

E DUCACIÓN EN MUSEOS. LA FUNCIÓN DE LOS EDUCADORES DE MUSEOS

EDUCATION IN MUSEUMS. THE ROLE OF MUSEUM EDUCATORS

María Vidagañ Murgui

Doctora en Didácticas Específicas por la Universidad de Valencia (España).
Profesora asociada del Departamento de Expresión Musical, Plástica y Corporal de la
Universidad de Zaragoza.

Resumen

Este artículo pretende analizar la figura del educador de museos desde tres aproximaciones. La primera aproximación versa sobre su función en el museo. La segunda se centra en el perfil de estos trabajadores. Y para finalizar se analiza la compleja situación sobre la profesionalización de esta figura. El objetivo de este trabajo es radiografiar la situación actual de estos profesionales. El trabajo muestra que la figura del educador se encuentra todavía en vías de profesionalización y una de las principales razones es la inestabilidad laboral que sufre este colectivo.

Palabras clave: museos, educadores de museos, mediación, arte contemporáneo, artista-educador.

Abstract

This article aims to analyse the role of the museum educator from three different approaches. The first approach deals with their role in the museum. The second focuses on their working profile. And finally, the third one analysis the complex situation that obstacles their professionalization. The main aim of this paper is to explore the current situation of these professionals. The results show that the figure of the museum educator is still in process of professionalization and one of the main handicaps they must face is the lack of job stability.

Keywords: museums, museum educators, mediation, contemporary art, artist-educator. sustainability, social education, university.

Recibido: 04/06/2018
Aprobado: 17/09/2018

Enero - Junio 2020
ISSN: 1695-4297

páginas
45 - 58

Nº 20

EFDigital
EDUCACIÓN FUTURE

1. INTRODUCCIÓN

En el siglo XVIII surge la idea de *Museo público* (Arriaga, 2011). Se inicia entonces el camino de entender el museo accesible a la población en general y no como un lugar para el disfrute de un grupo privilegiado (Carbó y Mayolas, 2005). La apertura del Louvre al público en 1793, debido a que el acceso a los tesoros públicos había sido considerado un derecho civil por la República, supuso una reconceptualización en las funciones del museo. Los museos inicialmente concebidos como lugares de conservación y de custodia de las colecciones pasan a ser entendidos como espacios abiertos a la sociedad. Este cambio conceptual del museo como lugar cerrado al público hacia el museo como entorno público supone un punto de inflexión clave en las funciones del museo.

Es en ese momento cuando aparece la pregunta ¿para quién conservar? (Fernández, 2007). Pero no solo esta pregunta, sino que se abre un sinfín de cuestiones tales como: ¿de qué manera se relaciona el museo con el público? ¿a través de qué metodologías? o ¿quién se encarga de esa relación? Y entre estas cuestiones surge la idea de habilitar un departamento dentro del museo que se encargue de la función educativa. Pero, ¿cuál ha sido el recorrido desde el inicio de la apertura del museo al público hasta la creación de los departamentos de educación? Arriaga realiza un interesante análisis cronológico sobre el rol educativo del museo y la aparición de los departamentos de educación en el que se relaciona a su vez el contexto histórico de cada época (Arriaga, 2011). Este cambio no sucedió en todo el mundo al mismo tiempo. Los museos de Estados Unidos y de Reino Unido fueron pioneros en establecer una función educativa en la que se incluyeran publicaciones, sesiones informativas y actividades en contraposición al resto de países Europeos en los que todavía a mitad del siglo XX prevalecía una educación entendida como mera contemplación (Arriaga, 2011).

2. LOS DEPARTAMENTOS DE EDUCACIÓN DE LOS MUSEOS

En España, los primeros departamentos de educación se crearon a mediados de los años 70. Los primeros departamentos de educación estatales se crearon en el Museu Nacional d'Art de Catalunya en 1973 y en el antiguo museo de Arte Moderno de Barcelona en 1974 (López y Alcaide, 2011). A partir de 1980, ya se celebran las Jornadas Estatales de Departamentos de Educación y Acción Cultural, donde se pone en común las propuestas llevadas a cabo en diferentes museos estatales.

