en museos?
12. ¿Qué dimensión debería tener un museo para facilitar la actividad educativa?

Con ellas pretendemos explorar y analizar la visión de los y las expertas en relación a los espacios del museo y evidenciar los nuevos planteamientos del uso de dicho espacio. Añadimos también una cuestión que nos surge también durante la realización de la entrevista que es el concepto de espacio.

Javier Abad, en referencia al tema de los espacios, comenta que percibe que se están moviendo cosas, se han buscado espacios de transición, espacios intermedios, como decía Winnicott, que también son un espacio simbólico, para que se generen relaciones; que no se entienda el museo como una experiencia individual, sino como colectiva, comunitaria, participativa, una experiencia relacional en definitiva.

En sus experiencias de colaboración con el Reina Sofía plantea un espacio de juego antes de la visita que dura 45 minutos aproximadamente con el que se pretende que niños y niñas tengan otra actitud corporal, visual, en todos los sentidos, en todas las dimensiones, cuando ya se sitúan en un espacio museológico o delante de un cuadro, una escultura... Es una instalación de espacio de juego, que va a generar conexiones: con la vida, con experiencias previas, con visiones con la escuela, con su familia, con su hogar... y todo eso luego, cuando se ponen delante de la obra, teóricamente el discurso es otro, su actitud corporal es distinta, su pensamiento está abierto y preparado.

Se ha provocado emoción través de un juego previo, ahora necesitan representación, poner palabras. Y la teoría dice que van a ser mucho más profundos, mucho más dinámicos, mucho más activos, cuando están en una situación que ya se les ha preparado. Antes se les empujaba directamente a una situación para ellos, ajena, extraña, diferente y, claro, se bloqueaban. Abad nos comenta que a las instituciones museísticas únicamente les interesa la mirada y el pensamiento, pero olvidan el cuerpo. Los niños van con su cuerpo al museo. El cuerpo no es solamente un medio para transportar la cabeza, sino que el cuerpo también piensa. Ese pensamiento corporal el museo no lo tiene en cuenta, porque en la gente genera incomodidad, inseguridad. En resumen, los museos no están preparados, por muchas razones, para que los niños y niñas de alguna forma sean cuerpo en el museo.

Plantea cambiar los recorridos e incluso cambiar de algún modo la obra. Le parece que es mucho más interesante una exposición de niños, en la que la obra no sea original, pero donde proponemos algo que para los niños pueda ser más experiencial. Al no poder acercarse a la obra sería recomendable generar un espacio, una situación, un contexto diferente. Pero, insiste, el concepto de originalidad es muy subjetivo. Los espacios en los

museos deberían ser diferentes, y es necesario que los museos se den cuenta y sean conscientes de que hay otra forma de generar cultura.

Según Lilian Amaral el curador, el comisario, aparece como una pieza muy importante que organiza los temas, los grandes temas alrededor de los cuales el museo se organiza y organiza las exposiciones, y eso afectaba directamente a los espacios. Resalta que los museos son espacios vinculados al capital y también un espacio de marketing cultural.

Nos explica que el museo está implicado con la cuestión del patrimonio, porque tiene una colección, trabaja con fragmentos de la producción del conocimiento humano, y esto tiene valores patrimoniales, pero quiere recalcar que cuando hablamos de educación patrimonial, no podemos olvidar que patrimonio somos nosotros. Y no estamos hablando de la “museificación” de la vida, pero tenemos que pensar que todo esto forma parte de una concepción, valorar que a veces no está vinculado a una mirada hegemónica, que alguien va a decirme qué es patrimonio; como en la UNESCO que hay unos códigos, es importante sistematizar, organizar, clasificar... pero es importante también que la gente se sienta autorizada a decidir lo que es patrimonial, lo que es patrimonio para cada persona, para cada comunidad.

Comenta el papel que los museos ocupan en el imaginario social pero piensa que cuando hablamos de patrimonio, de archivos, de la memoria, no está cerrado dentro de un museo solamente. Las cosas más interesantes que ha encontrado los últimos diez años están fuera de los museos, están muy vinculadas a proyectos autogestionados por grupos formales e informales, transdisciplinares, que se articulan y se organizan en función de las demandas, de la complejidad de los proyectos, y por lo tanto, piensa que los museos, al lado de otros espacios, son fundamentales para una formación continuada.

Según Lilian Amaral, enseñamos lo que podemos compartir, lo que tenemos para compartir. Si no tenemos nada para compartir no podemos enseñar. Por eso hay que llenar, y mantener siempre muy activo y crítico el conocimiento que se produce y se transforma sistemáticamente.

Helena Ayuso comenta que en La Panera no tienen un espacio educativo sólo para el departamento de educación o para poder hacer un taller pero tienen el espacio del centro de arte y considera que nos les ha limitado el hecho de no tener espacio, sino que le han dado la vuelta y realizan los talleres en el espacio expositivo. Opina que no es lo mismo trabajar en una sala aparte que trabajar delante de la obra o trabajar en la biblioteca; es decir, si a veces la biblioteca se tiene que convertir en un espacio taller, se convierte; si se tiene que convertir en un espacio de formación para maestros, se convierte. Recalca que muchas veces el no tener no quiere decir que no puedas hacer.

También plantea que dentro de lo que es la ciudad, si no tienes el espacio, puedes ir a buscar el recurso fuera. La Panera utiliza los recursos públicos de la ciudad (universidad, auditorio, teatro,...), el museo no tiene por qué tener de todo, el tema es

cómo combinamos los recursos públicos y cómo dialogamos entre nosotros para poder hacerlo.

Para Roser Calaf si en el museo hay un departamento de educación vinculado con el propio museo, con estabilidad y conocimiento del propio patrimonio, el proyecto que genera es un proyecto con estándar de calidad, valioso, porque conoce la institución.

Lo que ocurre, en su opinión, es que la mayoría de los museos no quieren o no pueden tener personal de plantilla y entonces contratan a pequeñas empresas. Según qué tipo de gestión tengas, te vas a encontrar un museo con una mayor o menor calidad. Hay que estar en un diálogo paralelo o compartido con otros departamentos de gestión de los museos. Nos comenta que se empiezan a encontrar museos que, como espacios públicos, son un reclamo, sus exposiciones son mediáticas, los programas educativos y las audioguías generan espacios diferentes y se convierten también en un importante negocio. Para ella es necesario repensar los espacios de educación en los museos, pero es importante que nazcan de dentro del propio museo, con vocación y formación.

Román de la Calle cree que el aspecto educativo está en el taller: qué planteamientos, qué materiales, dónde se ubica, ¿se puede hacer en el mismo salón donde están los espacios expositivos? ¿Se puede hacer en un aula determinada? ¿Se puede hacer en un taller donde la tecnología y los ordenadores están? ¿Se puede hacer en la calle? ¿Se puede hacer frente al museo? Toda la animación... ¿podemos ocupar la plaza? Su idea cuando era director del MUVIM era ir más allá del arte y ver los elementos de diseño estético de la vida cotidiana, y nos comenta que eso a las escuelas sí que les entusiasmaba. Nos resalta que hay que romper con la idea de que entrar en el museo es un acto de consagración.

Comenta que el encuentra que existen diversidad museos, pero hay museos donde las ideas de la vida cotidiana, la idea de la comunicación, y las actitudes, son muy diferentes; por tanto la estrategia no puede ser la misma en todos los museos.

En su experiencia con los espacios del MUVIM encontró pegas a la construcción del museo, que tenía un premio nacional, ya que no se había pensado en cosas como las grandes cristaleras que no se podían cerrar. Entraba todo el sol y se comía los cuadros. Pero lo más importante, nos comenta Román, es que no había un espacio dedicado al elemento educativo, de taller; hubo que utilizar parte de la biblioteca para estas cuestiones. Y no es el primer caso ni es el último.

Román nos recuerda como en el IVAM tuvo que ir ampliándose, porque no había suficiente espacio; no se estudiaron bien las necesidades. El aspecto de comunicación, de biblioteca, de educación... es como complementario y como mucho dejan unas naves y que ahí se repartan. Es un gran error y acaba dependiendo de la buena voluntad del director y de las posibilidades reales de dónde te ubican. Nadie se plantea esas necesidades.

Recuerda que utilizaban unas salas abiertas donde podían poner mesas para los talleres, y utilizaban sobre todo toda la parte del jardín exterior. Es decir, que el espacio lo adecuaban según las necesidades, pero porque había una voluntad; si no, hubieran acabado por poner una habitación, una alfombra y ya está. Insiste en que el tema de los espacios es una gran laguna.

Ricard Huerta considera fundamental repensar constantemente los espacios tanto geográficos como virtuales. Siempre será una necesidad. Reflexiona sobre la importancia de llegar a un sitio, ver que las cosas ya están hechas y pensar “así es como deben ser”, pero reconoce que no forma parte de la mentalidad universitaria, ni de la investigación, ni de las personas sensatas.

Plantea que se debe establecer una especie de dialéctica con el lugar y con lo que ocurre allí; es decir, aprovechar la parte válida de la situación. La fascinación de los entornos entre kitsch, antiguos, decimonónicos... tienen su atractivo.

Por otra parte, nos habla también de la espectacularización del espacio actual de los museos y propone una reflexión sobre el espacio y sobre lo que haríamos para transformarlo en significativo. El color de las paredes, la distribución,... Los propios museos ya lo tienen en cuenta, pero deberíamos dar importancia a la opinión del profesorado que va con su alumnado habitualmente a los museos, es decir, qué ven ellos en ese museo que podría facilitar o mejorar las visitas, de forma que se entusiasmase un poco más al alumnado.

Para Ricard Huerta el museo es un recurso con tanto potencial y tan importante que todavía no se han puesto en valor todas sus posibilidades, sobre todo desde el ámbito político. Si fueran consciente de ese valor, los gobernantes dotarían al museo de esos espacios, de medios, tanto personales como técnicos, para desarrollar todo su potencial.

En cuanto a la dimensión del museo, entiende que, evidentemente, es importante y no es lo mismo decirle al alumnado os llevo al Prado, os llevo al Louvre, que os llevo al museo municipal de “L’horta”, porque el impacto es diferente; no tanto por el tamaño como por las expectativas que se generan. Lo importante no es lo grande que pueda ser un museo, sino cómo se organiza la visita. Es partidario de ir a una pequeña parte, incluso a unas pocas piezas, práctica que realiza con su alumnado de magisterio. Como decía Isenberg, ir a ver una sola pieza y con una pieza ya es suficiente, beber bastante de lo que es disfrutar el propio espacio en sí.

Luís Nogueroles comenta que si hablamos de espacios físicos, en el contexto valenciano, más que repensarlos hay que crearlos. Los museos de nuestro contexto no tienen esos espacios educativos. Y los que tienen espacios específicos necesitan repensarlos porque están totalmente desactualizados. Pero la mayoría no los tiene, reutilizan espacios que tienen para otros usos.

Y continúa relatándonos que si hablamos del espacio educativo de manera no física, también cree que deberían replantearse, basándose sobre todo en la función social activa

del museo. Necesitamos museos mucho más permeables a las necesidades e intereses de colectivos sociales, entidades, que puedan y deban participar en un museo. Es básico y fundamental que la sociedad esté conectada y que haya un intercambio.

En cuanto a la relación entre las dimensiones del museo y la actividad educativa, más que una dimensión concreta, cree que tiene que ser una cuestión de proporciones y de equilibrio. Es decir, el área de trabajo educativo de un museo tiene que estar en correlación con el resto de áreas que son necesarias en un museo. Tiene que existir una armonía entre las líneas de educación, con personal capacitado y objetivos claros, y la dimensión del museo para que la sociedad pueda aprovecharlo. No es una cuestión de tamaños sino más bien de equilibrios y de organización.

Cristina Trigo del CGAC nos comenta que el espacio museístico ha servido como espacio de formación-acción artística, integrando la investigación, que muchas veces se queda también dentro de cuatro paredes y dentro de unas actas, de un libro o una tesis, pero que luego tampoco tiene muchas veces otra proyección. Reconoce que es difícil seguir manteniendo los vínculos con todo lo que ocurre, que no se sabe aún encontrar cómo generar estos espacios. Nos propone que hay que continuar indagando más para descubrir ese espacio y sus relaciones.

Conectando con las ideas expuestas de Cristina Trigo, M<sup>a</sup> Jesús Agra nos comenta que hay gente que tiene muchas ganas de hacer y de compartir, mucha ilusión, y es en ese proceso donde podemos aprender muchas cosas. Valorando actuaciones que han realizado desde la USC y el CGAG incide que lo fundamental ha sido realizar una colaboración horizontal, una colaboración de iguales, para dar forma a un trabajo conjunto. Y específica, de iguales no significa que todos hagan lo mismo, sino que en todos está el interés por un saber compartido y que fluye en lo intermedio, en las carencias, en las ilusiones, en las expectativas, digamos en lo más sensitivo, que fluye casi como una forma de vivir y de entender la educación y el arte.

Cristina Trigo nos habla de otros espacios del CGAC, talleres que implican un acercamiento a la creación artística de mano de los propios artistas y de profesionales de la cultura que son los que imparten esos talleres como espacio de experimentación.

Comenta la necesidad de un cambio de actitud en el espacio del museo, pasar de ser un espacio cerrado, pasivo, a ser un espacio abierto y para la comunidad, donde la comunidad tenga un papel importante. No sabemos cómo va a ser el/la ciudadano/a paseante del museo, pero considera que seguramente va a tener otro papel. Igual, que hemos de cambiar como espectadores/as, si modificamos nuestra forma de mirar y de acercarnos a las obras, lógicamente todo va a ser distinto. No se atreve a elucubrar cómo podrá ser, pero sí que tiene claro que ante un cambio de actitud, las prácticas serán distintas. Y por otra parte, el museo, en el momento en el que lo asuma, podrá trabajar por proyectos, la comunidad sabrá que no van a ser cosas puntuales. En el momento en que el museo se entienda a sí mismo como algo mucho más abierto e interactivo, lo demás va a funcionar como consecuencia lógica.

M<sup>a</sup> Jesús Agra considera que al generar nuevos espacios también empezariamos a dejar de hablar de esa dicotomía entre arte y educación artística, museos y educación... esos compartimientos estancos. Cree que lo importante es, hablando de esa utopía, crear o realizar un tejido cultural que favorezca el diálogo en todo eso. Y dentro de eso está también no solamente concienciar a los museos, sino concienciar a las universidades, y dentro de las universidades a las facultades que les competen más en el ámbito de la formación, pues realmente, al establecer ese cambio en la manera de pensar podremos cambiar la manera de actuar.

Para Cristina Trigo, ese cambio vendrá respaldado y propiciado por la investigación. En la medida en que existan materiales, libros, en que cambien las actitudes dentro del ámbito de la formación y la investigación, se facilitará esa apertura.

M<sup>a</sup> Jesús Agra habla de los espacios de conocimiento, de la investigación activa, no de despacho, viva, la investigación en proyectos reales, con una transformación en lo real, una investigación que se mueva en la vida.

Y acaba exponiendo una idea a la investigadora, consistente en proponer a los colectivos con los que tanto Carmen Franco como Cristina Trigo y ella trabajan un concurso de ideas sobre un proyecto artístico de cómo sería ese espacio de inclusión y de interrelación. Hacer un proyecto artístico para poder después utilizarlo en el museo. Considera muy interesante, trabajar esta temática a través de las artes, hacerlo visible y comprobar cómo reaccionarían las instituciones.

Marisa Suárez considera que su museo tiene una dimensión adecuada, que es un museo de barrio en que la dimensión de la ciudad ayuda. Su hándicap es no tener espacios para poder trabajar al aire libre, hacer expresión corporal... porque no tienen más espacio que las salas. El MAMT es un museo pequeño que abarca una colección de arte desde finales del siglo IX hasta el siglo XXI y por tanto nos permite trabajar las obras y trabajar el tema a demanda del profesorado. Si no hay las suficientes herramientas u obras para que se pueda desarrollar una actividad, se puede reservar y pedir que las bajen y así poder trabajar para la actividad. Acercan las obras a sus visitantes, ya que permiten interactuar con las obras del museo, abren las vitrinas, los objetos salen de las vitrinas, con las condiciones climatológicas adecuadas. Le gustaría que el museo fuera más grande, pero buscan siempre la cultura de la solución e intentan sacarle el máximo partido a su espacio.

Nos comenta que los museos tienen las actividades educativas en un espacio concreto, que en algunos casos es en el sótano del museo. Se dirigen todos allí, a esa aula cerrada, sin estar en contacto con la obra; hacen una visita apresurada porque el museo es tan grande y hay tantos visitantes que chocan los grupos de turistas. En otras ocasiones ha visto otros museos que dedican un día para las escuelas, por tanto no se pueden mezclar público y escuelas, pero tampoco lo considera adecuado porque si se está intentando transmitir el valor de que el museo es de uso común no ve bien que separen a los alumnos y alumnas de los visitantes.

10.7.1 Ideas fuerza de las entrevistas a personas expertas en relación a los espacios y a las dimensiones del museo (preguntas: 11 y 12).

ESPACIOS Y DIMENSIONES DEL MUSEO

Búsqueda de espacios de transición, espacios intermedios

Espacios que generen relaciones

Espacios para experiencias colectivas, comunitarias y participativas

Familiarizarse a través del juego con el espacio museístico antes de visitar el museo

Pensar en el cuerpo y en el espacio de las personas visitantes

Adecuar los espacios de los museos a las necesidades de sus visitantes y de los proyectos a desarrollar

Replantearse los recorridos

Espacios adjuntos para trabajar con obras no originales

Espacios experienciales

Ampliar las miradas sobre lo que es patrimonio

Papel de los museos como espacio en el imaginario social

Colaboración del museo con grupos autogestionados transdisciplinares

El espacio es todo el museo

*Ilustración 61. Espacios y dimensiones del museo.*



Buscar recursos fuera del museo

Trabajar sobre esta gran laguna

Revisión de espacios geográficos y virtuales de los museos

Establecimiento de dialécticas de los museos con sus lugares

Cuidado con la espectacularización de los espacios museísticos

Transformar los espacios en lugares significativos

Dar importancia a la opinión de las personas visitantes sobre el espacio museístico

Uso de los recursos públicos de la ciudad

La ciudad como espacio del museo

Diálogo entre instituciones para compartir espacios públicos

Espacio para los Departamentos de Educación en la estructura del museo

Museos como espacios públicos

Programas educativos, exposiciones, audio-guías generan espacios diferentes

Espacios generados a partir del propio museo: vocación y formación

El museo no es un espacio de consagración

Diversidad de espacios y de museos

Estrategias según el museo y sus espacios

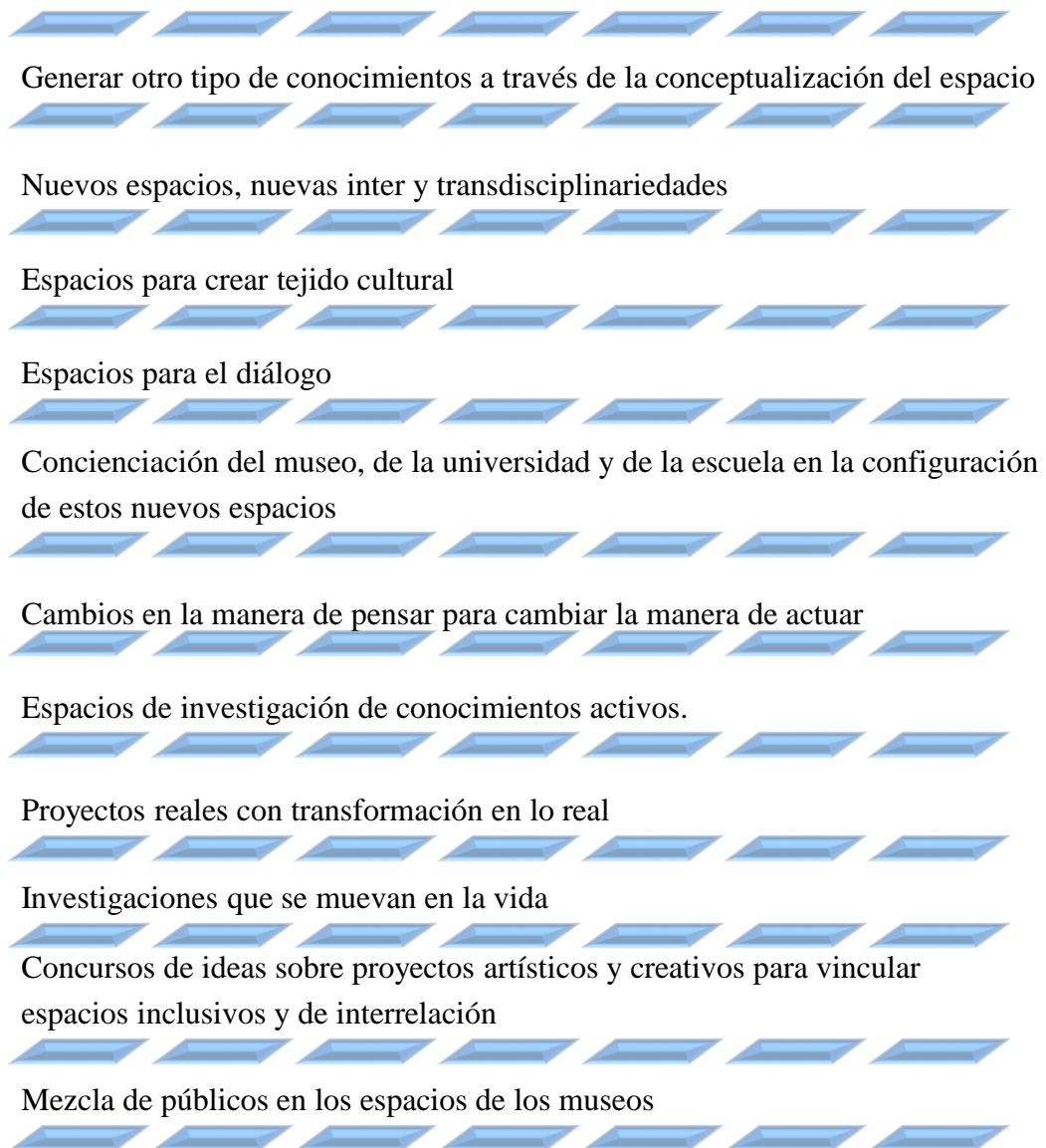
Contar a la hora del diseño arquitectónico con personas expertas del ámbito educativo

Estudios de necesidades a la hora de ampliar o construir un museo, considerando su entorno.