Sin embargo, como señalan Sánchez de Serdio y López, la creación de los Departamentos de Educación y Acción Cultural (DEAC) “no fue producto de una política deliberada sino de una urgencia muy concreta que forzó una respuesta institucional” (Sánchez de Serdio y López, 2011, p. 206). La urgencia de la que hablan

se refiere a que, desde los colegios, a mediados de los años 70, empieza a haber una fuerte demanda de visitar museos como complemento a la educación formal. Al mismo tiempo, estas autoras consideran que la génesis de carácter urgente y no premeditado de los departamentos de educación tiene repercusión directa en la situación actual de estos departamentos:

El hecho de que los DEAC surgieran como una necesidad sobrevenida y se desarrollaran en una escasez de medios económicos y de personal es un aspecto esencial a tener en cuenta, puesto que en el futuro la precariedad demostraría ser prácticamente endémica. En la actualidad se manifiesta, por ejemplo, en lo reducido de las plantillas fijas de los DEAC, la externalización y subcontratación de empresas de servicios culturales, o la infraremuneración de los servicios educativos de los trabajadores de sala. (Sánchez de Serdio y López, 2011, p. 207).

Actualmente, si una persona desea contemplar, visualizar, experimentar, percibir o conocer la práctica artística contemporánea tiene varias opciones. Una de ellas es a través del ordenador, bien intentando buscar en la red aquellos artistas que desee conocer, bien visitando sus páginas personales o bien visitando virtualmente los distintos centros de arte y galerías en las que se halla su obra (Sprunker y Munilla, 2009).

Otra de las opciones es visitar físicamente los centros de arte contemporáneo, galerías o festivales donde se exponen las prácticas artísticas contemporáneas. Si no lleva a cabo ninguna de estas opciones, podrá mantenerse totalmente al margen de lo que sucede en este campo de creación, puesto que a lo largo del periodo de formación formal obligatoria (es decir, de los seis hasta los dieciséis años), en la mayoría de los casos, no va a recibir ningún tipo de formación relacionada con la práctica artística contemporánea (Huerta, 2010).

Es cierto que en los últimos años están emergiendo algunas iniciativas en las que se está tratando de introducir el arte contemporáneo en la escuela, aunque todavía son iniciativas muy puntuales (Huerta y Soto, 2009; MUMO¹, Cesc Gelabert en el IES Milà i Fontanals²) que posiblemente afectan a una parte muy reducida de la población. Este hecho ocurre a pesar de que existen investigaciones que recomiendan la interrelación de las escuelas con los museos y las artes en general como parte fundamental en la educación primaria y secundaria (Aznárez, 2018; Soto, 2015; Soto y Ferriz, 2014).

Como hemos apuntado, una de las principales formas que una persona tiene de relacionarse con el arte contemporáneo es acudiendo a un centro de arte contemporáneo. Una vez acude a uno de estos centros existen un sinnúmero de formas de relacionarse con las propuestas artísticas que allí va a encontrar. Esta relación, en gran parte, depende de la política educativa que el museo haya puesto en marcha.

¹ <http://www.musee-mobile.fr/>

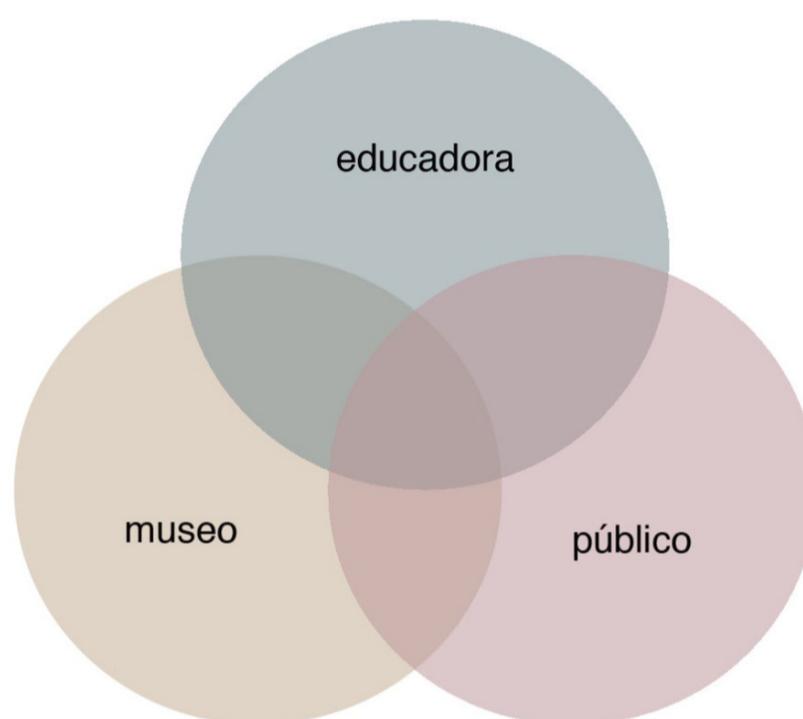
² <https://www.youtube.com/watch?v=ip-OWaWmbRg>

La complejidad de articular una política educativa seria y responsable con su contexto y con los sujetos reside, en parte, en la capacidad de establecer un diálogo productivo entre las micro-experiencias educativas (proyectos, talleres...) y el macro-contexto político y económico en que se desarrollan. (Moroño, 2014, p. 29).

El vínculo del museo con el público se desarrolla a través de las propuestas del departamento de educación y, concretamente, son los educadores de museos los que van a tener un contacto directo con los visitantes. Los educadores de museos se sitúan justo en la intersección entre el museo y el público (*figura 1*).

Figura 1. Museo, público y educadora.

Fuente: elaboración propia.



3. LA FUNCIÓN DE LOS EDUCADORES DE MUSEOS

En primer lugar, analizaremos la función de los educadores a través de las publicaciones que han ido apareciendo en los últimos años. En algunos casos estas publicaciones han sido escritas por los propios educadores, puesto que en ocasiones son, a su vez, investigadores. Muchos de estos profesionales consideran que la investigación es un requisito indispensable para poder realizar una práctica educativa consciente y crítica:

Es evidente que hay muchos roles y funciones que los educadores y educadoras asumimos de forma habitual y en este sentido creo que es primordial tener claro que hacer educación no consiste sólo en organizar visitas para escolares, sino que tiene que ver también con otros aspectos de la programación y el diseño de actividades, así como con otras competencias, como elaborar informes, redactar publicaciones, documentar, investigar, evaluar, comunicar. (López, 2014, p. 18).

Algunos educadores, para reflexionar en torno a su función, parten de su experiencia personal en relación al aprendizaje. De esta forma Arriaga nos indica cómo, a partir de su propia experiencia de relacionarse con las obras de arte, construyó su idea de educadora: fomentar actitudes y ofrecer recursos.

Para tener encuentros significativos con las obras de arte, yo había necesitado adoptar cierta actitud, curiosidad y a menudo había necesitado otros recursos también. Esa podía ser, decidí, mi función como educadora, fomentar actitudes y ofrecer recursos. Pensé en todas las lecturas, charlas, clases de arte y conversaciones que me habían ayudado a ser una espectadora más crítica y que habían enriquecido mi capacidad de disfrute, y decidí que no era justo negar ese privilegio a los visitantes de los museos. Así entendí que mi trabajo como mediadora podía ser válido e importante. (Arriaga, 2008, p. 101).

Actualmente, podemos encontrar distintos términos para denominar a las personas que trabajan con el público en los museos: educador, mediador o facilitador.

El término *educador* ha sido el más utilizado desde que se formaron en España los departamentos de educación. Apareció como rechazo al término *monitor* o *guía*. Este término tiene influencias anglosajonas puesto que en Inglaterra y Estados Unidos se utiliza *educator*. En el caso del término *mediador*, la principal influencia ha sido del término francés *médiateur culturel*.

En los últimos años en España se está utilizando mucho el término *mediador*. Podemos observarlo en la reciente creación de la Asociación de Mediadores Culturales de Madrid (AMECUM) que han optado por el término mediador frente educador. Aida Sánchez de Serdio (2015) reflexiona en torno a este cambio de terminología y al mismo tiempo advierte sobre la problemática de invisibilizar al educador al utilizar el término mediador:

Parece que educación es visto como un término problemático, demasiado ligado a lo escolar y transmisivo, mientras que mediación indicaría un talante más dialógico. Hablar de mediación también permite incorporar un rango más amplio de agentes y de modos de operar: comisarios, artistas, críticos de arte, diseñadores de exposiciones, e incluso directores de centros de arte. De alguna manera todos se dedican a poner en relación el arte con los públicos, ya que su intervención contribuye a crear situaciones de traducción, interacción y mutua transformación entre públicos y propuestas artísticas. Ahora bien, la absorción, por ejemplo, del comisariado o la práctica artística y educativa bajo un mismo término plantea el problema de que neutraliza las diferencias que existen en la posición de estos agentes en el entramado de actores del arte, invisibilizando aún más unas prácticas educativas que ya son poco reconocidas en el mundo del arte. (Sánchez de Serdio, 2015)³.

También hemos encontrado el término *facilitador* en referencia a que la función del educador es permitir hacer conexiones a los visitantes, haciendo preguntas y no dando respuestas (López y Kivatinetz, 2006).