*Ilustración 62. Espacios y dimensiones del museo.*

//////  
Museo como recurso con alto potencial  
//////  
Poner en valor las múltiples posibilidades del espacio museístico  
//////  
Dotación de más espacios y medios  
//////  
Dotación de personal para gestionar los espacios museísticos  
//////  
Concienciación política del valor de los espacios museísticos  
//////  
Museos de diferentes impactos e implicaciones diferentes  
//////  
Disfrutar del propio espacio en sí  
//////  
Grandes espacios pequeñas ideas y pequeños espacios grandes ideas  
//////  
Repensar y crear nuevos espacios físicos  
//////  
Actualización de los espacios museísticos  
//////  
Museo como espacio social activo  
//////  
Espacios permeables según las necesidades y los proyectos  
//////  
Museo como espacio conectado  
//////  
Museos proporcionados y equilibrados  
//////  
Integrar la investigación dentro del espacio museístico  
//////  
Museos como espacios de formación no únicamente artística  
//////  
Indagar sobre los espacios y sus relaciones  
//////  
Generar espacios de colaboración horizontal para compartir trabajo conjunto  
//////  
Necesidad de un cambio de actitud para y con los espacios museísticos  
//////  
Espacios abiertos y para la comunidad  
//////  
Prácticas renovadoras, espacios diferentes  
//////

*Ilustración 63. Espacios y dimensiones del museo.*



*Ilustración 64. Espacios y dimensiones del museo.*

## 10.8 Herramientas de investigación en educación y museos

Para analizar las herramientas de investigación que utilizan los entrevistados y la valoración que hacen de ellas, así como para conocer las aportaciones que hacen desde su campo de acción en la investigación en educación y museos, les planteamos la pregunta siguiente:

13. ¿Cuáles son las herramientas más adecuadas para investigar en Educación y museos?

Con la mecánica habitual, las exponemos a continuación.

Roser Calaf avisa de la importancia de no confundir los términos investigación y experimentación. Aprender protocolos de observación directa, afirma, no es hacer investigación. Roser nos expone que las herramientas más adecuadas para investigar en educación en museos son las que ha confeccionado el mundo de la pedagogía para investigar, como son los métodos de investigación educativa que básicamente se dividen en dos campos: la investigación cuantitativa y la investigación cualitativa, con todo un rigor y un planteamiento muy organizado. El concepto de investigación se entiende a menudo de manera muy amplia pero poco rigurosa; se ha trasladado una especie de fenómeno que existía, de investigar en la escuela. Comenta que se puede investigar en el mundo escolar pero exigiendo un cierto rigor metodológico que se configura a partir de usar patrones que están más o menos avalados por la comunidad científica.

Román de la Calle plantea que la primera de las cuestiones es estar al día en todas las investigaciones que se hacen a nivel internacional en los museos. Es decir, cuál es el estado de la cuestión. No podemos descubrir el mediterráneo cada uno. Nos advierte, en segundo lugar, que no se trata de extrapolar, sería una trampa. Se trata de adecuar: adecuar a las necesidades, adecuar a la ideología, a las circunstancias determinadas, a la mentalidad personal de cada una de las cuestiones. Y en tercer lugar nos aconseja atender mucho a las estadísticas para ayudarnos a conocer exactamente la realidad del contexto. El objetivo es buscar la adecuación al tipo de museo. Considera importante preguntarse qué tipo de conocimiento hay en el museo. Aconseja Román la diversificación, el desplazamiento y, sobre todo, la formación del profesorado en cada uno de los planteamientos.

Glòria Jové, nos comenta que esta pregunta es compleja. Reconoce que lo primero que se debe hacer es deconstruir qué se entiende por investigar, qué quiere decir investigar. Para ella, se investiga para saber más, para averiguar más, para comprender más y para poder actuar en consecuencia. Plantea el análisis desde la investigación-acción. Para ella, el paradigma de la investigación acción es el paradigma que se tendría que concretar con todas las acciones de mejora de contextos, de personas, de humanización. Desde el ámbito pedagógico, nos explica Glòria su interés por la metodología de investigación-acción que proviene de un paradigma socio-crítico, porque es de implicación social, es decir, de cambio. Ella no sólo quiere comprender la realidad,

sino que quiere transformarla y mejorarla. Nos remite a Stenhouse con la investigación-acción, donde delimitó una idea clave: No existe mejora profesional si no hay mejora curricular. Piensa que esta cuestión es un problema a tener en cuenta; de no ser así, las investigaciones en acción de la escuela no prosperan y se olvidan. Cree Glòria que es debido a que no se es consciente de la importancia que tiene para desarrollarse mejor como investigador/a, profesor/a investigador/a que estos sujetos mejoren sus procesos. Hemos de ser mejores para posibilitar un buen currículum, entendiendo el currículum como currículum amplio, todo lo que se ofrece al alumnado, todas las condiciones de aprendizaje que se crean. Glòria Jové recuerda las palabras de John Elliot, discípulo de Stenhouse, en un congreso en Málaga en 2010 que decía que no quería empenzar la conferencia sin revivir lo que motivó a Stenhouse a delimitar el proceso de investigación en acción: “no puede existir desarrollo profesional si no hay desarrollo curricular”. Glòria relaciona lo anterior con los currículums rizomáticos. Es decir, ser capaz de ver que una cosa está relacionada con otra y que se puede aprender perfectamente a partir de cuestiones que no serían imaginables. Evoca también a Kemmis como escritor sobre la investigación en acción que la ha marcado mucho ya que dice que no olvidemos que cuando hacemos investigación en acción más que enriquecer la ciencia estamos escribiendo historias, con toda la experiencia se deben escribir historias.

Ricard Huerta reconoce que estas tres últimas décadas han servido para intensificar la investigación. Disponemos de herramientas y material. En el sentido de herramientas de investigación metodológica, nos comenta, que considera que es fundamental el estudio de casos, acercarse al máximo a aquello que se está estudiando. Es cierto, nos comenta, que tenemos a Pierre Bourdieu como referencia, pero eran los años setenta, dominaba la investigación cuantitativa, fue pionero en estudios sobre los museos franceses implicados en una gran investigación nacional sobre los públicos de los museos. Pero plantea que cuatro décadas después hemos llegado a un momento en el que podemos acercarnos, a los casos concretos que nos puedan interesar o que sean relevantes y estudiarlos en profundidad. Por suerte también, existen otras instituciones, también los museos y las universidades para reforzar la educación con investigación.

Luís Noguero plantea salirse de la típica división entre investigaciones cualitativas y cuantitativas, y cree necesario vínculos de conexión, sinergias entre Museo, Escuela, Universidad, pero también con la comunidad, con las entidades, con las asociaciones, ... utilizar esos nexos de unión para realizar investigación. Recuerda la necesidad de potenciar las posibilidades que dan las nuevas tecnologías en cuanto al trabajo colaborativo en investigación. Para la investigación es muy importante tener la capacidad de recoger muchas opiniones, muchos trabajos, muchas sinergias, y poder interpretar todo ello de diversas maneras, considera que son herramientas que todavía no se están llegando implementar correctamente.

M<sup>a</sup> Jesús Agra propone que empecemos a pensar que la universidad puede ser un modelo para empezar a trabajar, para poder llegar a hacer algo que tenga repercusión, aunque sea pequeña, pero que tenga una repercusión. Explica que las tres, Cristina Trigo, Carmen Franco y ella están en el mismo grupo de investigación y por lo tanto está

representada la Universidad de Santiago y el Centro Gallego de Arte Contemporáneo. Considera que, realmente, la misión de la Universidad en este ámbito podría dar mucho, recalca el “podría” porque no lo está haciendo. Carmen Franco añade que cree que es debido a que tiene unas estructuras muy rígidas. María Jesús Agra retoma las palabras de Carmen y añade que además de rígida es la menos comprensiva. Cree que realmente hay mucha más apertura en los servicios de educación, con todos los fallos, con todos los defectos que se puedan tener, hay más apertura también en los colegios, en los centros que en el propio seno de la universidad. Y aún concreta más, dentro de la Universidad, en la Facultad de Educación. Es como un ámbito separado. Cree que uno de los mayores pasos a dar es en la propia universidad y en sus facultades de formación de docentes.

En referencia a la investigación, M<sup>a</sup> Jesús nos comenta que es lo único que genera vida, la investigación y la innovación es lo único que genera cosas diferentes. Refuerza la idea de Cristina Trigo proponiendo que habría que empezar a hacer esos espacios donde el nudo de relaciones y de contradicciones no está en un sitio ni en otro, a lo mejor está en un sitio que hay que hacer. Opina que la universidad debería potenciar grupos de investigación completamente multi e interdisciplinares, sin poner tantas trabas a áreas que tienen una tradición investigadora mucho más corta que las ciencias u otras áreas. Nos cuenta que la prueba de ello es que ellas están en un grupo de investigación al abrigo de un gran grupo de investigación que es de literaturas infantiles, y dentro de las literaturas infantiles está la parte visual, porque como grupo de investigación autónomo, no tenían cabida. Por cuestiones burocráticas y de cuotas de poder a veces iniciativas muy valiosas se van apagando o desviando de sus objetivos. Por eso pediría a la universidad que potenciara más los grupos de investigación transdisciplinares e interdisciplinares, donde tuviesen cabida múltiples instituciones y múltiples agentes educativos ya que cree que, a partir de ahí se generaría un proceso indagativo, y la cuestión de investigar es hacerse preguntas, y hacerse preguntas para contestar, para *hacer*, para buscar nuevas estrategias, para adaptarse y para responder a las expectativas. Plantea hacer investigación en las aulas, aplicada, en los museos, en la calle... es decir, una investigación viva y activa, una investigación como vital, ya que lo considera necesario; recomienda empezar a usar metodologías emergentes de investigación, las artes como metodologías de investigación y sobre todo para estudiar los conflictos y el ámbito educativo haciéndonos conscientes las y los educadores, tanto de museos como de escuelas como de la universidad, de su gran potencial y de que las artes nos sirven como metodología para investigar otros ámbitos. Propone proporcionar una educación artística de calidad, darle un giro y hacer que la educación tenga una visión artística. Esa sería nuestra gran revolución, cambiar no tanto la preocupación por impartir una educación artística sino por darle una visión artística a la educación. Aprenderíamos a vivir de una manera artística. Esa es una revolución que realmente está por hacer pero considera que no está muy lejana.

Albert Macaya expone que la investigación del museo nos proporciona, evidentemente, escenarios de búsqueda, ver qué es lo que ocurre in situ, qué es lo que realmente pasa en el lugar, en un momento concreto.

10.8.1 Ideas fuerza de las entrevistas a personas expertas en referencia a las herramientas de investigación en educación y museos (pregunta: 13).

## HERRAMIENTAS DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN Y MUSEOS

Utilizar patrones avalados por la comunidad científica internacional

Estar al día en todas las investigaciones realizadas internacionalmente

Evitar las extrapolaciones

Adecuar la investigación a las necesidades, la ideología, las circunstancias y a la persona que investiga

Atender a la realidad del contexto

Adecuación de la investigación al tipo de museo

Preguntarse qué tipo de conocimiento existe en el museo

Diversificación de las investigaciones

Formación del profesorado en investigación

Deconstruir qué se entiende por investigar

Preguntarse qué quiere decir investigar

Investigar para saber más y poder actuar en consecuencia

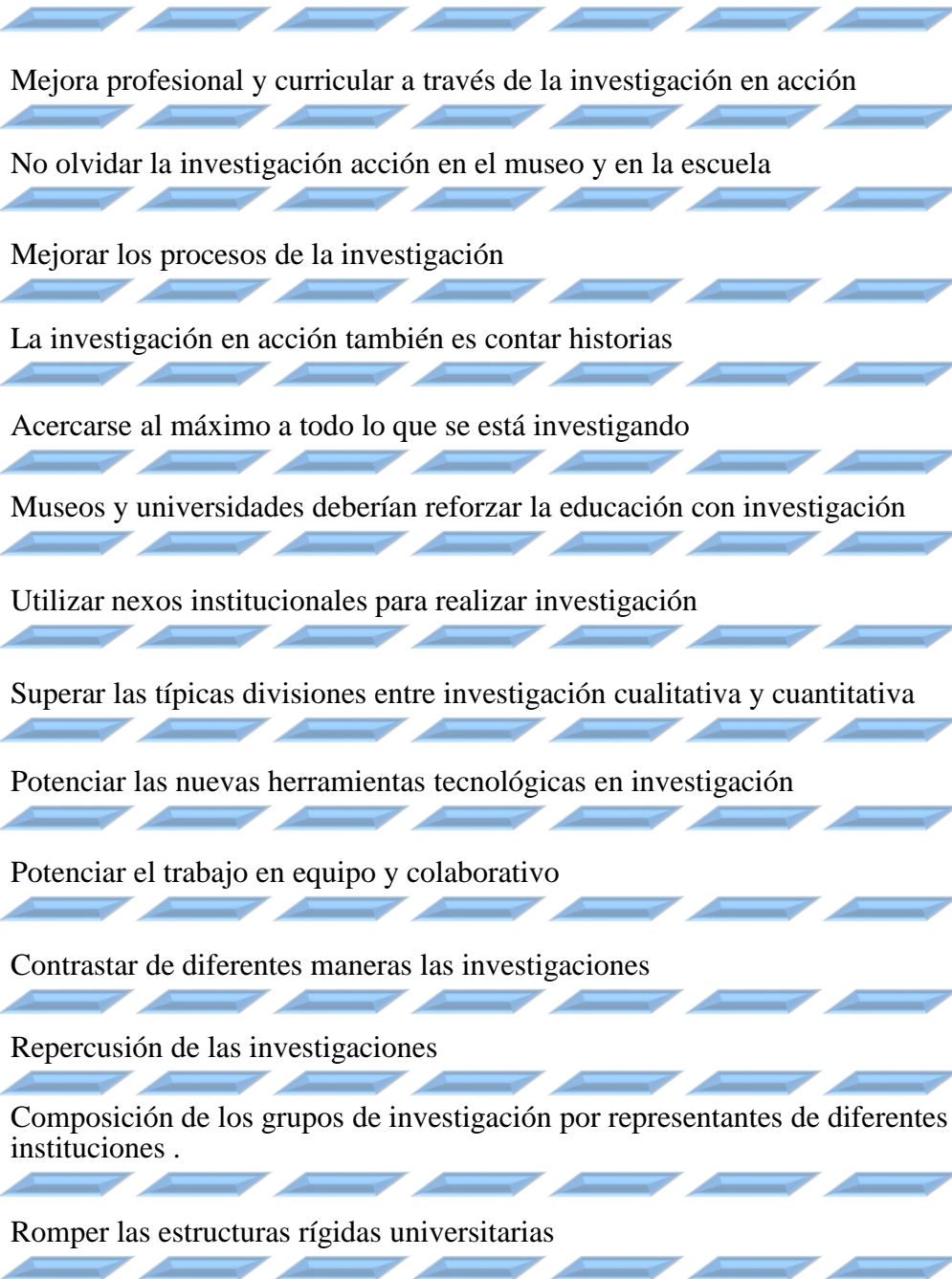
Paradigma de investigación acción para mejorar los contextos

Investigar para mejorar a las personas, para humanizar

Investigar para el cambio

Investigar para comprender y para transformar y mejorar la realidad

*Ilustración 65. Herramientas de investigación en educación y museos.*



*Ilustración 66. Herramientas de investigación en educación y museos.*





Apertura de la universidad hacia la investigación



La investigación y la innovación es lo único que genera vida y cambio



Buscar nudos de relación y generar espacios diferentes para investigar



La investigación en el museo, en el lugar donde se hace, perfilará el espacio



Potenciar grupos de investigación multi e interdisciplinarios



Dejar de poner trabas a áreas con menos tradición investigadora



Las cuotas de poder universitario pueden hacer que iniciativas valiosas se apaguen



Cabida en los grupos de investigación de múltiples instituciones y agentes educativos



Utilizar en investigación metodologías emergentes



Las artes como metodología de investigación



La investigación basada en artes para investigar otros ámbitos



*Ilustración 67. Herramientas de investigación en educación y museos.*

## 10.9 Valores y actitudes que se fomentan en los museos

En este punto nos ocuparemos de las dos siguientes preguntas de la entrevista:

14. ¿Qué valores y actitudes crees que incita el museo?
15. ¿Cuáles debería incitar?

Se pretende con estos interrogantes buscar la opinión de los expertos y expertas sobre las actitudes y valores que incita el museo y los que debería incitar y así analizar y comprender qué pueden ofrecernos. Como en preguntas anteriores, iremos exponiendo y relacionando las respuestas y los planteamientos que nos ofrecen.

Javier Abad nos plantea dudas sobre si el museo transmite valores o cuáles son los que transmite, y al mismo tiempo reflexiona sobre la calidad de la visita al museo, que en muchas ocasiones se basa en el conocimiento, en la información que se recibe, pero eso deja de lado esa acción transformadora que puede tener la experiencia.

Javier nos dice que para educar en valores es necesario dar una formación, sería como una especie de bucle, entrar de alguna forma en un proceso en el cual la visita que haces por parte de la escuela o a nivel personal generara otra visita, y otra más, con lo cual hubiera de alguna forma una especie de evaluación continua. Que una visita no fuera un momento determinado sino que formara parte de la narración y de una necesidad de volver porque te has hecho preguntas que, de alguna forma, vas contestando en el tiempo, o en la vida. El museo debe generar pertenencia; eso es un valor. El valor pertenencial.

Para Lilian Amaral es importante tener en cuenta que trabajamos con el humano, con personas. Por eso tenemos que estar abiertos en relación a las cuestiones de la alteridad en el mundo global. Y se pregunta cómo podemos operar con la diferencia como potencia creativa y creadora. Esto es una cuestión clave. Tenemos que pensar cómo vivir juntos y juntas en un mundo global, en el que nunca ha habido tanto flujo de migraciones como ahora y las personas se mueven incluso por supervivencia; las culturas se mezclan, se hibridan, se mestizan cada vez más. Tenemos que estar preparados, buscar estos espacios de interés de investigación.

El museo que quiere Lilian Amaral es el que está en la vida y que puede hacer la mediación a través de un choque cognitivo. Esto es algo que el arte y el arte-educación puede hacer: desconfiar. La experiencia de desplazarse por la ciudad le parece muy importante en relación con el museo, por su código oculto. Nos habla del museo de arte pero también de los eco-museos o los museos comunitarios que tienen mucha importancia. La escuela está ubicada en un contexto socio-cultural y debemos ser conscientes de que antes de decir lo que los museos guardan o lo que nos ofrecen, es importante mirar el entorno donde uno o una vive y valorar entonces el rol, el papel del museo, de la universidad y de la escuela, que es conectar la gente, con su propia cultura y promover una mirada de valorización. Lilian nos dice que para poder valorar la propia cultura es importante dar a conocer otras, porque el conocimiento es relacionar; sólo

puedes tener una opinión acerca de algo cuando tienes al menos dos contenidos para tener una propia opinión. Los museos pueden dar acceso a la información, para que las personas visitantes no tengan una única regla general. El papel del museo y la universidad en relación a las escuelas es proporcionar alternativas y reforzar, presentar, permitir, estimular y caminar juntos en dirección a los contextos de la vida.

Helena Ayuso nos comenta que los museos o centros de arte sí que incitan o promueven o potencian valores y actitudes; aunque parezca que el espíritu crítico lo tengamos dormido, todas y todos lo tenemos. Opina que lo que ocurre en la sociedad del siglo XXI es que a veces tiene miedo de decir lo que piensa. El museo posibilita que las personas visitantes piensen o interpreten lo que ven y ayuda a cultivar el espíritu crítico para ser personas con criterio. Es muy importante generar desde los museos una actitud para que como individuos se sitúen en una sociedad.

Para Roser Calaf, los valores que incita el museo son respeto, cuidado, trabajo, silencio, multiculturalidad; resumiendo, el museo es un espacio de convivencia, una forma de sabiduría, un lugar en el que el público aprende, un lugar en el que las personas pueden ir sin saber. Según Roser la persona entraba al museo como a un espacio sacralizado, y considera que eso es un valor a recuperar porque ya empieza a haber en el museo demasiado ruido. Nos dice que cuando llega un grupo escolar al museo y ella es visitante les llama la atención si hacen ruido, por eso considera que los programas escolares deben estar en unos días que no esté el público, ya que considera que los grupos realmente entorpecen. En contraposición Marisa Suárez no estaba de acuerdo en programar espacios únicamente para escolares, ya que consideraba que el museo es un lugar para la convivencia.

Para Román de la Calle, la historia de las ideas, la historia de los medios de comunicación, la historia del arte... van correlacionándose; casi no nos damos cuenta que en la vida cotidiana tenemos cantidad de elementos estéticos que algún día estarán en los museos.

Siempre ha pensado, y comenta que lo haría en todas las instituciones, que cada vez que se edita un programa, una tarjeta, un libro, un cartel... hemos de ser conscientes de que estamos haciendo historia y de que la responsabilidad educativa nos lleva a hacer cosas como si ya tuviésemos preparada la parte que esos planteamientos recibirán en la historia. Por ello considera muy importante concienciar a la gente de que todo lo que se está haciendo en un museo acabará siendo objeto de una exposición, y eso convierte a la gente en protagonistas de la historia.

Para Román la educación transforma a las personas, que son las que podrán transformar la vida. Considera que el museo podría ser un punto de concienciación. Nos relata su experiencia en el MUVIM cuando se planteó convertir el museo en parte de la universidad como punto de reflexión, con ocasión del tricentenario de Kant, mediante un convenio entre la facultad y el museo. Se planteó el reto, preocupándose por hacer una buena difusión, y el éxito fue extraordinario.

Román nos comenta que el análisis, la comprensión, la flexibilidad, la reflexión, la versatilidad, la diversidad... todo eso nos lo ofrece la visita a los museos. Al conocer la historia, al ver las variaciones, estas se hacen comprensibles y nos pueden ayudar a no encerrarnos en determinadas actitudes de la existencia. Las obras artísticas son las herramientas más esenciales que puede tener el profesorado para mostrar que hay identidades, pero hay diversidad; considera que entender las identidades y las diversidades es clave en este aspecto.

Marcelo Falcón nos dice que las dos preguntas sobre actitudes y valores que aporta el museo son muy difíciles, pero que están muy bien. Cree que dentro de la sociología comprensiva es más importante la pregunta que la respuesta y cómo nosotros y nosotras podemos generar nuevas preguntas.

Falcón opina que hay una forma que uno puede adoptar porque le es impuesta por alguna fuerza del exterior; y hay una forma a generar a partir de un desarrollo de potencias interiores. Entiende que las nuevas conformaciones de lo real son el eco, la resonancia de estas dos fuerzas en pugna, de esta armonía tensional, de lo que impone determinada realidad exterior y desde las potencias que desde la naturaleza humana se comienzan a desarrollar. Cree que la conformación de los nuevos mapas de lo real está en esta interacción de lo interior y lo exterior.

Los procesos educativos, desde la sociología comprensiva, son una fuerza que se desarrolla desde lo interior y no desde una fuerza exterior impuesta. Considera que el juego está desde lo interno, a partir de la experiencia, generando una temperatura colectiva que los desarrolla.

Marcelo Falcón utiliza la palabra “germinar”, ligada a los procesos de la naturaleza, para expresar cómo nosotros podemos desarrollar nuestro ser, siendo. Nos remite también a la palabra “sein” en alemán, el hacer siendo, es un concepto de Hegel, cómo nosotros podemos desarrollarnos juntos, ser, siendo junto al otro. Aquí está el desafío de la educación y de los cambios que se pueden generar a partir de una invitación de nuestras energías juntas. La experiencia educativa tiene que invitarlas y nosotros juntos, una vez aceptada la invitación, tenemos que invocar estas potencias que se desarrollan desde el interior. Nos dice que no podemos olvidar que también existen las fuerzas externas, no hay que eliminarlas. Lo exterior y lo interior van generando la conformación como trayecto y no como proyecto racional.

Nos aconseja, comprendiendo lo que la investigadora le plantea, crear una experiencia que invite a esa actitud. Una experiencia que llene y que seduzca. Nos plantea cómo decir las palabras menos falsas para decir aquello que estamos pensando.

Para Ricard Huerta es fundamental, como valor, la idea de respeto; reconoce que es la más importante, coincidiendo en este valor con Roser Calaf. Considera que en un museo lo que sí conseguimos es transmitir al alumnado es el concepto de respeto, respeto a la otra persona que está en el museo, a las distancias para la observación. El esfuerzo

colectivo que se percibe en muchos museos en el que están todas las personas implicadas, educa. Educa en ciudadanía.

Joan Vallés nos cuenta que existen experiencias de patrimonialización en nuestro país muy interesantes donde la base está en que la gente interactúa y puede llegar a entender todo lo que está condensado en el museo. Para él el paradigma es la sociedad, es decir el museo ha de cambiar. El museo está planteado para los objetos que tiene dentro, y propone que habría de prescindir de los objetos que tiene dentro y plantearse qué se quiere conseguir con las personas que tiene en su contexto. Es decir, aprovechar que tenemos los objetos y de entrada hacer un tipo de contacto con la gente, pero si los objetos no responden a las personas, debemos no ofuscarnos y ver las posibilidades que se pueden desarrollar y que son interesantes.

Marisa Suárez considera que las personas deben saber que el museo les pertenece, que es educación y bagaje para ellas para toda la vida. Su trabajo en el museo es un mundo de interrelación constante con unas personas que están con unos aprendizajes, que vienen al museo a aprender y lo que no saben es que los y las trabajadoras del museo aprenden de la gente que entra en él.

Núria Serra coincide con Roser Calaf y Ricard Huerta y nos comenta que el valor más representativo es el respeto. Respeto por las obras, por el espacio, por sus compañeros y compañeras, por las educadoras.

Marisa nos comenta que tienen una palabra clave cuando comienzan las sesiones en el MAMT y vienen los grupos escolares un poco alborotados, les dicen que se trabaja a partir del respeto. No les interesa tanto el saber enciclopédico, de eso ya se encargan los maestros y maestras, sino que trabajan a partir del respeto que tendremos entre el museo, que es un espacio común de todos y todas, y las personas y entre ellos. Marisa nos comenta que visitan el museo muchas escuelas con diferentes nacionalidades, ya que en Tarragona existe muchísima inmigración, y por lo tanto, lo primero que se hace antes de trabajar las obras es hablar con ellos y ellas. Reconoce que es necesario ese primer contacto entre todos de respeto y de saber estar. Todo ello sin olvidar que el museo es un espacio común, suyo y de todas las personas que entran en él, ya que ha sido pagado por los ciudadanos con sus impuestos. Gracias a eso están las paredes, y los cuadros colgados, y pagan la luz; y por eso los visitantes pueden y deben hacer uso de las instalaciones, preguntar, hablar, disfrutar. Está claro que debe existir un especial cuidado con las obras de arte pero hemos de facilitar la manera de poder interactuar.

10.9.1 Ideas fuerza de las entrevistas a personas expertas en relación con los valores y actitudes que se fomentan en los museos (preguntas: 14 y 15)

VALORES Y ACTITUDES

La educación a través de/con el arte contemporáneo permite trabajar con valores y actitudes

Experiencias transformadoras en el museo

Generar valor de pertenencia

Apertura hacia cuestiones de alteridad en un mundo global

La diversidad como potencia creativa y creadora

Hibridación de culturas, mestizajes

Museo en la vida

Museo como mediador para realizar choques cognitivos

Promover miradas de valorización de la propia cultura

El museo debe dar a conocer la diversidad cultural

Provocar las opiniones propias

Dar acceso a la información

Proporcionar alternativas, reforzar, presentar, permitir, estimular y caminar juntos/as en dirección a los contextos de la vida

Fomentan el espíritu crítico

Incita a pensar, a ver, para situarse en la sociedad en la que vivimos

Conciencia de que todos los días se hace historia, se construye la historia, somos protagonistas de la historia

Respeto, trabajo, cuidado, silencio, multiculturalidad

Museo como espacio de convivencia, un lugar de sabiduría, un lugar donde el público aprende

La educación transforma a las personas que son las que pueden transformar la vida

El museo como punto de reflexión y concienciación

*Ilustración 68. Valores y actitudes.*

El museo nos ofrece el análisis, la comprensión, la flexibilidad,  
la versatilidad, la diversidad...

Ayuda a no encerrarse en las actitudes de la existencia

Nos muestra las diferentes identidades

Nos ayuda a generar nuevas preguntas

Conformación de nuevos mapas de lo real

Interacción de lo interior con lo exterior

Jugar desde lo interno en el desarrollo de la experiencia

Ayuda a generar temperaturas colectivas

Permite a las personas desarrollarse juntas

Ser siendo junto a otros/as

Invoca a las potencias que se desarrollan desde el interior

Trayectos erráticos

Educar en ciudadanía

Evolucionar constantemente

Promover la observación

Provoca la actitud de estudio

Valores personales y democráticos

Interacción entre las personas

*Ilustración 69. Valores y actitudes.*

	Relación entre Museo, Escuela, Universidad	Espacios	Valores	Motivar al Público Escolar	Escolarizar el Museo	Docentes-Museos	Formación de Maestros	Educadores de Museos	Herramientas de Investigación
Javier Martínez Abad									
Lilian Amaral									
Elena Ayuso									
Roser Calaf									
Román de la Calle									
Glòria Jóver									
Marcelo Falcón									
Ricard Huerta									
Luis Noguero									
Joán Vallés									
Marta Viana									
Chus, Carmen, Cristina									
Marisa, Núria, Albert									

Tabla 10. Personas expertas y temas tratados en la entrevista



## **CAPÍTULO 11**

### **CONCLUSIONES**

#### **DISCUSIÓN GENERAL, LIMITACIONES DEL ESTUDIO Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN**

##### **11.1 Discusión general**

En esta investigación se ha determinado, desarrollado y valorado una propuesta de vinculación entre escuela, museo y universidad desde un punto de vista pedagógico implementada en Escuela 2 en colaboración con instituciones universitarias o museísticas que presentamos como un modelo posible de cooperación y vinculación entre dichas instituciones desde el arte contemporáneo. Por este motivo, hemos realizado un análisis de dos estudios de caso que nos ayudan a hacer una radiografía de los proyectos llevados a cabo examinando la posibilidad de plantear este tipo de prácticas con metodología de trabajo por proyectos desarrollando la indagación a través de la investigación en acción, estudiando sus fundamentos y contrastándola con las respuestas al cuestionario realizado a las personas expertas y que nos han permitido abrir nuevos escenarios educativos en una realidad compleja de vincular a las personas y las instituciones. Es el momento, por tanto, de exponer el análisis reflexivo, mostrando las conclusiones oportunas sobre la investigación, sus requisitos y futuras líneas de acción.

Los resultados que se muestran en esta investigación son el eje central. Es decir, los procesos de valoración de este tipo de experiencias educativas se hacen indispensables para descubrir cómo estas vinculaciones entre escuela, museo y universidad son posibles a través del arte y si esta relación es significativa para las personas e instituciones participantes. No obstante, la valoración de las experiencias didácticas y educativas continúa siendo un tema pendiente tanto en los museos como en las escuelas y la universidad.

Creemos que la investigación y la valoración han ser dos pautas que generen las directrices de cualquier acción educativa desarrollada en la escuela, el museo o la universidad, pero en cualquiera de ellas desde una perspectiva educativa, la valoración desde la metodología de estudios de casos y de modo artográfico se presenta como necesaria.

Con la finalidad de conformar la organización y estructura de esta investigación alrededor de la temática planteada, en el cuerpo experimental planteamos una serie de hipótesis y objetivos que planteaban modular todo el proceso de análisis de la documentación conseguida. En relación a los objetivos de esta exploración entendemos, en primer lugar, que es preciso probar si este tipo de acciones de carácter pedagógico facilitan prácticas manifiestas de la vinculación entre el museo, la escuela y la universidad. En segundo lugar, hemos de corroborar la capacidad de cooperación entre

las personas e instituciones vinculadas en los proyectos de carácter educativo realizados. En tercer lugar, la investigación ha tratado de demostrar si la realización y la participación en estas prácticas y contextos educativos logran transformar el conocimiento y la vivencia que las personas integrantes de los equipos de trabajo obtienen de la educación a través del arte y de prácticas artísticas contemporáneas, y si estos cambios son posibles y logran transformar sus prácticas profesionales. En último lugar, la investigación ha tratado de conocer si los proyectos educativos realizados consiguen atender a la diversidad institucional y personal en situaciones educativas y comunitarias complejas.

A partir de los objetivos de la investigación, hemos trazado una serie de hipótesis que retomamos a continuación con la finalidad de conocer si se han confirmado o no, o si lo han hecho en parte. De este modo, nos centraremos en estimar la autenticidad de cada una de ellas:

Hipótesis 1<sup>a</sup>:

*La colaboración y cooperación conjunta tanto en el diseño de los proyectos como en su conceptualización permite alcanzar sus fines.*

Hemos comprobado que la colaboración entre docentes, alumnado, familias y personas vinculadas a la universidad y a los museos, así como personas voluntarias que han participado en los dos proyectos en los que hemos realizado el estudio de los casos ha sido altamente satisfactoria, aunque no ha estado exenta de dificultades. En relación a las primeras fases de los proyectos *Falla SOS* y *Ser de Huevos* el colectivo de profesorado mostró su adaptación rápida a este tipo de prácticas educativas y de vinculaciones con personas pertenecientes a la comunidad educativa como a otras personas e instituciones participantes, interpretándolas de un modo idóneo. La colaboración entre todas las personas participantes en los dos proyectos, aun siendo de contextos pedagógicos diferentes, es significativa ya que han demostrado que poseen la capacidad de crear equipos multidisciplinarios e interdisciplinarios, junto a otros y otras profesionales, en los proyectos y su conceptualización y han logrado favorecer la concepción de otro tipo de acciones educativas más significativas para todas las personas e instituciones participantes. La comprensión de estos proyectos y sus estructuras de vinculación comportaría el desarrollo de nuevas estrategias de enseñanza y aprendizaje y de gestión para realizar conexiones institucionales en contextos de cooperación a través del arte contemporáneo.

Creemos firmemente que existe un sorprendente desconocimiento de la labor educativa cooperativa en el ámbito educativo formal e incluso no formal. Tradicionalmente el rol docente obedece al acogimiento de un papel más observador que participativo, representando un modelo educativo accesorio en determinadas prácticas educativas habituales. Sin embargo la implicación del profesorado de Escuela 2 enriquece significativamente los dos proyectos, pero consideramos que ha sido debido al

planteamiento de un diferente modelo que contempla la participación de éstos en las decisiones planteadas por las personas que realizan la gestión y coordinación entre las instituciones.

La investigación realizada en la tesis doctoral ha contemplado disponer de una metodología cualitativa, mediante el estudio de casos y las entrevistas a personas expertas, para estudiar los siguientes aspectos: la cooperación del profesorado para encajar los cambios en la práctica docente y si estos proyectos transformadores han sido percibidos por las y los estudiantes y el profesorado y cómo estas acciones reactivan el contexto escolar, universitario y museístico. Para su estudio la investigación se nutre de relatos e imágenes que evidencian las propuestas desarrolladas. En nuestro caso, la investigación ha tenido primordialmente una doble vertiente, por un lado hemos indagado sobre la capacidad de colaboración entre los agentes educativos implicados en los proyectos y, por otro lado, si esta colaboración permite crear un modelo educativo competente para crear en las personas participantes un aprendizaje significativo y en contexto.

Lo que sí es necesario es apostar por un equipo de profesionales de la educación que, con independencia del hecho de llevar a cabo su labor en universidades, escuelas o museos, sean competentes para afrontar los procesos del aprendizaje en los museos, las escuelas y las universidades y sus contextos complejos. Las tres instituciones deben crear en un modelo de educación, a través del arte, global e inclusivo, en el que participen educadores y educadoras y profesorado de diversos contextos e instituciones. Es importante la introducción de diferentes voces y prácticas que nos ayuden a confluir los planteamientos educativos con los institucionales y que ofrezcan la posibilidad a las personas participantes de construir diferentes tipos de narrativas significativas en función de sus experiencias, incertidumbres, historias de vida,...

En este sentido, la tesis doctoral propone unas prácticas educativas orientadas hacia la vinculación de las instituciones, promoviendo una apertura de la comunidad escolar a todo tipo de colaboraciones. Se centra en las estrategias educativas que deben ser capaces de resolver cooperando los proyectos planteados. En los procesos educativos y en el trabajo cooperativo lo que realmente importa es, en nuestra opinión, la relación y creación entre los participantes, es ahí donde habita la auténtica labor educativa, ya que seguir actuando con los modelos tradicionales educativos no hará más que reproducir el estilo de las experiencias educativas en las instituciones elegidas, perpetuando los planteamientos oficiales de cada una de ellas.

Indagamos en las posibles conexiones entre la educación museística y la enseñanza formal, incidiendo en las contribuciones educativas que el museo y la universidad pueden brindar a la comunidad escolar. Pensamos que esta línea de contribuciones nos ayuda a percibir mejor los contextos de los diversos profesionales participantes en los dos proyectos levantando cooperativamente un modelo de práctica que es idónea para beneficiar la inclusión activa de los implicados en los conceptos trabajados.

Como hemos apuntado en diferentes momentos, la cooperación entre profesionales de la educación debe tener una importancia central en dichas instituciones, aunque resulta difícil establecer cómo y por qué hacerlo y sobre todo qué estrategias educativas se deben implementar para poder conseguirlo. Los contextos del museo, la escuela y la universidad son diferentes, pero debemos seguir intentando establecer equipos educativos que sean inclusivos y que colaboren en la toma de decisiones institucionales en materia educativa.

Traemos aquí la idea de Ricard Huerta (2013) cuando reconoce la necesidad de crear estos espacios de encuentro entre educadores y profesorado escolar y universitario, ya que nos permitiría realizar y crear un cruce de intereses con el fin de desarrollar un modelo educativo más eficaz. En el estudio de casos hemos indagado sobre el papel del profesorado en los proyectos realizados incorporando testimonios de ellos. No se centra únicamente en el desarrollo de actividades, sino en la construcción discursiva que facilite otro tipo de experiencias y de relaciones significativas entre las personas implicadas.