Una de las cuestiones claves en la práctica educativa es la manera de relacionarse con los visitantes, y ésta

³ <http://www.nativa.cat/2015/09/diga-mediacion/>

debe ser altamente creativa para poder adaptarse a la diversidad de públicos existentes (Quintas, 2017). La metodología elegida para llevar a cabo este encuentro será la que determinará la experiencia del visitante:

En efecto, al designar y consagrar determinadas obras o determinados lugares (tanto el museo como la iglesia) como dignos de ser frecuentados, las instancias investidas con el poder delegado de imponer un arbitrario cultural, es decir, en el caso particular, una determinada delimitación entre lo que es digno e indigno de ser admirado, amado o reverenciado, pueden determinar la frecuencia a cuyo término estas obras se mostrarán como intrínsecamente o, mejor, naturalmente, dignas de ser admiradas o disfrutadas. En la medida en que produce una cultura (*habitus*) que no es más que la interiorización de la arbitrariedad cultural, la educación familiar o escolar tienen como efecto enmascarar cada vez más completamente, por la inculcación de lo arbitrario, la arbitrariedad de la inculcación. El mito de un gusto innato, que no debería nada a las exigencias del aprendizaje o a los azares de las influencias porque vendría dado en bloque desde el nacimiento, no es más que una de las expresiones de la ilusión recurrente de una naturaleza culta que preexistiría a la educación, ilusión necesariamente inscrita en la educación como imposición de una arbitrariedad capaz de imponer el olvido de lo arbitrario de las significaciones impuestas y de la forma en que se imponen. (Bourdieu y Darbel, 2003, p. 172).

Esta idea de la *ilusión recurrente de una naturaleza culta que preexistiría a la educación* de la que habla Bourdieu es clave en la función que pueden adoptar los educadores de museos. Pueden elegir perpetuar esta ilusión o pueden elegir romper con ella. Una de las maneras de romper con esta idea de que existe una alta cultura, a la cual hay que admirar sin cuestionar porqué debe ser admirada, parte de la forma en la que el educador concibe al público. La educadora Irene Amengual propone concebir al visitante como alguien con capacidad de decisión y con capacidad de proponer interpretaciones alternativas a las que la propia institución sugiere:

Tradicionalmente los visitantes de museos han sido concebidos como sujetos pasivos, meros consumidores de algo ya dispuesto. Le comentaba a Carla (Carla Padró) que cada vez somos más los que concebimos al visitante de otra manera, como alguien con capacidad de decisión y de generar respuestas a lo que la institución le propone. Cada vez somos más los que pensamos en nuestra labor de trabajo con públicos como algo que tiene que ver con la creación de estrategias de intercambio más que con el transvase de información. (Amengual, 2014, p. 48).

En esta misma línea, la educadora Katia Martorell también concibe su función educativa en el museo como creadora de zonas de relación, de intercambio, de dudas entre lo que sabe el museo y lo que sabe el visitante. Por tanto, también otorga un papel activo al visitante proponiendo un diálogo entre el museo y las personas que lo visitan (Martorell, 2014).

Últimamente, algunos educadores están reclamando la participación de los miembros del departamento de educación en el diseño de las propuestas expositivas desde el inicio. De esta forma se podría realizar

una acción educativa mucho más completa, puesto que la manera en la que se disponen las obras en el espacio forma parte de la relación que va a tener el espectador con las propuestas artísticas (López, 2009).

En relación a esto, el educador e investigador Pablo Coca (2014) propone el término *comisariado educativo* refiriéndose a la inclusión de los educadores en el diseño inicial de las propuestas expositivas.

En definitiva, la función de los educadores y educadoras conlleva numerosas tareas, entre las que se encuentran diseñar y realizar propuestas educativas e investigar sobre arte y educación. No siempre se dan estas tres situaciones, pero sería lo óptimo, a juicio de los educadores y educadoras que actualmente manifiestan su opinión a través de diversas publicaciones. Existen diversas maneras de llevar a cabo cada una de estas tareas y ello dependerá del concepto de educación que tenga tanto la institución como los educadores que trabajan en ella.

4. EL PERFIL DE LOS EDUCADORES DE MUSEOS

Una de las particularidades de los educadores y educadoras de museos es que no responden a un perfil único. Los educadores de museos se caracterizan por proceder de formaciones y experiencias diversas.

Eneritz López hace una amplia clasificación de los educadores y educadoras de museos en función de la metodología empleada en su práctica educativa. Distingue entre cinco modelos distintos:

- El educador ausente: la educación como admiración.
- El educador transmisor: la educación como reproducción.
- El educador facilitador: la educación como descubrimiento.
- El educador que dialoga: la educación como practica constructivista.
- El educador enredador: la educación crítica (López, 2009, p. 71).