Hipótesis 2ª:

La participación de profesionales internos y externos a la escuela en la configuración y desarrollo de los proyectos favorece los vínculos entre instituciones y por ende un espacio de aprendizaje colectivo.

La capacidad de comprensión del objetivo de la experiencia se encuentra tanto en el aprendizaje como en relacionar los contenidos trabajados con aquellos que la persona ya posee independientemente de la institución educativa de la que hablemos, creando a partir de éstos otros nuevos.

En función de las metodologías de trabajo en los proyectos realizados se pueden comprobar los aprendizajes y si las experiencias han sido significativas, siempre teniendo en cuenta la multiplicidad de modos de construir los significados individualmente en función de sus experiencias, contextos y conocimientos, según Hooper-Greenhill (1999).

El arte contemporáneo se presenta como un instrumento educativo capaz de abordar cuestiones sobre el arte, pero también otros relativos a talentos sociales, políticos, culturales, económicos,... Por este motivo, el desarrollo de proyectos a través del arte se puede utilizar para la construcción de conocimientos y de nuevas narraciones en función de los propios intereses, expectativas y experiencias de las personas e instituciones participantes, con el objetivo de colaborar en el proceso de construcción personal y colectiva. Por eso hemos incluido relatos de sus participantes en esta investigación, con el fin de constatar la viabilidad y pertinencia de trabajar por proyectos en los dos estudios de casos planteados.

Las instituciones y personas se organizan a menudo con otras para conseguir algún propósito que, de otro modo no podrían alcanzar por sí solas. Los seres humanos necesitan la ayuda de otros para obtener sus fines. No obstante, organizarse en equipos con diferentes profesionales nunca es fácil. Lo más difícil es que estas asociaciones se mantengan a lo largo del tiempo ya que son labores dificultosas y la tarea deviene más compleja si colaboran más personas o grupos.

Los equipos que se han generado así como las personas y las estructuras que se han implicado, han cooperado para lograr un fin que de otro modo sería inabordable, aunque las dificultades también han estado presentes. Durante el transcurso del tiempo es muy importante aclarar los intereses, ya que esto facilitará los principios que se dicten en la organización y en el proceso de toma de decisiones para lograr el fin. Estos equipos y colaboraciones se ayudan para realizar reflexiones sobre los valores, cultura, ideología,... y plantear los que son comunes.

El número de personas que conforman los equipos y los intereses compartidos han afectado a la formación y la sustentación del equipo. Las situaciones menos complejas se han dado cuando sus integrantes comparten sus intereses. Ha sido importante ponerse de acuerdo sobre el propósito planteado en el desarrollo de cada uno de los proyectos realizados. Esto es fundamental para que el equipo logre el éxito, aunque como nos dice Clausewitz: *“Una [institución] puede apoyar la causa de otra institución, pero jamás la tomará tan en serio como la suya propia”* (Clausewitz, 1984: 608).

Uno de los vínculos más fuertes que un equipo puede crear es la voluntad de mantener su propia existencia equipo para poder realizar su propósito o interés colectivo principal. La formación de los equipos tiene una base común que es la de llevar a cabo las metas a través del trabajo cooperativo y las acciones colectivas. Quien lidera el equipo interinstitucional ha tenido presente que mantener el equipo era fundamental. El contar con integrantes de equipo que tengan un objetivo o beneficio común no ha invalidado la importancia de identificar y pretender satisfacer los intereses múltiples de las y los integrantes individuales. Todos sus componentes han comprendido que unirse a un equipo les ha posibilitado trabajar para lograr los intereses educativos comunes. Sin embargo queremos remarcar que la líder del equipo interinstitucional ha intentado darse cuenta de la presencia de múltiples intereses individuales y ha debido solucionar todas las dificultades que se le han presentado durante la duración de la formación del equipo. Ha sido muy importante considerar que las diferencias o divergencias en los equipos pueden mermar sus esfuerzos y para ello ha sido necesario identificar las diferencias, respetarlas y buscar los puntos de unión y los objetivos alcanzables. El hecho de que los intereses específicos de los distintos objetivos educativos y de relación sean diferentes no ha supuesto el colapso del equipo, se ha tratado de buscar las estrategias para adecuarlos.

Por eso ha sido importante, durante la realización de los dos proyectos, establecer una adecuada comunicación para construir y mantener la unidad de esfuerzos y acciones en coordinación. La incapacidad de comunicarse eficazmente con otros integrantes es el

principal enemigo del trabajo cooperativo del equipo, ya que limita el poder compartir la información y las estrategias para lograr los intereses comunes.

Otra cuestión que queremos visibilizar y que consideramos muy significativa es que en el tiempo de duración de la creación del equipo los intereses han cambiado, las estrategias y acciones se han modificado, por lo que es muy importante que exista una buena comunicación.

Este tipo de proyectos a través del arte permite organizar los equipos inter y multidisciplinariamente, y les ayuda a compartir la información y a generar confianza entre ellos.

Las características que hemos detectado que debe tener el equipo multidisciplinar son:

- Que sus miembros tengan las habilidades necesarias para poder identificar y ejecutar todas las tareas que permiten proporcionar al desarrollo del proyecto los objetivos y acciones para poder llevarlo a cabo.
- Que dependan lo justo y necesario de las personas externas al equipo, de manera que el compromiso que adquieren en cada acción ofrezca unos buenos resultados educativos.
- Que se creen sinergias que permitan que las derivaciones de los proyectos sean más ricas al sustentarse con las diferentes experiencias, conocimientos y habilidades de todos y todas las participantes, es decir colaboración creativa.

Los miembros del equipo han debido dedicarse al proyecto a tiempo completo para evitar afectar a su creación y rendimiento y así poder mantener el compromiso que adquieren en cada reunión.

Hay que destacar que todos los miembros de los equipos generados para ocuparse de dichos proyectos trabajan en la misma localización física, en Escuela 2, para poder maximizar la comunicación entre ellos a través de conversaciones dialógicas, minimizando otros canales de comunicación menos eficaces, que hacen que algunos trabajos se conviertan en una pérdida de tiempo hasta que se logra establecer la comunicación.

Por otra parte, hemos comprobado que los equipos deben ser estables durante los proyectos ya que es muy importante aprovechar el esfuerzo que ha costado construir las relaciones interpersonales, acoplarse y establecer la organización del trabajo.

Stenhouse (1984), Kemmis (1988) y Magenzzo (1991), marcaron los beneficios de la investigación en la labor docente, pues nos permite reflexionar sobre la práctica, desplegar habilidades, ser autónomo y compartir su experiencia en contextos diversos. Siendo la investigación una actividad social, la formación de docentes debe estar contagiada por métodos que originen la interacción con la comunidad, por ello en estos dos proyectos nos propusimos describirlos desde el punto de vista de las personas

involucradas, resaltando la importancia del aprendizaje cooperativo y el trabajo interinstitucional en ellos. Y los resultados nos revelan la importancia de crear espacios no convencionales de encuentro que permitan hacer interacciones con profesionales del contexto educativo incluyendo las diferentes miradas.

El diseño desde el que se desarrollan los proyectos es la Investigación Acción, pues como señala Sandín ésta pretende fundamentalmente: “*propiciar el cambio social, transformar la realidad y que las personas tomen conciencia de su papel en ese proceso de transformación*” (Sandín, 2003: 161).

Hipótesis 3ª:

La colaboración de artistas contemporáneos en el desarrollo de los proyectos favorece la percepción de la educación a través del arte y rompe el distanciamiento entre el arte y sus públicos.

Ha sido muy interesante recapacitar en torno al valor que supone introducir el arte como instrumento educativo y la incorporación de artistas en el desarrollo de los proyectos *Ser de Huevos* y *Falla SOS*. Consideramos que en el ámbito educativo existe un espacio con una enorme cantidad de posibilidades de experimentación a través del arte. La realización y el análisis de los dos casos propuestos nos han mostrado que es posible realizar nuevas propuestas de acción y prácticas que en las usuales organizaciones e instituciones se piensa que no serían capaces de llevarlas a cabo, lo que nos lleva a argumentar que debemos explotar estos caminos y posibilitar nuevas estructuras. En los dos casos hemos visto a lo largo de esta investigación cómo la percepción de la educación a través del arte se ha utilizado para resolver problemáticas específicas desde un enfoque creativo, participativo, y ha sido generadora de nuevos conocimientos. Y también nos ha servido para representar de modo patente cómo determinados proyectos y problemáticas, a partir de la actuación cooperativa con determinados artistas, pasan de la invisibilidad a la implicación del resto de la comunidad y con extensiones institucionales. Asimismo hemos comprobado que en los dos casos se produce el cambio esperado y en algunas ocasiones también alguno inesperado.

Existen algunos museos y centros de arte contemporáneo, así como artistas, que han puesto su atención en establecer nexos entre arte y educación. Por otra parte queremos destacar que existen museos de arte contemporáneo, cuyos departamentos de educación vienen desarrollando desde hace años distintas actividades educativas, bien de forma autónoma o en colaboración con los centros educativos. Por otro lado hay artistas que han mostrado su interés en la práctica educativa. En todo caso, hemos comprobado que el hecho de conocer las prácticas artísticas contemporáneas influye positivamente a la hora de realizar este tipo de actividades.

Por otra parte, las personas implicadas en los dos proyectos se han aproximado al arte contemporáneo desde una vertiente más comprensiva y perceptible, de tal manera que, año tras año, proyecto tras proyecto, se conseguirá reducir esa distancia existente entre el arte más actual y transgresor y el colectivo implicado.

En estos dos proyectos hemos visto cómo reforzando la función pedagógica del arte no como algo exterior al arte sino intrínseco a él se rompe el distanciamiento entre el arte contemporáneo y las personas participantes. La clave está en que se construye con las personas implicadas, y no es la institución contemporánea, a través de sus artistas, la que atrae a su interior a un público que está afuera como preformado.

La educación a través del arte contemporáneo juega un papel principal en la educación para mantener los nexos discursivos con la realidad. Debemos intentar construir otros modelos educativos desde la revisión de las estructuras académicas ya que supone un esfuerzo por concretar la educación con unos parámetros nuevos. La educación como una práctica en la que las personas participantes asumen un punto de vista activo y comprometido y con intersección con la realidad que les rodea, el contexto y los intereses que implica.

Entender el arte también como un lugar de relación puede convertirse en una nueva herramienta educativa que favorece que la experiencia y el hecho vivencial integren los procesos de camino al hecho artístico, creando los equipos donde se establece el diálogo y donde la idea de comunidad sirve para favorecer la construcción de espacios de actuación.

En estos tipos de relación a través del arte cabe resaltar que la estructura de relación de los equipos y entre las instituciones no ha sido jerárquica; surgen nuevas formas de comprender la cooperación y el trabajo en equipo donde las estructuras son más libres e independientes. Por tanto, cobra una fuerte importancia el contexto artístico, y no tanto las instituciones implicadas, sino que el conjunto de elementos y personas que intervienen han generado la capacidad suficiente para crear las estructuras de comunicación y de metodología pedagógica para llevar a cabo los dos casos estudiados. En estos equipos han participado desde estudiantes universitarios a artistas, y también familias, profesorado, alumnado, representantes de las instituciones, ... toda una comunidad con responsabilidad para conseguir el desarrollo de los dos Proyectos planteados en esta investigación.

Nos encontramos con otros modos de entender la educación, hemos propuesto dos proyectos en los que la colaboración de artistas ha supuesto convertir el trabajo colectivo en un espacio de libertad para facilitar la cooperación. Dicha colaboración con artistas ha hecho posible que todas las personas participantes tengan acceso a los hechos artísticos. Se constituye un concepto, en los dos proyectos, que es que se accede a crear un trabajo en común fundamentado en el diálogo y el intercambio, donde su desarrollo favorece el fomento de relaciones más cercanas y horizontales. Escuela 2, como cooperativa de enseñanza, plantea desde sus principios un modelo educativo menos jerárquico, donde el



alumnado tiene mucha capacidad y responsabilidad en la toma de decisiones sobre la realidad.

Entendemos la educación como un diálogo multidireccional que necesita de los distintos estamentos de la sociedad para construir colectivamente posibles modelos de educación más vinculados a la realidad diaria. Se trata también de descentralizar los procesos educativos al margen de los planteamientos pedagógicos habituales. La creación de estos proyectos promueve otras fórmulas de construcción de conocimiento con la colaboración de artistas, que ofrecen espacios de encuentro más próximos entre sus creadores y participantes.

Hipótesis 4<sup>a</sup>:

A través del desarrollo de proyectos cooperativos entre la universidad, el museo de arte y la escuela educamos a través del arte.

El arte contemporáneo consigue favorecer significativamente una educación más creativa, crítica, colaborativa, interactiva, participativa, cooperativa, democrática y horizontal. Desde el llamado giro educativo<sup>15</sup> se presta cada vez más atención a la labor educativa tanto por los distintos colectivos artísticos, como por los museos a través de los departamentos de educación, como en las escuelas. No obstante, las posibilidades de prolongación de las prácticas artísticas en el procedimiento educativo estriban, en gran parte, en el atrevimiento del profesorado por colaborar con museos y artistas. En los dos casos presentados de esta investigación se analiza cómo ha sido posible la utilización del arte contemporáneo como instrumento educativo, y más concretamente, cómo ha sido posible llevarlo a cabo con el profesorado de infantil, primaria y secundaria en coordinación con otros profesionales universitarios y con el museo.

Sin embargo, el atrevimiento de redefinición de las demarcaciones y las capacidades de las instituciones artísticas hace que algunos museos y centros de arte tomen la responsabilidad en los procesos de formación, y que apuesten por posturas alternativas ante el inmovilismo de la pedagogía reglada. Nos encontramos en una época en la que la enseñanza académica se ve cuestionada desde estructuras no-oficiales, el museo de arte es un candidato a asumir un rol como lugar clave en los procesos de aprendizaje y formación de las personas. Se convierte el museo en un contexto educativo

---

<sup>15</sup> El giro educativo del campo del arte se ha pensado, en algunos casos, como compensación a una educación excesivamente reglada en el resto de la sociedad, en la que la vertiente visual o plástica habría sido progresivamente evacuada. A menudo, los museos e instituciones artísticas sienten que son ellos los que deben rellenar ese vacío que se aprecia, cada vez con mayor claridad, en las escuelas de nuestro tiempo.

que, por su presencia en la trama social, programa una relación con la realidad más directa que los ámbitos universitarios.

En nuestros proyectos ha sido determinante el papel del artista Adolfo Siurana que ha entendido el arte como un espacio vital para la educación a través del intercambio y la redefinición de los formatos educativos y que de algún modo obliga a la institución (Sala Parpalló) a replantearse su modelo. A su vez la institución artística citada responde, reacciona y participa del contexto artístico, interioriza ciertos comportamientos y los tamiza a través de su maquinaria, no sin dificultades y con procesos de compromiso y desarrollo lentos. Ofrecer la institución artística como el espacio para una educación crítica serviría para generar un debate constructivo sobre los modelos educativos a partir de sus opciones reales más allá de las bases de la educación clásica.

A modo de ejemplo queremos mencionar los proyectos Àlber y Educ-arte – Educa(r)te (Jové et alt. 2012 y 2013) que se estructuran con la pasión, el propósito y la política de cambio, afrontando la complejidad con planteamientos rizomáticos. El método que se concreta en Educarte es la estrategia que permite la formación para todas las personas implicadas en el proceso: desde la formación inicial de estudiantes de la Facultad de Educación de Lleida a la formación continua del profesorado de la Facultad y la escuela y las profesionales del servicio educativo del centro de arte La Panera. Planteamientos enmarcados en modelos socioconstructivistas que valoran la cultura como la base para la humanización y para la calidad de vida de las personas. Para ello utilizan el arte contemporáneo como intermediario de aprendizajes y como herramienta de formación y construcción de saberes.

Una red de aprendizaje debe permitir establecer colaboración y aprendizaje entre instituciones culturales y educativas. Desde nuestra posición y tras el desarrollo de los dos proyectos donde se implica a la universidad, el museo y la escuela convenimos en la potencialidad de dicha relación y recapitamos sobre la necesidad de pensar que la relación de museos y docentes es un espacio de creación social donde es preciso concebir una demanda de proyectos y objetivos acordes a los nuevos modelos de enseñanza-aprendizaje.

A partir de la investigación-acción concluimos que a la hora de comenzar una colaboración entre instituciones hemos de explicitar y dialogar sobre intereses, motivos, objetivos, expectativas, deseos, valores, problemas, necesidades, dudas, resultados, significado de la colaboración, retos o dificultades que debe afrontar cada profesional implicado. De esta manera pensamos que se ajustan los intereses y las expectativas a la realidad y se permite promover la comprensión y confianza entre las culturas de cada institución. Resulta mejor realizar la creación de los equipos y la programación a nivel presencial ya que prefieren dialogar cara a cara por la rapidez e inmediatez de respuesta. Aparte, cada vez que se planifican las acciones artísticas deben mediarse presencialmente y aconsejamos que sea antes de empezar el proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que una planificación poco precisa provocará desconcierto entre las personas implicadas en los equipos de las instituciones representadas. Nadie debe sentirse excluido.

Por tanto, consideramos que las razones para elaborar una planificación conjunta y adaptada a cada proyecto de cooperación son las siguientes:

- Para que posea una derivación satisfactoria para las partes implicadas.
- Para aclarar lo que ofrece cada una de las instituciones, grupos y personas implicadas.
- Para evitar equivocaciones y restringir o salvar inexistentes posibilidades.
- Para adaptarse a la institución o instituciones implicando otro modo de desplegar los métodos de enseñanza y aprendizaje.
- Para articular la demanda concreta, en un contexto concreto y así poder modular el proceso educativo planificado.
- Para saber cómo se desarrollará el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Para prever una educación en patrimonio tangible e intangible.

Los grupos cooperativos generados se han organizado y trabajado con el microentorno pedagógico, con resultados muy positivos en el desarrollo de la enseñanza del pensamiento. Se crean con el objetivo de un intercambio activo que genera persistentemente ideas para corroborar, completar, explicar, progresar, desarrollar, comparar e innovar distintas cuestiones en relación a los dos proyectos planteados, favoreciendo así, una ideología activada por variadas y transversales relaciones y composiciones que se despliegan en las personas implicadas en el proceso educativo, con un pensamiento divergente y creativo, que brindan un rol protagonista en el aprendizaje y que se estimulan de modo extraordinario desde el trabajo cooperativo.

El trabajo cooperativo posee una dinámica y un movimiento muy sencillo y consecuentemente provechoso y muy adaptable a los procesos educativos. Su sencillez figurada no permite imaginar la gran huella que ejerce en el avance del pensamiento, de la creatividad y de la promoción de valores sociales que tiene como principio asombroso y como lugar de nuevas ideas ofreciendo unas escapatorias pedagógicas ventajosas para poder evolucionar las prácticas tradicionales y elevarse hacia espacios más prometedores en el terreno metodológico y más gratificantes con las personas implicadas en los proyectos y en su desarrollo pedagógico.

#### 11.1.1 Confirmación de hipótesis de partida, objetivo general y específicos.

El tesón que tuvimos director e investigadora por generar una hipótesis de partida, estimuló que esta apareciera aspirando a generalizar todos y cada uno de los objetivos conscientes que en su momento teníamos. La hipótesis de partida era: ¿Conviene establecer vínculos entre los museos de arte, la escuela y la universidad?

La hipótesis de partida se desplaza de hipótesis a conclusión exponiendo: Hemos encontrado que es conveniente establecer vínculos entre los museos de arte, la escuela y la universidad. Su justificación ha sido expuesta en el punto anterior tras la valoración de las cuatro hipótesis explicadas.

En cuanto al objetivo general de la investigación, “Establecer conexiones discursivas, prácticas, visuales y reflexivas entre las instituciones museo, escuela y universidad”, hemos conseguido el objetivo general mediante la planificación y desarrollo de dos proyectos educativos: *Ser de Huevos* y *Falla SOS*.

Y para finalizar exponemos los objetivos específicos y mostramos las evidencias que justifican dichos objetivos:

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	EVIDENCIAS
<p><b>Mejorar la labor como docente.</b></p>	<p>La práctica reflexiva de la acción docente de la investigadora ha evaluado su nivel de desarrollo profesional, así como aquellos aspectos que necesitan cambiarse.</p> <p>Proceso de diálogo de comprensión y mejora.</p> <p>Sistematizar la práctica reflexiva a través de la investigación en acción y el estudio de casos.</p> <p>Actualizar conocimientos y desterrar creencias.</p> <p>Rigor en el diseño.</p> <p>Recurrir a la triangulación con personas expertas.</p> <p>Realización de proyectos viables y fiables.</p> <p>Herramientas de autorreflexión.</p>
<p><b>Desarrollar un recorrido conceptual sobre la temática de la educación en museos, escuelas y universidad.</b></p>	<p>Desde las ciencias de la educación.</p> <p>Desde el arte.</p> <p>Inter y transdisciplinariamente.</p> <p>Desde la investigación en acción y la artografía.</p>

<p><b>Brindar elementos metodológicos que permitan abordar la problemática de la investigación museística y los espacios de encuentro entre universidad, museo y escuela.</b></p>	<p>Los aspectos metodológicos comprenden la planificación y organización de los procedimientos que se van a establecer para desarrollar la investigación. Son los siguientes:</p> <p><b>Tipo de estudio:</b> Correlacional y explicativo</p> <p><b>Métodos de Investigación:</b> Observación, Inductivo, Deductivo, Análisis y Síntesis.</p> <p><b>Técnicas para la Recolección de la Información:</b> Entrevistas, Diario, Fotografías, Narraciones,...</p> <p><b>Tratamiento de la información:</b> Ideas fuerza, triangulación de opinión y narrativas.</p>
<p><b>Favorecer el desarrollo de competencias profesionales vinculadas a la educación a través del arte.</b></p>	<p><b>Información Primaria:</b> Observación participante y entrevistas.</p> <p><b>Información Secundaria:</b> Bibliotecas, Organizaciones privadas y públicas, Universidades, Internet,...</p>
<p><b>Propiciar un entorno apto para la discusión y el intercambio de experiencias, avances y nuevos conocimientos en el ámbito de la vinculación de museos, escuelas y universidad.</b></p>	<p>Entorno educativo de Escuela 2, (espacios internos y externos), ciudad de Valencia, Paterna, Sala Parpalló y Universitat de València.</p>
<p><b>Diseñar y elaborar propuestas pedagógicas y de comunicación enmarcadas en la práctica profesional.</b></p>	<p>Modelo socioconstructivista</p> <p>Dos proyectos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Ser de Huevos</i></li> <li>• <i>Falla SOS</i></li> </ul>
<p><b>Desarrollar las bases que permitan articular las propuestas conjuntas entre las tres instituciones educativas.</b></p>	<p>Trabajo en equipo</p> <p>Metodología cooperativa</p> <p>Aprendizaje en contexto</p>

<p><b>Plantear abiertamente las distintas líneas de investigación basada en artes.</b></p>	<p>Investigación cualitativa  Investigación Acción  Estudio de Casos  A/R/Tografía</p>
<p><b>Abordar las complejidades de la investigación basada en artes (IBA) (Arts-based research- ABR).</b></p>	<p>Capacidad para describir, explorar y descubrir, compartir y basarse en un diseño de investigación inductivo (múltiples significados).</p> <p>Pilares básicos: literario, visual y performativo.</p>
<p><b>Favorecer prácticas viviéndolas como proceso artístico desde la escuela, de manera que vinculen al museo y la universidad.</b></p>	<p>A través de:  Caso 1: Proyecto <i>Ser de Huevos</i>  Caso 2: Proyecto <i>Falla SOS</i></p>
<p><b>Colaborar con artistas contemporáneos como cooperantes en el proceso artístico y creativo de la comunidad.</b></p>	<p><b>Ser de huevos:</b> Adolfo Siurana y Loli Soto  <b>Falla SOS:</b> Adolfo Siurana, Manuel Gamonal, Gemma Rupérez, María Santos, Javier Carvajal,...</p>
<p><b>Mostrar y reflexionar los proyectos realizados con el alumnado y demás participantes a través de los cuales se deriva la cooperación entre las tres instituciones: museo, universidad y escuela.</b></p>	<p>Estudio de Caso 1: <i>Ser de Huevos</i>  Estudio de Caso 2: <i>Falla SOS</i>  Imágenes  Publicación de Artículos  Comunicaciones en Congresos  Postgrado de Educación y Museos</p>
<p><b>Establecer vínculos y suma de sinergias reales entre las diferentes instituciones educativas.</b></p>	<p><b>Ser de Huevos:</b> Adolfo Siurana – Sala Parpalló – Comunidad educativa de Escuela 2.  <b>Falla SOS:</b> Artistas – Universitat de València - Comunidad educativa de Escuela 2 – Patrimonio cultural inmaterial, Fallas Valencia.</p>

<p><b>Visibilizar una línea de acción docente basada en artivismo.</b></p>	<p>Activismo creativo para plantear cambios sociales. Hacer reflexionar e invitar a actuar. Cooperación educativa a través del arte. Romper normas y currículos establecidos.</p> <p>Proyectos artísticos – educativos.</p> <p>Ecología humana y medioambiental.</p>
<p><b>Favorecer, como profesora y gestora, actitudes positivas y vínculos emocionales a través de experiencias artísticas con el contexto.</b></p>	<p>Metodología por proyectos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Teorías socioconstruccionistas.</li> <li>• Generación de espacios de relación y creación.</li> <li>• Producción artística horizontal y democrática.</li> <li>• Aprendizaje dialógico y vivencias compartidas.</li> <li>• Vivencia como forma de arte.</li> </ul>
<p><b>Arriesgar con un tipo de investigación más artográfica como posicionamiento metodológico de esta tesis doctoral favoreciendo la consolidación de este modelo de línea de investigación.</b></p>	<p>Investigación narrativa.</p> <p>La acción artística activa el proceso de reflexión.</p> <p>Investigar en el mundo a través de un proceso continuo de creación artística.</p> <p>Prácticas interconectadas y tejidas para crear significados.</p>
<p><b>Búsqueda, divulgación y visibilización de pensamientos y teorías de expertos y expertas, tanto los entrevistados como los consultados.</b></p>	<p>Investigaciones y tesis consultadas.</p> <p>Libros digitales y en papel.</p> <p>Artículos y comunicaciones.</p> <p>Entrevistas a personas expertas.</p> <p>Entrevistas a profesorado y alumnado.</p> <p>Cuerpo teórico de esta tesis.</p> <p>Grupos cooperativos.</p>

*Tabla 11. Objetivos específicos y evidencias*

### 11.1.2 El rastreo del quid de la cuestión. Pensar con personas expertas.

Estos pensamientos que hoy se transmiten emergen de lo que puede designarse como un viaje de investigación hasta llegar a este texto serio acerca de una gestión o dirección de las instituciones analizadas, museo, escuela y universidad. También son la

consecuencia de sintetizar varios años de gestión y reflexión, en gran medida gracias a las personas que son significativas y participantes que me han ayudado a aclarar mis opiniones y también por la trayectoria como profesora y en los puestos de dirección y gestión.

La escucha y visualización de las entrevistas provoca en la investigadora la necesidad de escribir sobre las experiencias en las instituciones educativas. Y rescata preguntas que se formulaba desde que inició su rol de profesional vinculada a la educación; preguntas acerca del contexto seleccionado por ella, en aquel tiempo, para ser docente en el ámbito de la educación artística. Su interrogación apuntaba a investigar el quid del beneficio científico de esta área disciplinar: el arte. Quid al que más adelante nos referiremos.

El gran desafío de esta investigación reside en componer lo que recogemos disgregado en la palabra de expertos y expertas de las tres instituciones, museo, escuela y universidad, pertenecientes a puestos académicos y organizativos, así como entrelazar los dos casos estudiados como dos proyectos que se vinculan con la investigación propuesta.

Acabamos nuestro camino con el propósito de continuar indagando, en el cruce entre práctica y teoría, nuevas perspectivas que nos permitan construir, en marcha, una práctica escolar, museística y universitaria que logre dejar rastros, marcas, huellas y que no se desperdicie en el sencillo recorrido.

En el encuadre de nuestro presente proyecto de investigación hemos encontrado que en diversas escuelas, museos y universidades se están efectuando prácticas que facilitan diferentes sentidos.

Los estudios de casos y el desarrollo de los dos proyectos dan sentido y respuesta a las necesidades sociales y culturales de una nuestra época, planteando articulaciones con el presente, con las instituciones, tomando como referencia la vida. Esto genera interés en quienes participan de la actividad y los involucra en el trabajo. Otro elemento relevante es la participación en la producción colectiva de una obra a partir de la interacción y colaboración para promover nuevos aprendizajes. Numerosas investigaciones han demostrado en los últimos años la importancia de las interacciones entre las personas durante el proceso de aprendizaje. Entre los procesos que se desarrollan en estos contextos de aprendizaje donde existen vinculación entre instituciones y que generan repercusiones favorables en el aprendizaje se destacan los siguientes: comparación de puntos de vista, colaboración, técnicas a compartir, solicitar, ofrecer y recibir ayuda, constituir junto a otros y otras.

Retomando el tema del estudio de casos, la historia que relatan y sus vínculos institucionales, expresan y hacen entender la preocupación sobre la identidad profesional que ha tenido la ocasión de perfeccionar, analizar e indagar la investigadora a sí misma junto a otros y otras. El reto en esta investigación consiste en crear un rol diferente sin



desconocer la formación y práctica existente hasta la actualidad, pero considerando lo nuevo.

La conformación de grupos de trabajo con representación de las tres instituciones también nos permitiría mantener imaginativamente, en tensión activa, dos términos, la educación y el arte, para conseguir una síntesis: la educación a través del arte. Se trataría de promover una gestión mixta con ocupaciones y compromisos distintos, lo que implicaría escucharse, intercambiar y promover de manera vinculada desde tres instituciones a favor de un mismo fin. Educar a través del arte.

De este vínculo ente organizaciones se desarrollará el método más eficaz para perfeccionar y promover los principales contextos expresivos y científicos junto al alumnado, un conjunto institucional donde los acuerdos aúnen las diferentes transmisiones, talentos e inflexiones con un único fin, la formación de personas a través del arte.

Las tres instituciones educativas deben estar al servicio de la función de coordinación de un proyecto donde el arte y la educación se unifican. La función que cumple esta coordinación nos ofrece la posibilidad de estar en un laboratorio activo de interdisciplinariedad, de unión de diferentes discursos disciplinares, de realización de experiencias diversas y de particulares intercambios que transitan por caminos de la educación y el arte, la docencia y la investigación.

A su vez la investigadora aporta a esta investigación sus conocimientos y experiencia sobre puestos de dirección y profesora en la escuela y en la universidad trasladándolos desde el desempeño de su gestión, que aúna la comprensión teórico-práctica, conjugando lo académico y lo organizativo.

A su vez, la mirada institucional acerca de esta investigación nos permite, como en un laboratorio natural, comprender los períodos futuros donde los paradigmas educativos nos proporcionen un enfoque más amplio de las complicadas situaciones de las instituciones.

Esta tríada, escuela-museo-universidad, está atravesada por áreas diferentes: el saber y el arte, la formación y la profesión, el restablecimiento y la suspicacia, la práctica y lo educacional, lo individual y lo colectivo. Exigiría renuncias a favor de lo diverso, lo interdisciplinar, lo diferente.

Mezclas profesionales en donde se discute por las pequeñas presunciones, tras ocultaciones fundadas a veces, y otras sin ellas.

Tradiciones, actos diarios, códigos diversos se entretajan en la vida habitual de docentes, estudiantes y no docentes en el espacio físico. Uniones de subculturas en un igual espacio y tiempo institucional con una actitud de acontecimiento de las leyendas que sostienen las experiencias docentes, de estudiantes y de gestión. Demanda:

organización, revisión, abrir la puerta a la creatividad y promover estructuras de prosperidad.

El objetivo es favorecer la creación de una cultura madura en la organización, con las peculiaridades de cooperación ineludibles para la evolución y el progreso continuamente coherente con el acatamiento por las reglas lógicas, eliminando la cultura de dominación que provoca retrocesos infecundos e imposibilita la democratización y la socialización.

Ello requiere pensar y proceder sobre la intersección de los múltiples cruces de las tres instituciones, universidad, museo y escuela, considerando que la educación a través del arte es una formación interdisciplinar que desarrolla una capacidad básicamente de tipo humanista, que incluye una comprensión del ser humano en su perfil biológico, psicológico y social y de la acción experiencial y profesional concreta.

Es fundamental reconocer la profesión de docente no como una cuestión exclusivamente técnica por más que realicen su trabajo desempeñando un rol limitado en el equipo interdisciplinar en el cual estén ubicados. El fin es que durante los períodos de formación se fomente y propicie el sentido de ser ellos mismos y de ser con otros y otras.

En esta línea mostramos el reto creativo de favorecer el proyecto de las tres instituciones y de crear equipos profesionales con perfiles diversificados.

¿Cómo hemos logrado este reto? Con un ideal unificado, cohesionado, que es la educación a través del arte fundada por una convergencia intercultural de las distintas instituciones de la investigación y encajada tanto en la práctica grupal de cada institución como en la concordia profesional; apreciando el ineludible soporte institucional, cooperando en el trabajo, con actitudes y sentimientos de respeto y poniendo en valor a las y los compañeros de trabajo; asimismo disfrutando con los sentimientos de práctica personal en cuanto al rol profesional de educadores y educadoras a través del arte.

### 11.1.3 Movimiento tras movimiento, rastro a rastro.

Poco a poco, lentamente, gradualmente... hemos desarrollado un camino trazado evocando la correlación de proyectos, estudios de caso, encuentros, aportaciones, acciones y experiencias que han ido dando forma progresiva a este trabajo de investigación. Pero pretendemos establecer un lazo más en dicha investigación, relacionándola con la acción que alcanza ir dejando rastros de modo consciente y plásticamente, como recurso notable de los proyectos realizados, en la cual surge la expresión de rastro a rastro. Esos movimientos (proyectos/casos) que han dispuesto que aparezca el rastro de las personas e instituciones que participaron en su realización no son otra cosa que la manifestación de un colectivo de personas capaces de dejar huella en la relación que los proyectos establecen con su entorno por el hecho de ser y existir. Pero las personas e instituciones que nos han acompañado en esta investigación no son solo aquellas que han dejado su rastro plástico en cada contexto de acción, sino que además

hay multitud de personas que han ayudado en esta investigación, cuyos rastros surgen de otro modo inseparable a lo largo de la escritura de esta tesis, en las contribuciones y reseñas proporcionadas, e incluso en la reflexión que nos traslada a este lugar, en la cual la expresión de las ideas y planteamientos también de las personas expertas entrevistadas, rastro a rastro nos transporta despacio y gradualmente al encuentro de las conclusiones.

La diversidad de aportaciones ha sido uno de los aspectos más notables en el recorrido de la investigación. La cooperación entre las personas e instituciones, como hemos mostrado a lo largo de la extendida redacción, ha sido la energía que, en muchos momentos, ha conducido y guiado desde el inicio hasta el fin de la investigación. Cooperaciones como la forma, en que en muchas ocasiones, hemos conectado con cada persona experta, con cada institución, con los colectivos, también es el descubrimiento de un libro que contribuye con la idea o la propuesta a colación de un pensamiento en el que estábamos inmersos. La visión y la intuición son las que nos han advertido del encuentro de relatos en fuentes únicas. Son las que nos han auxiliado para hacer fluir las concordancias que se han proporcionado durante el camino desarrollado a esta investigadora como profesional del arte y de la educación, confiando en cada proyecto, permitiendo la libertad de acción y gestión en los talleres estimando cada derivación. Ampliar la visión es lo que nos ha permitido confiar en la investigación que estábamos haciendo.

Hemos aprendido a apreciar, estimar, reflexionar, sobre las aperturas metodológicas. Huecos, vacíos, meandros, curvas, giros, en los que se incorporan cuestiones poco reconocidas en las enunciaciones de las diferentes metodologías legítimas para producir una investigación, con dos estudios de caso, con entrevistas a personas expertas, con un punto de vista artográfico, realizando un proyecto de indagación pedagógica, social y artística.

Estados morales y de ánimo, prácticas acostumbradas, encuentros impensados, se exteriorizan en esta tesis intrínsecamente a los metodologías manejadas en el momento de crear, proyectar, desplegar y rematar la investigación, constituyendo parte de nuestro modo de descubrir, a partir de nuestro modo de percibir y ver, y principalmente a partir de donde nos situamos para constituir nuestra mirada. Finalmente, todo ello forma parte de la metodología plasmada.

Es necesario descubrir la perspectiva pedagógica y el enfoque cooperativo de esta tesis, entendiendo por perspectiva pedagógica la producción de identidades individuales y colectivas. En esta dirección, la investigación que hemos desarrollado proyecta experiencias lúdicas, artísticas, comunitarias y estéticas a partir de las cuales se consigue promover relaciones personales e interpersonales, relaciones institucionales en las que exploramos nuestras características y particularidades que nos hacen únicos y a la vez más humanos. Un talante de acción artística cuya noción no transita en un único sentido, lo hace bilateralmente y también multidisciplinarmente.

Por un lado, las personas participantes viven y cooperan en unas experiencias de las que extraen un sentido determinado, que conecta con todo lo que se plantea y acuerda el desarrollo de los proyectos. Y por otro lado, las reflexiones consecuencia de cada experiencia, cada entrevista, cada colectivo, la visión de los resultados, su disposición a lo largo de esta exposición y la elaboración de la forma de la misma, presumen la comprensión y aprendizaje en primera persona como artógrafa y que por prolongación deja rastro en todas las personas que han participado de modo activo de esta investigación y también en aquellas que lo lean. Desde esta visión, nos atrevemos a decir que este compromiso deriva en un modelo de acción artística pedagógica.

## 11.2 Se podría...

Pensamos que es muy importante, para el incremento de los espacios educativos en los museos, investigar, publicar y compartir con los profesionales y las profesionales los métodos y suscitar el análisis teórico y práctico. Tenemos la responsabilidad de difundir los conocimientos generados en el ámbito universitario, escolar y museístico.

Consideramos que la universidad como institución tiene el cometido de aproximarse a los valores fundamentales de la sociedad y el lugar al que pertenece, y también debe tener las subsiguientes finalidades:

- la educación integral de la persona.
- la formación profesional y técnica, el desarrollo de la investigación, el desarrollo de la cultura a un nivel elevado y libre y la seria integración de las personas en la sociedad y comunidad en la que viven, dentro de una moderación de independencia y de armonía democrática entre profesorado y estudiantes.
- la propagación del saber privilegiado sobre las inseparables capas que conforman la sociedad, a través de apropiados eventos de extensión cultural.

La Universidad como “morada de elevados saberes” se supone que genera cultura, y que debe de transferir su saber a la comunidad no científica, para que esta se adapte a ella. La sociedad tiene el derecho a esta cultura, es parte de sus derechos humanos y las instituciones oficiales y públicas debemos crear los procesos y medios que aseguren el camino.

*“El contenido principal de estos derechos culturales es el reconocimiento a todo ser humano a participar en la vida cultural de la comunidad”.* (Bayardo Rubens, 2008: 31).

Preocuparse en nuestra universidad es creer que está en el mundo, en el país y en su territorio, contribuyendo a sus progresos, educando, promoviendo y trasladando culturas e integrándose en la sociedad que la forma y de la que forma parte y se sustenta, favoreciendo la reflexión crítica y propositiva, para incidir en los cambios sociales necesarios mediante la enunciación de contestaciones alternativas. Es imaginarla comprometida con los paradigmas del avance humano sostenible, la educación continua, la cultura de la paz, el respeto, la actuación de los derechos humanos y la democracia, la educación en valores y la tolerancia, con la perspectiva integral de la

inclusión, fundamental para el movimiento social; y comprometida con la elaboración y la transferencia de conocimientos competentes para favorecer su progreso.

Consideramos que pensar en la universidad es reconocerla dotada de un carácter científico/tecnológico progresista que permita construir una identidad planeada y congruente con su época y las postulaciones del futuro, buscando permanentemente consensos a partir del debate y la unificación de los diferentes enfoques.