A esta clasificación querríamos añadir el educador-artista. Este tipo de educador entiende la mediación en museos como una oportunidad para que el visitante comprenda el proceso y la investigación que el artista ha llevado a cabo para realizar la obra. Una vez explicado dicho proceso, se ofrece al público la oportunidad de experimentar el propio proceso creativo. Esta práctica cobra pleno sentido si entendemos que, en buena parte de la creación contemporánea, la obra artística se centra mayoritariamente en el proceso y no tanto en el resultado. Y más todavía si comprendemos que uno de los motivos del distanciamiento del público con el arte contemporáneo ha podido ser que el museo se ha empeñado en exponer obras que no estaban destinadas a la exhibición sino a la experimentación.

La historia del arte a lo largo del siglo XX bien podría resumirse como la aspiración a producir una obra de arte que sea imposible de exhibir y coleccionar. Esta ansia por alejarse de la tradicional producción de objetos entra en sintonía con el acento en el papel crítico del artista en un mundo cada vez más sofisticado que genera valor en sustancias inmateriales. En esta línea se insertan desde los *objets trouvés* duchampianos hasta el land art y el conceptual, pasando por la incorporación a las prácticas artísticas de elementos de las artes escénicas, la literatura o la acción política. Paralelamente la historia del trabajo curatorial se podría definir exactamente como lo opuesto: la voluntad de hacer exhibible y coleccionable el objeto producido para nunca ser exhibido o coleccionado. Se han organizado exposiciones de performance y se han coleccionado obras que consisten en una conversación cuyo contenido desconocemos pues no quedó registrada de ninguna manera. La tensión que genera esta relación ha condicionado buena parte de las prácticas en arte a lo largo de los últimos cien años y ha definido el trabajo en el museo de arte contemporáneo. (Barenblit, 2012, p. 26).

En esta línea se posicionaba Robert Filliou cuando incitaba al espectador a que si le gustaba su obra la podía hacer él mismo (Collet et al., 2003). Robert Filliou manifestó su interés por el proceso creativo; y al apreciar sus obras, podemos entender que no le importaba demasiado la apariencia final que ésta pudiese tener.

La figura del educador-artista es peculiar porque existen casos en los que los educadores y educadoras también son artistas. De este perfil habla Rita Irwin en su concepto *A/R/Tography*, en el que también incluye el perfil de Investigadora (Irwin y O'Donoghue, 2011). Pero hay otros casos en los que la artista hace un tándem con la educadora para ofrecer una visión ampliada de la práctica educativa. Este último es el caso del taller *A jugar*⁴ impartido en el MNCARS por la artista Leonor Serrano y la educadora Gemma García durante el verano de 2014.

En el Museo Carmen Thyssen de Málaga también han apostado por esta figura de artista-educador mediante una convocatoria abierta consistente en que los artistas-educadores hicieran sus propuestas educativas para una exposición del museo. También en el CA2M trabajan a menudo con artistas-educadores y así lo manifestó Victoria Gil-Delgado, una de las educadoras del centro, en una entrevista personal: "A nosotros nos interesa mucho la idea de artista educador" como es el caso de la artista María Salgado. La artista estuvo haciendo diversos talleres sobre poesía sonora, práctica que ella realiza. Pero no solo hemos observado una demanda del museo hacia esa figura, sino que hemos comprobado que existe una proliferación de artistas dedicados a la mediación cultural en los últimos años. A título ilustrativo, podemos nombrar algunos de ellos:

- *El colectivo Les Salonnières*: utiliza lo performático, lo lúdico y lo experiencial como herramienta educativa. En su práctica es difícil diferenciar lo artístico de lo educativo puesto que ambos coexisten en cada una de sus propuestas por partes iguales. En la gran mayoría de sus acciones, el espectador participa activamente puesto que siempre es interpelado a experimentar con su propio cuerpo⁵.

4 <https://vimeo.com/110126881>

5 <http://www.lessalonnieres.net/>

- *Christian Fernández Mirón*: es artista y educador, entre otras muchas cosas. Su actividad multifacética (compositor musical, interprete, ilustrador, etc.) le permite utilizar distintas disciplinas artísticas como herramientas educativas⁶. También es destacable que Christian ha sido educador en el MUMO⁷, un proyecto consistente en un museo de arte contemporáneo móvil que visita escuelas de pueblos alejados de grandes centros urbanos y, por tanto, con difícil acceso al arte contemporáneo.
- *Miguel Horta*⁸: es un artista-educador con una amplia experiencia en el ámbito educativo. En la actualidad es uno de los educadores colaboradores en el Centro de Arte de la Fundación Gulbenkian. Además, participa en el programa 10x10 de la Fundación Gulbenkian consistente en la colaboración de los artistas con los maestros de los centros de educación formal.