Pensamos que es primordial que la cultura que se genere en la universidad y en la escuela no permanezca enclavada en los claustros universitarios o escolares, debe alcanzar a la mayor cantidad de público posible. Asimismo, es importante no limitar el desarrollo y valoración por parte de las universidades de las experiencias extracurriculares de colaboración entre equipos universitarios y comunidades y organizaciones sociales. Sería posible la configuración de equipos multi e interdisciplinarios, constituidos por docentes y estudiantes de diversas disciplinas, en diversos contextos sociales, desarrollando experiencias con la universidad las cuales, según los casos, son conceptualizadas por sus protagonistas en términos de extensión, vinculación social, aprendizaje-servicio, investigación-acción, o voluntariado. Experiencias que se podrían realizar con el apoyo de programas de voluntariado universitario.

La investigación nos permite añadir que estos tipos de experiencias no solo contribuirían a mejorar la calidad de vida de determinados sectores sociales, sino que también mejoraría la formación profesional ofrecida por las universidades, así como posibilitaría la calidad de la investigación que realizarían dichos equipos. Es importante que estos tipos de actividades cuenten con la correspondiente valoración institucional, por lo que es necesario que las universidades y los organismos de evaluación incluyan estas modalidades de trabajo como un elemento importante de los planes de estudio y se le otorgue una mayor valoración en las políticas de investigación y de carrera docente. Permitirnos esto posibilita un doble beneficio: para la comunidad que accede a este conocimiento y para las y los académicos que podemos enriquecernos de la interacción con la comunidad.

Los museos también son fundamentales para poder llevar adelante esta tarea. Para conseguirlo de modo efectivo es primordial conocer a las personas visitantes, estar a la escucha para satisfacer sus necesidades y ser sensibles a sus contestaciones. El museo es un mediador fundamental para recapacitar sobre la responsabilidad y el rol social del investigador. Las investigaciones que no se sitúan en considerar a la sociedad y permanecen cerradas en los espacios sabios, apartan al intelectual de su comunidad y restan sentido a su labor profesional.

Los roles de difusión y educación de los museos no se agotan en sí mismos, ya que consideramos que dejan el lugar accesible para la discusión y la crítica que admite el cambio firme de las premisas básicas de la antropología.

El departamento de educación del museo deberá valorar las actividades didácticas y culturales de los proyectos concretos para las escuelas y otras entidades de la comunidad educativa. Se responsabilizará de planificar y elaborar el material de soporte pedagógico y de las salas de exposición. Para ello es muy importante la formación de un equipo y de un procedimiento de trabajo para dar a conocer el museo y atraer visitantes.

Pensamos que la atención al público escolar es fundamental ya que de este modo se puede llegar a una cantidad importante de niños, niñas y jóvenes. Si desarrollan una práctica significativa de aprendizaje, eso atraerá en próximas ocasiones a miembros de su familia al museo. La base de esta idea es poder cambiar la imagen del museo y poder mostrar un museo accesible a la comunidad.

Consideramos que los centros escolares son un público fundamentalmente significativo para el museo por muchas razones:

- están muy motivados, convencidos del provecho inmediato del museo como herramienta extraescolar que prepara el aprendizaje.
- el profesorado piensa que la educación en los museos es un instrumento importante para enriquecer su proyecto educativo.
- la visita al museo puede brindar recursos para descubrir conocimientos, para aprender a través del descubrimiento, o relativos a las condiciones espaciales.
- la cultura y la tecnológica principalmente enraizada entre los más jóvenes a menudo no sólo se genera en la escuela, sino además dentro de otros contextos.

Opinamos que una metodología eficaz en la transferencia de saberes debe basarse tanto en la dimensión cultural y artística como en el aprendizaje participativo.

Uno de los fines fundamentales del museo es crear los vínculos con la comunidad, con las escuelas y la universidad y fortalecer los que ya existan. Para acometer este fin se deben generar propuestas educativas (proyectos, talleres, cursos, etc.), que cuenten con la participación de personas externas al museo, quienes también coordinen y gestionen las diferentes actividades. Eso permitirá aumentar la oferta de actividades teniendo en cuenta las sugerencias de los y las maestras o profesorado universitario, incluso otras tipologías de visitantes. Con este tipo de oportunidades nos permitiremos otro tipo de experiencias de trabajo en equipo con el objetivo de formar equipos multidisciplinares. Pensamos que la conformación de estos nuevos equipos posibilitará concebir nuevas propuestas que reflejarán los diferentes saberes de sus componentes.

Estas cuestiones permitirán desarrollar una propuesta educativa que conducirá a generar nuevas estrategias educativas que también se podrán ofrecer a docentes con el fin de brindarles saberes sobre los temas posibles a abordar en el museo.

La didáctica del museo debe ofrecer actividades lúdicas recreativas y pedagógicas al alumnado con el objetivo de complementar sus procesos de enseñanza y aprendizaje. Para ello es fundamental desarrollar las actividades teniendo en cuenta las edades de sus visitantes.

Con respecto a tender vínculos estables con las universidades, existe la posibilidad de ofertar un mayor número de prácticas al futuro profesorado para conocer y participar en las actividades del área o departamento educativo del museo. Concretamente en los Grados de Maestro/a de Infantil y Primaria no está abierta la posibilidad de realización de prácticas curriculares ni extracurriculares en estos ámbitos.

Entendemos que la vinculación de museos con las escuelas debería ser a través de proyectos y de políticas educativas a través de las Consejerías de Educación. Tender puentes entre el museo y la escuela con programas o proyectos específicos permitiría trabajar en un encuentro mensual con el profesorado pudiendo así conocer y planificar la

visita al museo. Este espacio posibilita conocer los cambios curriculares, las problemáticas de las escuelas y los intereses que muestran las y los docentes al traer a la clase al museo.

En la indagación por fortalecer la relación con las y los docentes, debemos de empezar por valorar las experiencias que nos ofrecen los museos, por lo que pensamos que se deben incorporar la evaluación de la visita por parte del educador/a y del docente compartiendo puntos de vista y así aportar nuevas estrategias para desarrollar conjuntamente mejoras cara al futuro. Otro tema a reconsiderar es la mejora de la atención de los docentes posibilitando trabajar de manera personalizada.

Es importante realizar propuestas bajo diferentes formatos: rincones, visitas y talleres,... y dar continuidad a los encuentros. Es necesario reformular las propuestas.

Con respecto a la formación ofrecida, consideramos que esta serie de acciones puede acortar distancias y brindar el espacio de formación presencial o virtual.

Hacemos una exposición a continuación de objetivos que consideramos deben proponerse en sus programas educativos los museos:

- Investigar sobre el público real para renovar los servicios educativos y atraer nuevos y nuevas visitantes
- Comunicar la importancia de conocer y proteger el arte y la cultura
- Descubrir al visitante la diversidad cultural en el presente y el pasado
- Capacitar y formar a los trabajadores de centros patrimoniales sobre educación en museos
- Cooperar con otras áreas del museo para crear proyectos
- Estrechar vínculos con otras instituciones para pensar y diseñar el museo.

Pensamos que la idea de trabajar con otros profesionales es algo que nos permitiría socializar los saberes investigados en el espacio académico universitario y resignificarlos con el colectivo humano involucrado a partir de las expectativas, posibilidades y búsquedas.

La educación museística y patrimonial favorece el desarrollo de las competencias cognoscitivas, instrumentales y, sobre todo, de las competencias socio-emocionales, esenciales para la construcción de la identidad personal y profesional. Las experiencias artísticas provocan el desarrollo de capacidades emocionales, científicas, imaginativas, estéticas, perceptivas y sociales. Estas funciones se adecuan a los fines pedagógicos de la enseñanza como el desarrollo completo de la personalidad, del espíritu constructivo, del sentido crítico, de la creatividad, del espíritu de cooperación, de la responsabilidad, de la solidaridad y de la tolerancia. Es necesario concretar los modos para el desarrollo de las competencias socioemocionales y comunicativas que favorecen la calidad de la acción docente.

Para cumplir estos fines es oportuno desarrollar programas educativos que hagan que la estancia en el museo del visitante escolar sea una experiencia de aprendizaje en donde se posibilite que interactúen saberes cotidianos y conocimientos científicos, un lugar donde sus visitantes puedan vivenciar, conocer y explorar la cultura material y el

patrimonio intangible de la sociedad actual, en diferentes tiempos y espacios de nuestro mundo más próximo y más lejano.

Para dichos viajes de aprendizaje consideramos muy importante plantear algunos ejes que nos ayuden a desarrollar las experiencias del museo. Estas temáticas deberán estar orientadas a explorar las relaciones entre lo que aprenden en la escuela o la universidad y los grupos humanos y su ambiente.

También deben existir propuestas que tengan por objetivo la posibilidad de brindar espacios de recreación y de aprendizaje donde niñas y niños puedan realizar producciones artísticas inspiradas en la temática tratada.

No podemos olvidar que también es necesario completar con actividades como charlas a cargo de investigadores de la institución o de instituciones externas, talleres de vacaciones, intervenciones callejeras, etc.

La extensión de los museos requiere de programas de articulación, en donde se establecen vínculos entre el museo, la escuela, la universidad y otros espacios sociales y actores de la comunidad. Estas bisagras pueden surgir a partir de acciones que se desarrollen en el museo, de contactos previos con el área. Este vínculo nos permitiría desacralizar al museo y sus colecciones y aproximarlos a la comunidad. Es decir, el museo va a la comunidad buscando reducir las distancias.

Un punto importante a tratar es la creciente demanda de capacitación y la necesidad formativa del profesorado y profesionales en este ámbito con reconocimiento de las Consejerías y servicios formativos de las universidades. Para ello es necesario generar programas en los que consten los planes formativos y también planes de asesoramiento, desarrollar cursos formativos en las instalaciones del propio museo y que estén coordinados por profesionales especialistas en las temáticas a abordar.

Pensamos que es necesario desarrollar Proyectos como medio para crear itinerarios por los bordes de un encuentro posible entre mundos diversos, planteando que un trabajo conjunto y cooperativo pueda crear tendencia para que el profesorado y la comunidad educativa se vinculen al museo como un espacio importante en la construcción del conocimiento y los procesos de enseñanza y aprendizaje, lo que favorece a su vez el encuentro entre la mochila cultural propia del alumnado y de sus comunidades y los objetos y saberes específicos que les proporciona el museo.

Estos proyectos podrían crear una base de intercambio de conocimientos especializados entre las instituciones con el fin de identificar una plataforma para el trabajo común entre las escuelas, las universidades y los museos para favorecer la transmisión de los saberes en educación patrimonial. Además, los proyectos pueden constituir un instrumento con el que fortalecer la importancia de los museos como recursos educativos conducentes al aprendizaje del alumnado y al desarrollo profesional del profesorado, y consecuentemente, están predestinados también a recalcar el rol de los departamentos educativos existentes en los museos como una parte importante dentro de dichas instituciones, y a subrayar la necesidad de formar personal docente especialista entre las y los educadores de museo.

Necesitamos una transformación institucional y organizativa tanto de los museos como de las universidades y de las escuelas para afrontar el cambio de época en el que



vivimos. Debemos identificar las estrategias necesarias para hacer de la vinculación de estas tres instituciones un espacio con una enérgica orientación interactiva en la educación y un escenario adecuado para un aprendizaje tanto formal como informal.

Para atender a los desafíos del mundo contemporáneo, los museos y centros culturales deben poder ellos mismos convertirse en espacios plurales y abiertos a una continua construcción de significados. Esta premisa se constituye como la tarea fundamental de un área educativa en una institución cultural.

En esta dirección, las elaboraciones artísticas contemporáneas proporcionan y dan lugar a espacios de participación y a incertidumbres más que a certezas. Para aproximarnos a la comprensión de estas elaboraciones debemos apelar a una nueva concepción de enseñanza con resultados no programados. Por otro lado, cada museo y centro cultural tiene su propia política institucional y está inserto en un contexto social y cultural específico. En este sentido, los modelos de gestión pueden ser múltiples, como también pueden serlo los modelos pedagógicos así formulados a partir de la propia práctica.

En la actualidad la cultura visual es uno de los componentes más importantes de la memoria histórica (Navarro, 2011). La cultura museística se diferencia de la escolar y la universitaria en muchos aspectos, en los ritmos de aprendizaje, la interactividad con la obra, los espacios de trabajo, las actitudes desarrolladas, etc. Pero convergen en un punto común: los servicios pedagógicos. La función de los museos está siendo reformulada, desmitificando la idea de la vaca sagrada del arte, convirtiéndose no sólo en contenedores y expositores de colecciones sino también en creadores artístico-culturales, siendo auténticos dinamizadores y formadores del pensamiento crítico de la cultura visual. Se busca la ruptura de la persona espectadora pasiva, dando paso a la constante participación interactiva con la obra artística.

Los museos, centros culturales... espacios de educación no reglada, cada vez más, están poniendo en marcha programas escolares y universitarios, que se adaptan, en la medida de lo posible, al currículo y que intentan diseñar estrategias desde enfoques dinámicos, innovadores y participativos.

El museo debe estar atento a las demandas presentadas por sus posibles socios, escuelas y universidad, para posibilitar valorar nuestro patrimonio tanto tangible como intangible a través de la realización de trabajos de investigación y rescate del valor patrimonial de su comunidad. En este sentido, consideramos que desde un enfoque multidisciplinar resultaría más fácil y atractivo conocer, conservar y difundir el patrimonio local y global con el fin de dar soporte a la sociedad presente con su memoria y su identidad.

La representación ramificada del proyecto de museo debe estar centrada en la idea general de servicio, basada en:

- la educación del patrimonio tanto tangible como intangible en relación directa con las comunidades
- la investigación
- la difusión de sus resultados a la sociedad.

Esta idea de proyecto museístico propuesto se encuadra entre dos ámbitos que potencian el desarrollo del museo: la investigación y la educación. Es así como los museos se pueden plantear el objetivo de ser agentes de cambio social y desarrollo.

Cabe la posibilidad de crear un laboratorio de investigación museística y cultural con el objetivo de organizar las fuentes de información y efectuar un estudio sistemático de las políticas de cultura, la investigación y la programación del desarrollo cultural. Para realizar este tipo de acciones es necesario que existan compromisos institucionales. Desarrollando acciones de docencia e investigación desde esta perspectiva se pueden seguir desplegando estrategias de acción conjunta que contribuyan a la formación de profesionales incluidos los departamentos didácticos de los museos, el profesorado de los museos y profesionales investigadores de las universidades.

Sería extraordinario poder conocer las perspectivas, peticiones, costumbres, valores y usos atribuidos por los visitantes al museo, proporcionar al museo la información acerca de sus visitantes para así poder mejorar la calidad de su gestión y servicio, así como comparar las representaciones que tienen los visitantes antes y después de su observación y participación.

Brindar al alumnado de los grados de áreas afines a la actividad que se desarrolla en los museos, así como a los estudiantes de magisterio, o de titulaciones que puedan aportar conocimiento didáctico, un espacio para la práctica profesional permitirá el marco para que conozcan las políticas culturales, practiquen profesionalmente y se incorporen a un espacio de cultura y futuro profesional.

Pensamos en los museos como espacios que deben ser accesibles a la confrontación de opiniones, lugares para el aprendizaje, y sobre todo, espacios que permitan a los investigadores mostrar los resultados y /o evoluciones de su trabajo y que posibilitem a la sociedad el acceso a esa información para incorporarla, recapacitar sobre ella, criticarla y crear lugares de cuestionamiento.

En estos tiempos de incertidumbre surgen nuevas demandas en los currículos escolares y es muy probable que también sigan apareciendo nuevas demandas por el avance de las nuevas tecnologías. Para dar respuesta a estos retos sería necesario la constitución de equipos de trabajo estables con flexibilidad para nuevas incorporaciones.

Es preciso un cambio de paradigma en la educación del arte y la preparación de un currículo diferente y adecuado a la situación. Haciendo un análisis de las teorías de la postmodernidad, con su carácter apropiacionista y ecléctico, su nueva idea del tiempo, sus nuevas epistemologías, su ruptura con el carácter centrado en la persona, la pérdida de mitología del arte moderno, la entrada de la discordancia en el arte, la multiplicidad de lecturas posibles, y sus vínculos con las perspectivas multiculturales del currículo se deben identificar las características que debe tener el currículo postmoderno. Se trata de extraer derivaciones prácticas para la enseñanza del arte, cuyo propósito es favorecer la comprensión y recuperación del horizonte social y cultural.

La estabilidad del equipo de trabajo permitirá tener continuidad en los trabajos comenzados, capitalizando la formación y los saberes generados con la experiencia diaria. Asimismo facilitará profundizar y cimentar las reflexiones y preocupaciones sobre la educación patrimonial y museística que podrán plasmarse en conferencias, ponencias,

publicaciones y exposiciones en congresos científicos. Todo esto consideramos que provoca una alta calidad de los servicios y de las propuestas educativas que reciben los visitantes del museo, y crea relaciones directas con la comunidad.

A modo de conclusión mostramos las claves que, tras la investigación, consideramos más importantes para la realización de las visitas a museos:

- Hace falta aprender de la realidad para innovar en el currículum y nuestra percepción como profesorado debe aprovechar los potenciales integradores, multiculturales e inclusivos de las áreas curriculares.
- Los objetivos y contenidos que nos encontramos en los museos se superponen y se interseccionan, es una perspectiva que tiñe cualquier área curricular o proyecto interdisciplinar, cualquier actuación educativa.
- Es una herramienta que nos hace posible sensibilizar al alumnado hacia la comprensión de las distintas manifestaciones que adquiere un fenómeno, el arte.
- Utilizamos el arte como un lenguaje, como un sistema de comunicación, como práctica social, como ideología, incluso como necesidad, como mediación, como experiencia, ...
- Valoramos la experiencia como base en los descubrimientos felices e inesperados, el encuentro fortuito, el paso de una exposición a otra, la observación, el compartir comentarios ocasionalmente.
- Nos permite trabajar con el mundo y con un vocabulario diferente

Consideramos que es un desafío moral, ético y social cuando el profesorado elige una exposición a visitar. Deben plantearse la selección de temas y valorar qué transmiten las visitas a museos. Se debe trabajar con diferentes patrones morales, cumplir con normas éticas y responsabilidades específicas. Es importantísimo como profesora valorar los comportamientos y prácticas.

Otra cuestión a tratar en estas conclusiones es que toda educación, sea del ámbito museístico, escolar o universitario, es educación en valores. Toda educación es educación crítica, toda educación es educación para vivir; para vivir mejor, más gente, más tiempo.

Con las visitas o vinculaciones a museos podemos conseguir:

- Desarrollar una aproximación sensorial al patrimonio: educación de la mirada, de la escucha, del tacto...
- Incitar la interrogación y fomentar la curiosidad
- Desarrollar una competencia comunicativa para transmitir las ideas a través de la creación
- Educar para la diversidad cultural, en la tolerancia, en el mutuo respeto
- Estimular el descubrimiento de los medios y de las nuevas tecnologías de la comunicación

Además permite poner en práctica todo tipo de procedimiento y destrezas, es decir, una serie de ventajas educativas:

- observación directa e indirecta

- trabajo de campo
- diseño y realización de producciones con materiales y técnicas distintas
- estrategias de interpretación
- capacidades de evaluación y comunicación
- actitudes de reflexión, conservación, sensibilización, tolerancia, pluralismo y valores de multiculturalidad

Consideramos que además desarrolla estrategias y capacidades como:

- la expresión de las propias emociones
- la toma de decisiones y opiniones
- la interdisciplinariedad y transdisciplinariedad y el trabajo en equipo
- la familiarización con oficios tradicionales y con las nuevas tecnologías
- la conexión con la cultura, la función y la época del objeto patrimonial
- el planteamiento del futuro a partir del significado que encarna hoy en día
- la investigación

Todas estas estrategias y habilidades superan el marco estricto de la educación artística, e incluso museística y patrimonial, y configuran en gran parte, los procesos de la educación: de la EDUCACIÓN con mayúsculas. Educación para la vida enmarcándola dentro de la educación de la sostenibilidad humana y ambiental.

### **11.3 La investigación en el futuro.**

Desde que iniciamos la investigación en educación a través del arte y sus posibles vinculaciones institucionales entre museo, escuela y universidad se han ido sucediendo los proyectos y su posterior desarrollo de talleres que han contribuido a un trabajo de arte comunitario, comenzando con un plan originario dado. En el desarrollo de la investigación en acción y realizando el trabajo de campo se formalizaron otros proyectos que continuaban encaminados a recoger rastros individuales y colectivos con la pretensión y objetivo de que, a partir de esta investigación y labor personal y profesional, se impulsara la interrelación con las personas, colectivos e instituciones para continuar promoviendo nuevos proyectos.