Miguel Horta es escritor, pintor, educador, contador de historias, entre otras muchas cosas, por lo tanto, tiene un perfil polifacético. Una de las últimas acciones que ha realizado ha sido *Os Sussurradores do Desassossego!* en las calles de Lisboa, ciudad donde trabaja y vive. La acción consistió en susurrar a los paseante poesías de Fernando Pessoa (*figura 2*). Esta acción se enmarca en la iniciativa *Días Do Desassossego* de la Casa Fernando Pessoa, promovida en cooperación con la Fundação José Saramago. Otra de sus acciones destacadas son las propuestas educativas performáticas en el Centro de Arte Contemporáneo de la Fundación Gulbenkian. En ellas, acerca al público las obras expuestas a través de la práctica de la performance.

Figura 2. Intervención *Os sussurradores do Dessassosego!* Miguel Horta.

Fuente: <http://miguel-horta.blogspot.com.es>



⁶ <http://www.fernandezmiron.com/>

⁷ <http://www.musee-mobile.fr/>

⁸ <http://miguel-horta.blogspot.com.es/>

- *Dorle Schimmer*⁹: es una artista-educadora que actualmente vive en Madrid. Su trayectoria como artista es muy amplia y ha expuesto en diversas galerías y centros de arte de España y Alemania. Paralelamente, su experiencia como educadora también es destacable. Ha trabajado con la Fundación Hölderlin en Argentina en un proyecto sobre la poesía de Hölderlin a través de la educación artística con niñas y niños de edades comprendidas entre los 5 y los 13 años (*figura 3*). También realizó diversos talleres de educación artística en el Centro Tabacalera (Madrid) y colabora activamente en el proyecto *Esta es una plaza* en Madrid¹⁰. Allí realiza su proyecto de visitar las plazas de Lavapiés y hacer junto a las niñas y niños que en ese momento pasan por ellas unas maquetas de cómo les gustaría que fueran esas plazas. El proyecto lo lleva realizando desde el verano de 2015.

Figura 3. Dorle Schimmer en el estudio.

Fuente: elaboración propia.



5. LA PROFESIONALIZACIÓN DE LOS EDUCADORES Y EDUCADORAS DE MUSEOS

Desde la denuncia de la falta de inversión por parte de los museos en educación de Cotton Dana (1917) a principios del siglo XX hasta la denuncia de la precariedad laboral de los empleados de los museos por el colectivo Guerrilla Girls a principios del siglo XXI no se ha modificado mucho la situación de inestabilidad laboral de los educadores y educadoras de museos.

Esta es una de las principales denuncias que hace el colectivo de educadores en sus publicaciones (López, 2012a; López, 2012b; Moroño, 2014) y lo atribuyen a diversas causas: la retribución que reciben no es suficiente para cubrir los gastos mínimos de supervivencia (alquiler, comida...), no forman parte de la plantilla del museo, sus funciones no están bien definidas y no existe un reconocimiento de su profesión.

⁹ <http://www.dorle-schimmer.de/pages/espanol/portada.php>

¹⁰ <http://estaesunaplaza.blogspot.com.es/>

Aunque hay que decir que estas situaciones no siempre ocurren. Existen educadores y educadoras que sí que forman parte del equipo de trabajadores del museo, como son las educadoras del MAMT en Tarragona o de La Panera en Lleida. Pero desafortunadamente esa no es la norma sino la excepción dentro del colectivo.

La creación de jornadas sobre educación en museos ha sido clave para poner en común las preocupaciones del colectivo, compartir experiencias y buscar soluciones a su situación de inestabilidad laboral (Huerta, 2003). Desde el colectivo de educadores y educadoras de museos una de las cosas que ha estado presente desde los años 80 ha sido el deseo de formar una asociación de educadores de museos con la intención de organizarse para dignificar la profesión (Sánchez de Serdio y López, 2011).

Justo el mismo año en que Aida Sánchez de Serdio y Eneritz López afirmaran que no se había formado todavía ninguna asociación de educadores y educadoras de museos, en el curso 2011-2012 en el marco del diploma de postgrado *Educación Artística y Gestión de Museos* de la Universitat de València se creó la Asociación Valenciana de Educadores de Museos AVALEM¹¹. Actualmente continúan en activo como asociación. Desde 2012 han realizado un amplio trabajo en la difusión de la figura del educador en museos. El objetivo principal de la asociación es agrupar a los profesionales de la educación en patrimonio con el fin de apoyar e impulsar la educación patrimonial y sus profesionales¹².

En 2015 se creó la Asociación de Mediadores Culturales de Madrid AMECUM¹³. AMECUM se presentó oficialmente el 17 de diciembre de 2015, acompañados por AVALEM, en el Centro de Creación Contemporánea Matadero Madrid dentro del marco de la exposición-programa de actividades *Ni arte ni educación* organizado por el Grupo de Educación Disruptiva de Matadero Madrid (GED) y coordinado por Pedagogías Invisibles. En la página web¹⁴ del encuentro, tanto AVALEM como AMECUM manifiestan su deseo de reflexionar, visibilizar y potenciar la profesionalización del sector de la mediación cultural y la educación en museos.

En el encuentro se reflexionó en torno a las condiciones laborales, la indefinición de la figura profesional, la cuestión de si es necesaria la mediación cultural, la necesidad de poner en valor la mediación y de qué forma podían actuar para conseguirlo. Entre otras cosas, se valoró la necesidad de crear una categoría laboral de mediador/educador, articular buenas prácticas y dar visibilidad a las practicas que están realizando. En la página web de AVALEM se puede consultar la memoria del encuentro¹⁵.

11 <https://avalem.wordpress.com/>

12 <https://avalem.wordpress.com/2012/10/07/presentacion/>

13 <http://infoamecum.wix.com/amecum>

14 <http://www.niartenieducacion.com/17-diciembre/>

15 <https://avalem.wordpress.com/2015/12/23/mediacion-un-cuestionamiento-a-la-practica-de-la-mediacion-cultural>

6. CONCLUSIONES

Para que realmente exista una profesionalización de los educadores y educadoras de museos, éstos deberían pertenecer a la plantilla del museo, con un contrato y un sueldo que les permitiese dedicarse a tiempo completo a su trabajo de educador. Las funciones que garantizan una práctica educativa de calidad son múltiples: la investigación, el diseño de las propuestas educativas, la formación continua y el contacto con el público. Solo un contrato laboral de jornada completa permite realizar todas estas funciones de forma adecuada. Si no disponen de un contrato de estas características, los educadores y educadoras deben buscar otros trabajos para poder completar un salario que les permita cubrir sus necesidades básicas. Este hecho nos parece especialmente preocupante puesto que de esta forma no se puede garantizar las distintas funciones que debe cumplir un educador para que su práctica educativa sea de calidad. En esas condiciones, será una opción personal de cada educador realizar la investigación, el diseño de las actividades y la formación continua (tareas básicas de un educador en cualquier ámbito) en su tiempo no remunerado). Por otro lado, es muy positivo que los equipos educativos provengan de una formación inicial diversa (Bellas Artes, Educación, Historia del Arte), puesto que esta interdisciplinariedad proporciona mayor riqueza en las propuestas educativas. También hemos comprobado que existe una demanda importante de la figura del educador-artista. Consideramos muy positivo este perfil porque contempla la idea de trabajar en los espacios comunes entre arte y educación. Y además incorpora la visión del proceso creativo en su trabajo, ofreciendo la posibilidad de experimentarlo al propio público.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amengual, I. (2014). Del giro educativo como nueva máscara o de cómo me re-vuelve el chocolate laxante de Zizek. En Padró y Villanueva (coords.), *Voces con alas críticas*. Barcelona: Museum Mediators.
- Arriaga, A. (2008). Educación en museos y prácticas de interpretación de las obras de arte. En Bitartean, *Patrimonio y Sociedad. Aprendiendo con Arte* (pp 101-113). Navarra: Cederna-Galadur.
- Arriaga, A. (2011). Desarrollo del rol educativo del museo: narrativas y tendencias educativas. *Revista Digital do LAV*, 7(4), 1-23.
- Aznárez, J. (2018). La necesidad de educar en artes visuales. *Arte y movimiento*, 18, 17- 41.
- Barenblit, F. (2012). Bienvenidos al museo. En Y. Aznar y P. Martínez (eds.), *Arte Actual. Lecturas para un espectador inquieto*. Móstoles: CA2M.
- Bourdieu, P., y Darbel, A. (2003). *El amor al arte. Los museos europeos y su público*. Barcelona: Paidós.