Resaltamos que como rizoma de esta investigación y sus reflexiones hemos concretado el deseo, la aspiración, la ambición de prolongar por diferentes vías proyectos de acción artística cooperativa que emergen de este trabajo:

- Por un lado, tratar de seguir desarrollando proyectos con la experiencia y medios utilizados próximos a los manejados en la tesis para continuar investigando sobre la mezcla institucional planteada, combinando el trabajo individual y el colectivo a través de propuestas comunitarias que estampen el rastro entre las personas y colectivos participantes, por supuesto a través del arte.

- Y por otro lado, proyectar la investigación y que posibilite sustentar premisas didácticas que aporten ideas al cambio de paradigma educativo que estamos viviendo, favoreciendo los contextos educativos reales y vividos que permitan las relaciones personales, favoreciendo valores y actitudes de respeto y cooperación, entre otros muchos, utilizando el arte, los procesos creativos y todos los modelos de acción educativa posibles dejando así el rastro y la huella humanizadora.

Estas conclusiones proyectan fundamentar la respuesta a la cuestión ¿y para qué? Es esta una pregunta crucial de toda investigación cuya respuesta concentra en una escueta narración las páginas que ha llevado meses e incluso años escribir, y que hasta ahora no me había parado a pensar. En estos momentos, y después de la transformación vivida y sentida y pasados los años desde la presentación del trabajo del Diploma de Estudios Avanzados con el título “Espacios de encuentro entre escuelas, universidad y museos” y dirigida por el Dr. Ricard Huerta probaremos a dar algunas respuestas.

Para descubrir un modelo de vinculación entre escuela, museo y universidad partiendo de la elaboración y desarrollo de este trabajo de investigación a través de la metodología cualitativa y artográfica en torno a las posibilidades existentes, hemos encontrado en su desarrollo que los espacios son posibles mediante la generación de proyectos pedagógicos a través de los cuales podemos vincular a las tres instituciones de manera individual y/o colectivamente, en una correspondencia de alteridad y complementariedad explícita e implícita. Unos pilotos que han permitido desarrollar su influencia a partir de los siguientes ejes:

- Un eje de temporalidad, en el que se exponen los proyectos realizados por la investigadora implícitos en la historia profesional y de vida, en donde emerge cada camino proporcionado a lo largo de la investigación paralelamente a las vivencias y experiencias de la vida diaria de ésta, evidenciando el aprendizaje e influencias que logra de modo decidido.
- Un eje epistemológico en el cual, a la vez que se desarrolla la investigación del estudio de casos implementando cada fase y la realización de la investigación a personas expertas mediante entrevistas, acontecen los vínculos determinados a través de las reflexiones y las relaciones personales y documentales, consecuencia del trabajo de investigación realizado, inter y transdisciplinariamente.

Queremos dejar claro lo complicado que ha resultado conseguir estas líneas, quisiéramos especificar el hecho de que quizás no se descubra la contestación precisa y concreta a dicha pregunta, pues la exploración de esa solución y de los procedimientos exclusivos realizados se circunscribe a nuestros proyectos concretos y a la capacidad de transportar el sentido de nuestras experiencias. Así pues, ahora hemos sintetizado estas ideas expresadas como conclusiones pero en otro momento, mañana, cuando volvamos a releerlas en su revisión, es muy posible que cambiemos o suprimamos palabras, y en la lejanía, cuando retornemos volvamos a imaginarlo y pensarlo diferente también, y al tercero, y al cuarto, y al quinto..., pero la esencia será la misma.

Hemos vivido la tesis como un desafío. La desafiante ha sido la investigadora, los lectores os habéis planteado al principio alguna pregunta a la que todavía no sabéis contestar. Se trata de encontrar la solución a un número finito de movimientos. Otras veces ha existido el sentimiento de jugar una partida mano a mano y otras un solitario.

La verdad es que cuando se empieza la tesis se tiene en la mente cuándo acabarla, se sueña con lo que se va a hacer una vez se finalice, pero también tiene otra vertiente y es el fenómeno de más trabajo, de profundizar, ideas que han aparecido y que hemos tenido que apartar, leer otros libros en relación a temas colindantes que se han arrinconado, escribir artículos o quizás el sueño de un libro,... muestra de muchos indicadores y evidencias que permiten hacernos pensar que hemos activado, como dice Eco (2001), el metabolismo intelectual.

Haber hecho la tesis con gusto ha hecho que entren más ganas de seguir.

## 12 BIBLIOGRAFÍA

Agra, M. J. y Mejías, J. M. (2007). *Espacio Educativo – Espacio Estimulante*. Universidad de Santiago de Compostela–CGAC.

Aguirre, I. (2005). *Teorías y prácticas en Educación Artística*. Barcelona: Octaedro.

Aguirre, I. (2008). Nuevas ideas de arte y cultura para nuevas perspectivas en la difusión del patrimonio. En Aguirre, I.; Fontal, O.; Darrás, B. y Rickenmann, R. *El acceso al patrimonio cultural. Retos y debates*. Pamplona: Cátedra Jorge Oteiza y Universidad Pública de Navarra.

Aizencang, N. y Maddonni, P. (2004). En búsqueda de un mejor destino escolar. En *XI Jornadas de Investigación Psicología, Sociedad y Cultura*. Tomo I. Buenos Aires.

Alderoqui, S. (coord) (2004). *Museos y escuelas, socios para educar*. Barcelona: Paidós.

Allan, J. (2008). *Rethinking inclusive education. The philosophers of difference in practice*. Dordrecht, Países Bajos: Springer.

Alexander, B. (2006). Telling Twisted Tales: Owing Place, Owing Culture in Ethnographic Research. En J. Hamera (ed.). *Opening Acts, Performance in/as Communication and Cultural Studies*, London: Sage Publications.

Alvarez, A. y Del Río, P. (2007). *Escritos sobre arte y educación creativa de Lev S. Vigotski*, Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.

Angulo, T., Mínguez, X., Nicolás, A. M., Fernández, R., y Martínez, S. (2013). Proyectos en fuga. Preludio para asignaturas multidisciplinares en la formación de profesorado. *El artista*, 10.

Ariño, A. (1992). *La ciudad ritual: La fiesta de Fallas*. Barcelona: Anthropos.

Arnheim, R. (1993). *Consideraciones sobre la educación artística*. Barcelona: Paidós.

Ayala E. y Gómez A. (2005). Saber escolar y didáctica museográfica: algunas reflexiones y propuestas metodológicas. *Revista de Pedagogía. FIDE*. N° 437. Año LV. Ponencia del VI Seminario de Didáctica de la Historia. Universidad de Valparaíso. Noviembre. 2004.

Ayuste, A. et altres (1994). *Planteamientos de la pedagogía crítica. Comunicar y transformar*. Barcelona: Grao.

Aznárez, J. P. (2004). La trampa de la pura forma. Red Visual. Primer Bienio editado por el Ilustre COLBBA. [www.redvisual.net/n5/n1/art2.html](http://www.redvisual.net/n5/n1/art2.html)

Aznárez, J. P. (2005). Miradas y Patrimonio. Red Visual. Primer Bienio editado por el Ilustre COLBBA. [www.redvisual.net/n5/n4/art1.1.html](http://www.redvisual.net/n5/n4/art1.1.html)

- Bajardi, A. y Álvarez Rodríguez, D. (2013). Contribuciones de la educación artística a la construcción de la identidad profesional docente: competencias básicas y comunicativas. *Historia y Comunicación Social*, 18. Nº especial noviembre.
- Ballardo, R. (2008). Políticas culturales: derroteros y perspectivas contemporáneas. En *Revista de Investigaciones Políticas y Sociológica*, 7(1), pp. 17-29. Santiago de Compostela: Servizo de Publicacións da Universidade de Santiago de Compostela.
- Bamford, A. (2009). *El factor ¡wuuu! El papel de las artes en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Barthes, R. (1994). *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura*. Partes I, II y IV. Buenos Aires: Paidós.
- Bauman, Z. (2004). *Modernidad líquida*. México DF: Fondo de Cultura Económica.
- Barone, T. (2001). Science, Art, and the Predispositions of Educational Researchers. *Educational Researcher*, 30 (7), pp. 24-28.
- Barone, T. y Eisner, E. (2006). Arts-Based Educational Research. In J. Green, C. Grego y P. Belmore (Eds.). *Handbook of Complementary Methods in Educational Research*. Mahwah, New Jersey: AERA.
- Bellamy, K., Burghes, L. and Oppenheim, C. (2009). Learning to live: Museums, young people and education. En K. Bellamy and C. Oppenheim (Eds.). *Learning to live. Museums, young people and education*. London: Institute for Public Policy Research and National Museum Director's Conference.
- Bolívar, A. (Ed.) (1998). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Guía para indagar en el campo*. Force: Granada.
- Berridge, R. (2007). A/r/tography as auto/biography as palinode. *Arts Based Educational Research Conference*. Bristol, 5-7 July.
- Booth, T. (1996). Sounds of still voices: issues in the use of narrative methods with people who have learning difficulties. In Barton, L. (ed.) *Disability and Society. Emerging Issues and Insights*. New York: Logman Publishing.
- Bourriaud, N. (2007). *Estética relacional*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo editores.
- Bourdieu, P. (1988). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P. y Darbel, A. (2003). *El amor al arte. Los museos europeos y su público*. Barcelona: Paidós Estética.
- Botella-Nicolás, A. M., Martínez, S., y Fernández, R. (2014). Las prácticas grupales como medio de integración social en el aula de secundaria. *XI Foro Internacional sobre la*



*Evaluación de la Calidad de la Investigación y de la Educación Superior (FECIES)*. Bilbao, 8-10 de julio.

Boyce, M. E. (1996). Teaching critically as an act of praxis and resistance. *Electronic Journal of Radical Organisation Theory*. Vol. 2, Nº 2. [www.mngt.waikato.ac.nz/depts/sml/journal/vol\\_3/mary.htm](http://www.mngt.waikato.ac.nz/depts/sml/journal/vol_3/mary.htm)

Rojas R., Crespán J.L. y Trallero M. (1973). *Los museos en el mundo*. Barcelona: Salvat.

Brown, K. y Cole, M. (2001). Cultural historical activity theory and the expansion of opportunities for learning after school. En M. J. Packer y M. B. Tappan (Eds.). *Cultural and critical perspectives on human development*. Nueva York: SUNY Press.

Bruner, J. (1991). *La autobiografía del yo*. En *Actos de significado*. Madrid: Alianza.

Bruner, J. (1996). Frames for thinking. Ways of making meaning. En Olson, D. y Torrance, N. *Modes of thought. Explorations in culture and cognition*. Londres: Cambridge University Press.

Bruner, J. (2001). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.

Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias: Derecho, literatura, vida*. Buenos Aires: FCE.

Butelman, I. (1996). *Pensando las instituciones*. Buenos Aires: Paidós SAICF.

Calbó, M. (2001). Los valores del arte en la enseñanza. Comunicaciones del congreso. En Fosató, A. i Huerta, R. (ed.). *Dins Els valors eco-socials de l'art com a valors de l'art en l'educació*. València: Universitat de València.

Calbó, M. (2005). Patrimonio i educació: vincles i recorreguts comuns. En Juanola, R.; Calbó, M. y Vallés, J. *Educació del patrimoni: visions interdisciplinars*. Girona: Institut del Patrimoni Cultural de la Universitat de Girona.

Calbó, M. (2006). Propuestas multisensoriales, multiculturales e interdisciplinarias: puntos de partida para la educación estética. [Versión electrónica]. *Revista Aula de Innovación Educativa*, 151, pp. 10-15.

Calle, R. De La (2000). L'educació per l'art: valors pedagògics i estètics de la modernitat. *Discurso de recepción como académico en la Real Academia de Bellas Artes de San Carlos*, 20 de junio.

Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.

Castellanos, N. P. (1998). Los museos como medios de comunicación: museos de ciencia y tecnología. *Revista Latina de Comunicación social*, 7, pp. 597-614. [www.ull.es/publicaciones/latina/a/71mus.htm](http://www.ull.es/publicaciones/latina/a/71mus.htm)

- Cobo, C. y Moravec, J.W. (2011). *El aprendizaje Invisible. Hacia una nueva ecología de la Educación*. Colección Transmedia XXI. Barcelona: Publicaciones y Ediciones de la Universidad de Barcelona.
- Coma, L. (2011). Estaciones de interpretación interactiva y didáctica del Patrimonio, en *Revista Íber Didáctica de las Ciencias Sociales*, Nº 68, pp. 40-46.
- Conelly, M. y Clandinin, J. (1995). Relatos de Experiencia e Investigación Narrativa. En J. Larrosa, et alt. (1995). *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes.
- Coob, P. y Yackel, E. (1996). Constructivist, emergent, and socio-cultural perspectives in the context of developmental research. *Educational Psychologist*, 31, pp. 175-190.
- Corea, C. y Lewkowicz, I. (2004). *Pedagogía del Aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires: Paidós Educador.
- Cuenca, J. M. y Estepa, J (1999). Reflexiones sobre el uso didáctico de los museos desde la perspectiva de los profesores. En C. Domínguez; J. Estepa; y J. M. Cuenca. *El museo, un espacio para el aprendizaje*. Huelva: Universidad de Huelva.
- Cuenca, J. M. (2003). Análisis de concepciones sobre la enseñanza del patrimonio en la educación obligatoria. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 2, pp. 37-45. Huelva.
- Delacôte, G. (1998). *Enseñar y aprender con nuevos métodos*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Delors, J. y otros (1996). *La Educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el Siglo XXI. Madrid: Santillana-UNESCO. [www.unesco.org/education/pdf/DELORS\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF)
- Del Río, P. (2004). El arte es a la vida lo que el vino es a la uva. La aproximación sociocultural a la educación artística. En *Cultura y educación, revista de teoría, investigación y práctica*, 16, pp. 1-240.
- De Luelmo, J.M. (2007). Museos y facultades de Bellas Artes: didáctica para un reencuentro. *Arte, Individuo y Sociedad*, 19, pp.135-154.
- Del Rincón, D., Arnal, J., Latorre, A. y Sanz, A. (1995). *Técnicas de Investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Dykinson.
- Denzin, N. K. (1970). *Sociological Methods. A Sourcebook*. Chicago, IL: Aldine Publishing Company.
- Denzin, N. (1997). *Ethnographic poetics and narratives of the self. En Interpretative Ethnography*. London: Sage.

Denzin, N., y Lincoln, Y. (1998). *Collecting and interpreting qualitative materials*. London: Sage.

Dewey, J. (1949). *El arte como experiencia*. México: Fondo de Cultura Económica.

Dillon, V. y Ruiz, J. (2006). IDN Pluralidades. *Quintas Jornadas Nacionales de Investigación Sociocultural de Infancia y Adolescencia, la Convención sobre los derechos del niño y las prácticas sociales*. La Plata: UNLP.

Dierking, L. D., Luke, J. J. y Büchner, K. S. (2003). Science and technology centres rich resources for free choice learning in a knowledge-based society. *International Journal Technology Management*. Vol. 5, pp. 441-459.

Diversos Autores (2007). Un relato en torno a la formación como investigadores en autoetnografía. *IV Jornades Universitàries La investigació com a procés de formació*. Vic: Universitat de Vic.

Donolo, D.S. (2009). Triangulación: procedimiento incorporado a nuevas metodologías de investigación. *Revista Digital Universitària*, 10(8), art. 53. [www.revista.unam.mx/vol.10/num8/art53/art53.pdf](http://www.revista.unam.mx/vol.10/num8/art53/art53.pdf)

Duncam, P. (2004). Visual Culture Isn't Just Visual: Multiliteracy, Multimodality and Meaning. *Studies in Art Education A Journal of Issues and Research*, 45(3), pp. 252-264.

Duschastzky, S. y Corea, C. (2005). *Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Madrid: Paidós.

Eco, U. (2001). *Cómo se hace una tesis*. Barcelona: Gedisa.

Efland, A. (2002). *Una historia de la educación del arte. Tendencias intelectuales y sociales en la enseñanza de las artes visuales*. Barcelona: Paidós.

Eisner, E.W. (1977). Educational connoisseurship and educational criticism: Their forms and functions in educational evaluation. *Journal of Aesthetic Education*, 10, pp. 135-150.

Eisner, E.W. (1981a). On the differences between scientific and artistic approaches to qualitative research. *Educational Researcher*, 10 (4), pp. 5-9.

Eisner, E. (1981b). *The Methodology of Qualitative Evaluation: the case of Educational Connoisseurship and Educational Criticism*. Stanford University. Unpublished paper.

Eisner, E.W. (1982). *Cognición y currículum, Una visión nueva*. Buenos Aires: Amorrortu.

- Eisner, E.W. (1988). The Primacy of Experience and the Politics of Method. *Educational Researcher*, pp. 15-20. Juny-July,
- Eisner, E.W. (1995). What artistically crafted research can help us to understand about schools. *Educational Theory*, 45(1), pp. 1-6.
- Eisner, E.W. (1997). The promise and perils of alternative forms of data representation. *Educational researcher*, 26 (6), pp. 4-10.
- Eisner, E. W. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.
- Eisner, E. (2002). *Artes y creación de la mente*. Capítulo 4: Lo que las artes enseñan y cómo se muestra. Yale University Press: NAEA Publicaciones.
- Eisner, E. (2003). ¿Qué puede aprender la educación de las artes? En *Miradas al arte desde la educación*. Cuadernos, biblioteca para la actualización del maestro. México: Secretaría de Educación pública.
- Eisner, E. W. (2005). *Educar la visión artística*. Barcelona: Paidós.
- Elliot, J. (1982). *Enseñanza para la comprensión y enseñanza para la evaluación. La investigación acción en educación*. Madrid: Moreto.
- Esteve, J. M. (2005). Las profesiones docentes. En Ruiz Berrio, J. (Ed.) *Pedagogía y Educación ante el siglo XXI*. Madrid: Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Universidad Complutense.
- Farrero, M. (2012). *Arteria: la docencia como arte*. Trabajo inédito de final de máster “Educación inclusiva”. Lleida: UdL.
- Farrero, M., Jové, G. y Selfa, M. (2014). Interdisciplinariedad a través del arte contemporáneo. Equipos docentes interdisciplinares a través del arte. *Revista del CIDUI*. Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació.
- Fernandez, M (1998). Gabinetes didácticos, servicios pedagógicos, servicios educativos.... ¿Para qué? En *Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 15, pp. 51 – 56. Barcelona: Graó.
- Ferrer i Guàrdia, F. (1976). *La Escuela Moderna*. Madrid: Ediciones Júcar.
- Finley, S. (2003). Arts based inquiry in QI: Seven years from crises to guerrilla warfare. *Qualitative Inquiry*, 9 (2), pp. 202-217.
- Flecha, R. (1990). *Educación de las personas adultas*. Barcelona: El Roure.
- Fontal, O. (2003a). La enseñanza- aprendizaje del Patrimonio Cultural en Internet. En E. Ballesteros, C. Fernández, J.A. Molina y P. Moreno (Coords.), *El Patrimonio y la*

*Didáctica de las Ciencias Sociales*. Cuenca: XIV Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales.

Fontal, O. (2003b). *La educación patrimonial. Teoría y práctica en el aula, museos e Internet*. Gijón: Trea.

Freedman, K. (2006). *Enseñar la Cultura Visual. Currículum, estética y la vida social del arte*. Barcelona: Octaedro.

Freire, P. (1997, e.o. 1970). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.

Freire, H. (2008). Arte infantil y transformación social. *El rapto de Europa. Pensamiento y creación*, 13, pp. 23-38.

García Mínguez, J. (2004). *La educación en personas mayores: ensayo de nuevos caminos*. Madrid: Narcea.

Gardner, H. (1994). *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.

Gardner, H. (1995). *Mentes Creativas*. Madrid: Paidós Ibérica.

Garoian, C. R. (2001). Performing the Museum. *Studies in Art Education*, 42 (3), pp. 234-248. [dx.doi.org/10.2307/1321039](https://doi.org/10.2307/1321039)

Gausa, M. [et. al] (2002). *Diccionario Metápolis de arquitectura avanzada. Ciudad y tecnología en la sociedad de la información*. Primera edición. Barcelona: Actar.

Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.

Graeme Chalmers, F. (2003). *Arte, educación y diversidad cultural*. Barcelona: Paidós.