- Carbó, G., y Mayolas, M. (2005). *Museos: ¿Templo de las musas o centro de la ciudadanía?. Zona Pública nº1*. Barcelona: Associació de museòlegs de Catalunya.
- Coca, P. M. (2014). *El comisariado educativo como modelo de gestión de espacios expositivos en museos de arte contemporáneo*. Tesis doctoral. Universidad de Valladolid.
- Collet, M., Jouval, S., Lambert, J. C., Martin, J. H.... Valentyn, H. (2003). *Robert Filliou. Genio sin talento*. Exposición celebrada en Barcelona en el Museu d'Art Contemporani de Barcelona del 11-IV-2003 al 29-VI-2003. Barcelona: MACBA.
- Cotton, J. (1917). *The gloom of the museum*. Woodstock, Vermont: The Elm Tree Press.
- Fernández, O. (2007). El lugar de la palabra, el departamento de investigación y educación del MPH. En Fernández y Del Río (eds), *Estrategias críticas para una práctica educativa en el arte contemporáneo*. Valladolid: Museo Patio Herreriano.
- Huerta, R. (2003). La necesidad de contar con una publicación específica de investigación y la posibilidad de organizar reuniones anuales entre profesionales del área. *Educación Artística. Revista de Investigación, 1*, 7-20
- Huerta, R. (2010). *Maestros y museos. Educar desde la invisibilidad*. Valencia: PUV.
- Huerta, R., y Soto, D. (2009). *La cooperativa Escuela 2 como un modelo inclusivo de escuela a través de la educación artística*. Comunicación en el III Congreso Internacional de Educación en Artes Visuales. Barcelona.
- Irwin, R., y O'Donoghue, D. (2011). Encountering Pedagogy Through Relational Art Practices. *International Journal of Art and Design Education, 31*(3), 221-236.
- López, E. (2009). *¿Profesionales de la educación en el Museo?: estudio sobre la formación y la profesionalización de los educadores de museos españoles*. Tesis doctoral. Universitat de Barcelona.
- López, E. (2012a). *¿Quién planeó ser de mayor educadora de museos?: Desafíos de una carrera profesional en construcción*. Actas de las IX Jornadas de pedagogía del arte y museos. Confluencias del arte y la educación. Tarragona: MAMT.
- López, E. (2012b). Profesionalidad y formación frente a Invisibilidad recortes: cómo (querer) seguir siendo educadora de museos en tiempos de precarización. *Her&Mus, 4*(3), 33-44.
- López, E. (2014). Desde la intersección: Vivencias y reflexiones de una profesional de la educación en museos. En Padró y Villanueva (coords.), *Voces con alas críticas*. Barcelona: Museum Mediators.

- López, E., y Alcaide, E. (2011). Una historia sobre los departamentos de educación y las educadoras en los museos españoles: mirando atrás para poder seguir adelante. En M. Acaso (coord.), *Perspectivas Situación actual de la educación en los museos de arte españoles*. Madrid: Fundación Telefónica.
- López, E., y Kivatinetz, M. (2006). Mirada crítica a la formación de los educadores de museos. *Zona Pública*, 4.
- Martorell, K. (2014). Mediación museística: reflexiones desde la práctica. En Padró y Villanueva (coords), *Voces con alas críticas*. Barcelona: Museum Mediators.
- Moroño, A. (2014). *Habitar el tercer paisaje*. En Padró y Villanueva (coords), *Voces con alas críticas*. Barcelona: Museum Mediators.
- Quintas, M. (2017). El museo como facilitador del pensamiento creativo. *Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 36, 87-124
- Sánchez de Serdio, A. (2015). *Diga mediación*. Nativa.cat. Recuperado de www.nativa.cat/2015/09/diga-mediacion [Consulta: 10/05/2018].
- Sánchez de Serdio, A., y López, E. (2011). Políticas educativas en los museos de arte españoles. Los departamentos de educación y acción cultural. En *Desacuerdos 6. Sobre arte, políticas y esfera pública en el Estado español* (205-221). MACBA / Arteleku – Diputación Foral de Gipuzkoa, Centro José Guerrero – Diputación de Granada, MACBA, Universidad Internacional de Andalucía – UNIA arteypensamiento, MNCARS.
- Soto, M. D. (2015). *Espacios de inclusión e implicaciones educativas entre la escuela, el museo y la universidad. Análisis desde la investigación-acción*. Tesis doctoral. Universitat de València.
- Soto, P. M., y Ferriz, R. (2014) Inclusión del arte contemporáneo en el aula de educación infantil. *Arte y movimiento*, 11, 25-40
- Sprunker, J., y Munilla, G. (2009). *Educació, museus i TIC. Materials i activitats a internet*. Barcelona: UOC.

CITA DE ESTE ARTÍCULO

Formato APA

Vidagañ Murgui, M. (2020). Educación en museos. La función de los educadores de museos. *Educación y Futuro Digital*, 20, 45-58.