Gimeno, J. (2002). La construcción del discurso y de la práctica de la educación artística. En Huerta, R. (Ed). *Los valores del arte en la enseñanza*. Valencia: Universitat de València.

González, M. H. (2007). *Papel de los museos de ciencias en el tratamiento de los problemas del mundo*. Tesis doctoral. Valencia: Universitat de Valencia Servei de Publicacions.

Goodman, N. (1995). *Of Mind and Other Matters*, Harvard University Press (1984). Versión española *De la Mente y otras Materias*. Madrid: Visor.

Goodman, N. y Thiebaut, C. (1990). *Maneras de hacer mundos*. Madrid: Visor.

Hernández, F. (1998). Museografía y didáctica. Consideraciones epistemológicas. En *Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 15, pp. 31-37. Barcelona: Editorial Graó.

- Hernández, F. (2000). *Educación y Cultura Visual*. Barcelona: Octaedro.
- Hernández, F. (2002). Repensar la educación de las artes visuales. *Cuadernos de Pedagogía*, N° 311, pp. 52-55.
- Hernández, F. (2005). Anne Bamford. Las artes son un pilar básico de la educación del futuro. *Cuadernos de Pedagogía*, N° 351, pp. 44-49.
- Hernández, F. (2007a). *Espigador@s de la Cultura Visual*. Barcelona: Editorial Octaedro.
- Hernández, F. (2007b). Las historias de vida como estrategia de visibilización y generación de saber pedagógico. En Hernández & Vidiella (coord) *VI Jornades d'Història de l'Educació Artística*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Hidalgo, J. (2012). La adaptación al cambio de los Departamentos de Educación y Acción Cultural en la evolución de los museos: del simple watching al learn by doing. *Educación y futuro*, 27, pp. 15-49.
- Hooper-Greenhill, E. (1992). *Museums and the shaping of knowledge*. London: Routledge.
- Hooper-Greenhill, E. (1999). *The educational role of the museum*. London: Routledge.
- Hooper-Grenhill, E. (2000a). *Museums and the Interpretation of Visual Culture*. Londres: Roulledge.
- Hooper-Greenhill, E. (2000b). Changing Values in the Art Museum: Rethinking Communication and learning. In Carbonell, B. M. (Ed.) (2004) *Museum Studies—Anthology of Contexts*. London: Wiley-Blackwell.
- Hooper-Greenhill, E. (1998). *Los museos y sus visitantes*. Gijón: Trea.
- Huerta, R. (2002). Euromedia Project: enseñando los media en secundaria. En *Comunicar. Revista iberoamericana de comunicación y educación*, 18, pp. 157-161.
- Huerta, R. (ed). (2002). *Los valores del arte en la enseñanza*. Valencia: Universitat de València.
- Huerta, R. (2013). El gir educatiu i les relacions d'amor/odi entre museus, art contemporani i professorat. *Futura. A2 Columnnes*. Universitat de València.
- Huerta, R. y De la Calle, R. (eds) (2005). *La mirada inquieta. Educación artística y museos*. Valencia: PUV.
- Huerta, R., R. de la Calle y M. Ribera (2007). Preparing Art Education Specialists for Museums. *9th International Conference on Arts and Cultural Management*. AIMAC.

- Huerta, R. Soto, M.D. y Ramon, R. (2007). Revisando las actividades falleras en los centros de secundaria. *Congrés Internacional Creativitat en Temps de Canvis*, Barcelona.
- Huerta, R., De la Calle, R y Miralles, P. (2014). L'esperit experimental de les falles innovadores de València. *Revista d'Estudis Fallers*, 19, 46-56.
- Huss, E. y Cwikel, J. (2005). Researching creations: Applying arts-based research to Bedouin women's drawings. *International Journal of Qualitative Methods*, 4 (4), pp. 1-16.
- Irwin, R. L. (2004). A/r/tography: A metonymic métissage. En R. L. Irwin y A. Cosson. (Eds.), *A/r/tography: Rendering self through arts based living inquiry*. Vancouver, BC: Pacific Educational Press.
- Irwin, R. L. (2006). A/r/tography website. [www.m1.cust.educ.ubc.ca:1680/Artography](http://www.m1.cust.educ.ubc.ca:1680/Artography)
- Irwin, R. L., Beer, R., Springgay, S., Grauer, K, Gu, X., & Bickel, B. (2006). The rhizomatic relations of a/r/tography. *Studies in Art Education*. 48(1), pp. 70-88.
- Irwin, R. L., Bickel, B., Triggs, V., Springgay, S., Beer, R... Grauer, Kl, Xiong, G., Sameshima, P. y Ricketts, K. (2007). The City of Richgate: A/r/tographic Cartography as Public Pedagogy. *Arts Based Educational Research Conference*, Bristol, July 5-7.
- Jackson, P. (1991). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- Jové, G. (2011) How do I improve what I am doing as a teacher, teacher educator and actionresearcher through reflection? A learning walk from Lleida to Winchester and back again. *Educational Action Research*, 19 (3), pp. 261-278.
- Jové, G. y Betrián, E. (2012). Entretejiendo encajes entre la universidad, los centros de arte y las escuelas. *Arte, Individuo y Sociedad*, 24 (2), pp. 301-314.
- Jové, G., Betrián, E. y Farrero, M. (2012). Los ojos hacia el planeta: la voz de los que aprendemos en la comunidad educativa. *Revista de Educación Inclusiva*. 6 (1), pp. 202-216.
- Jové, G., Betrián, E., Ayuso, H. y Vicens, L. (2012). Proyecto «Educ-arte- Educa (r) t»: espacio híbrido. *Pulso*, 35, pp. 177-196.
- Juanola, R. y Calbó, M. (2004). Hacia modelos globales en educación artística. En Calaf, R. y Fontal, O. (Coords). *Comunicación educativa del patrimonio: referentes, modelos y ejemplos*. Gijón: Trea.
- Kemmis, S. (1988). *El currículum: más allá de las teorías de la reproducción*. Madrid: Ediciones Morata.
- Kneller, G. (1967). *La filosofía de la educación. Análisis de las teorías modernas*. Cali: Editorial Norma.

- Krall, F. (1988). From the inside out: Personal history as educational research. *Educational Theory*, 38(4), pp. 467–479.
- Lave, J. (2001). La práctica del aprendizaje. En, Chaiklin, S., Lave, J. (comp.), *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. United States of America: Cambridge University Press.
- Lawler, M. (2002). Narrative in social research. In T. May (Ed.), *Qualitative research in action*. London: Sage.
- Leggo, C., Grauer, K., Irwin, R. L., y Gouzouasis, P. (2006). Arts-based Research in Education: Contentious Compromise or Creative Collaboration?. *Summary of UBC Hampton Funded Research Grant 2004-2006*. [m1.cust.educ.ubc.ca/Artography](http://m1.cust.educ.ubc.ca/Artography)
- León, A. (1978). *El museo. Teoría, praxis y utopía*. Madrid: Cátedra.
- Leroux-Dhys, J. F. (1989). Note sur quelques musées d'après 1980. En *La Muséologie selon Georges Henri Rivièrre*. Cours de Muséologie. Textes et témoignages. Bordas.
- Levine, S.K. (2004). Arts-Based Research: A Philosophical Perspective. *The Journal of Pedagogy, Pluralism and Practice*, 9, Fall. Retrieved at: [www.lesley.edu/journals/ppp/9/index.html](http://www.lesley.edu/journals/ppp/9/index.html).
- Libedinsky, M. (1999). Museos y educación: nuevas y viejas tecnologías. *VII Seminario Latinoamericano sobre Patrimonio Cultural. "Museos y Diversidad Cultural. Viejas culturas, nuevos mundos"*. International Council of Museums (ICOM).
- Lowenfeld, V. y Lambert, W. (1972). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Magendzo, A. (1991). Descentralización del currículo escolar: una condición necesaria para el proceso de democratización de la educación. En PIIE, *La descentralización educativa y sus desafíos*. Santiago, Chile: PIIE.
- Mahon, M. (2000). The visible evidence of cultural producers. *Annual Review of Anthropology*, 29, pp. 467-492.
- Manen, M. (2006). Entrevista a Vicente Todolí, Director de Tate Modern Publicada en *A-Desk* Revista, 10. [www.a-desk.org/10/todoli.php](http://www.a-desk.org/10/todoli.php).
- Martínez, S. Botella-Nicolás, A. M<sup>a</sup>; Fernández, R. (2014). Formación artística en el Grado de Maestro de Primaria de la Universitat de València. Enfoques y propuestas. *DEDiCA. Revista de Educação e Humanidades*, 6, pp. 311-323.
- Martini, Y. (2007). *Teoría y práctica de un museo. Balance de una pasión*. Córdoba, Argentina: Boulevard.



- Marcus, A. S., Levine, T. H. y Grenier, R. S. (2012). How secondary History teachers use and think about museums: current practices and untapped promise for promoting historical understanding. *Theory & Research in Social Education*, 40 (1), pp. 66-97.
- Mason, J. (2002). Qualitative interviewing: Asking, listening and interpreting. In T. May (Ed.), *Qualitative research in action*. London: Sage.
- Mclaren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna*. Barcelona: Paidós.
- Mirzoeff, N. (1999). *Una introducción a la cultura visual*. Barcelona: Paidós.
- Moreno, M.G. y Romero M.A. (2011). Ética, Investigación Educativa y Formación de Investigadores: Entre la Norma y el Proyecto de Vida. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(2), pp. 79-96.
- Morin, E. (1997). Reforme de pensée, transdisciplinarité, réforme de l'Université. *Motivation*, 24. Texte repris dans le *Bulletin Interactif du Centre International de Recherches et Études transdisciplinaires*, 12.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO. París: Santillana.
- Morin, E. (2001). *La mente bien ordenada. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. Barcelona: Seix i Barral.
- Morin, E. (2002). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Mullen, C. (2003). A self fashioned gallery of aesthetic practice. *Qualitative Inquiry*, 9 (2), pp. 165-181.
- Murillo, F.J. (2003). Una panorámica de la investigación iberoamericana sobre eficacia escolar. *Revista Iberoamericana Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(1), art.1. [www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol1n1/Murillo.pdf](http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol1n1/Murillo.pdf).
- Nájera, F. (2010). Los museos de ciencia, como una herramienta para superar algunos obstáculos epistemológicos de aprendizaje. *Latin-American Journal of Physics Education*, 4(1), pp. 854-858.
- Navarro, G. (2011). Cultura visual y enseñanza de la historia. La percepción de la Edad Media. *EARI. Educación Artística Revista de Investigación*, 2, pp. 153-160.
- Not, L. (1983). *Las pedagogías del conocimiento*. México: Fondo de cultura económica.
- Núñez, C. (2003). La educación verdadera es la que construye ciudadanía crítica. *El País*, 26 de Noviembre.

- Núñez, V. (2003). El vínculo educativo. En Tizio, H. *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis*. Barcelona: Gedisa.
- Nuthall, G. (2000). El razonamiento y el aprendizaje del alumno en el aula. En B. J. Biddle, T. L. Good y I. F. Goodson (Eds.), *La enseñanza y los profesores. 2: La enseñanza y sus contextos*. Barcelona: Paidós.
- OOP&A (2004). *The evaluation of Museum Educational Programs: A national perspective*. Washington: Smithsonian Institution.
- O'Sullivan, S. (2006). *Art encounters Deleuze and Guattari: Thought beyond representation*. London: Palgrave Macmillan.
- Padró, C. (2003). La museología crítica como una forma de reflexionar sobre los museos como formas de conflictos e intercambios. En Lorente, J.P. & Almazán, D. (Eds.), *Museología crítica y arte contemporáneo*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- Padró, C. (2005). Educación artística en museos y centros de arte. En Huerta, R. & De La Calle, R. (Eds.) *La mirada inquieta. Educación artística y museos*. Valencia: PUV.
- Pastor Homs, M. L. (2004). *Pedagogía museística. Nuevas perspectivas y tendencias actuales*. Barcelona: Ariel.
- Perrenoud, PH. (1990). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Morata.
- Pérez, Y. y Chamizo, J. A. (2011). Los museos: un instrumento para el aprendizaje basado en problemas (ABP). *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 8(3), pp. 312-322.
- Plan Nacional de Educación y Patrimonio. Recuperado de [ipce.mcu.es/pdfs/PNEducPatrimonio.pdf](http://ipce.mcu.es/pdfs/PNEducPatrimonio.pdf)
- Pol, E. y Asensio, M. (2006). La historia interminable: una visión crítica sobre la gestión de audiencias infantiles en los museos. *Revista de los museos de Andalucía Mus-A*, 6(4), pp. 11-19. Sevilla: Consejería de Cultura, Junta de Andalucía. Dirección general de Museos.
- Portal de la Unesco. Recuperado de: [portal.unesco.org/culture/es/ev.php-URL\\_ID=35032&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/culture/es/ev.php-URL_ID=35032&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)
- Punset, E. (2006). Los pilares de la educación del siglo XXI. *Redes* 413, La 2, TVE.
- Punset, E. (2011). *Excusas para no pensar. Cómo nos enfrentamos a las incertidumbres de nuestra vida*. Barcelona: Ediciones Destino.
- Ramon, R. (2005). Un origen autèntic. *Pensat i Fet*, pp. 6-7.

Real decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. *BOE* nº 52, de 1 de marzo de 2014.

Real decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. *BOE* nº 3, de 3 de enero de 2015.

Reese, E. B. (2003). Art takes me There: Engaging the narratives of Community members Through Interpretative Exhibition Processes and Programming. *Art Education*, 56 (1), pp. 33-39 .

Roberts, L. (1997). *From knowledge to narrative. Educators and the changing museum*. Washington & London: Smithsonian Institution Press.

Rodríguez, O. (2005). La Triangulación como Estrategia de Investigación en Ciencias Sociales. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(4), pp. 5-24.

Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la Investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Room 13. [www.room13scotland.com](http://www.room13scotland.com).

Room 13 (2005-06). Annual Report. Room 13 HQ. Lochyside P.S. Fort Willian

Room 13 (2006-07). Annual Report. Room 13 HQ. Lochyside P.S. Fort Willian.

Sanabria, A. (2007). El vínculo educativo: apuesta y paradojas. El deseo de enseñar entre la función civilizatoria y el discurso universitario. En *Paradigma*, 28(2), pp. 197-210.

Sánchez, R. (1999). La recepción de la obra de arte. En *Historia de las ideas estéticas y de las teorías artísticas contemporáneas*, 2. Madrid: Visor- La balsa de la medusa.

Save, I., y Nuutinen, K. (2003). At the meeting place of word and picture: Between art and inquiry. *Qualitative Inquiry*, 9(4), pp. 513-535.

Schama, S. (1992). En busca de la musa de la historia. En *Facetas*, 97 (3). Washington D. C.

Schön, D. (1992). *La formación de los profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.

Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.

Schvarstein, L. (1992). *Psicología social de las organizaciones, nuevos aportes*. Buenos Aires: Paidós.

- Slater, D. (2003). The arts and narrative research. *Qualitative Inquiry*, 9 (4), pp. 621-625.
- Seco, M. (1999). Diccionario del español actual. Vol. I. Madrid: Santillana.
- Sekules, V. (2007). Comportamiento bueno y malo: educación y arte contemporáneo en el museo de arte. En Huerta, R. y De la Calle, R. *Espacios Estimulantes*. Valencia: PUV.
- Serota, N. (2009). Museums and young people: Where are we now? En K. Bellamy and C. Oppenheim (Eds.), *Learning to live. Museums, young people and education*. London: Institute for Public Policy Research and National Museum Director's Conference.
- Silverman, L. H. (1999). Los museos en una nueva era: los visitantes y la construcción de significado. En *Memorias del Coloquio Nacional La educación en el museo*. Museo Nacional de Colombia.
- Silverman, D. (2000). *Doing qualitative research: A practical handbook*. London: Sage.
- Siurana, A. [et al] (2007). *De Oposiciones*. Valencia: Diputación de Valencia.
- Smith, M. K. (2005). Elliot W. Eisner, connoisseurship, criticism and the art of education. *The encyclopaedia of informal education*. [www.infed.org/thinkers/eisner.htm](http://www.infed.org/thinkers/eisner.htm).
- Springgay, S., Irwin, R.L. y Kind, S. (2005). A/r/tography as living inquiry through art and text. *Qualitative Inquiry*, 11(6), pp. 897-912.
- Stenhouse, L. (1985). *Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid: Morata.
- Storey, J. (20020). *Teoría cultural y cultura popular*. Barcelona: Octaedro.
- Sullivan, G. (2004). *Art Practice as Research Inquiry in the Visual Arts*. New York: Teachers College, Columbia University. *Technology Management*. 25(5).
- Susinos, T. y Rodríguez, C. (2011). La educación inclusiva hoy. Reconocer al otro y crear comunidad a través del diálogo y la participación. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70 (25), pp.15-30.
- Terigi, F. (2006). *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Terigi, F. (2007). Nuevas reflexiones sobre el lugar de las artes en el currículum escolar. En Frigerio, G. y Diker, G. (comp.). *Educar (sobre) impresiones estéticas*. Buenos Aires: Ediciones Del estante.
- Thornton, A. (2005). The Artist Teacher as Reflective Practitioner. En *Internacional Journal of Art and Design Education*, 24 (2), pp. 166-174. Blackwell.

Tishman, S., MacGillivray, D. and Palmer, P. (1999). *Investigating the Educational Impact and Potential of The Museum of Modern Art's Visual Thinking Curriculum: Final Report to the Museum of Modern Art*. New York: Museum of Modern Art.

Tishman, S., McKinney, A., and Straughn, C. (2007). *Study Center Learning: An Investigation of the educational power and potential of the Harvard University Art Museums Study Centers*. Harvard Project Zero. Boston: MA.

Tomm, K. (1993). Prefacio. En M. White y D. Epon. *Medios narrativos para fines terapéuticos*. Barcelona: Paidós.

Torres, J (1995). *Globalización e interdisciplariedad: el currículum integrado*. Madrid: Morata.

Valles, M. S. (1996). El concepto de triangulación como propuesta de articulación de las técnicas cualitativas y cuantitativas en la práctica investigadora. *Curso investigación participativa y gestión local U.C.M.*

Vidiella, J. (2005). *¿Posiciones desubicadas? ¿Espacios deslocalizados? Geografías de la performance*. Barcelona: Museu d'art contemporàni. (mimeo).

Vigotsky, L. (2003). *Imaginación y creación en la edad infantil*. Buenos Aires: Populibros. Nuestra América.

Vigotsky, L. (2005). *Psicología pedagógica*. Buenos aires: Aique.

Wallach, A. (1998). *Exhibiting contradiction*. Massachusetts: The University of Massachusetts Press.

Walter, J. y S. Chaplin (2002). *Una introducción a la cultura visual*. Barcelona: Octaedro.

Weber, S. y Mitchell, C. (2004). About Art-Based Research. Extractos de Visual Artistic Modes of Representation for Self-Study. En J. Loughran, M. Hamilton, V. LaBoskey y T. Russell (Eds.) *International Handbook of Self-Study of Teaching and Teacher Education Practices*. Holanda: Kluwer Press.

Williams, S. J. y Bendelow, G. (1998). *The lived body: Sociological themes, embodied issues*. London & New York: Routledge.

Whitehead, J. (1995). The Advanced Bluffers Guide for Educational Action Researchers: Improving the quality of professional practice and creating living educational theories for cultural renewal. [www.actionresearch.net/writings/jack/95contents.pdf](http://www.actionresearch.net/writings/jack/95contents.pdf)

Whitehead, J. (1989). How do we Improve Research-based Professionalism in Education?-A question which includes action research, educational theory and the politics of educational knowledge: 1988 Presidential Address to the British Educational Research Association. *British Educational Research Journal*, 15(1), pp. 3-17.

Witherell, C. (1998). Los paisajes narrativos y la imaginación moral. Tomar la narrativa en serio. En McEwan, H. y Egan, K. (comps.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu editores.

Xanthoudaki, M. (2003). Museums, Galleries and Art Education in Primary Schools. In Xanthoudaki, Tickle and Sekules *Researching Visual Arts Education in Museums and Galleries*. Boston: Kluwer Academic Publishers.

Yanes, C. (2011). The museum as a representation space of popular culture and educational memory. *History of Education & Children's Literature*, 2, pp. 19-31.