

# **LA ENSEÑANZA DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS EN PROGRAMAS CON ESCOLARES: EL CASO DE “APRENDIENDO A TRAVÉS DEL ARTE” DEL MUSEO GUGGENHEIM DE BILBAO<sup>1</sup>**

Olaia FONTAL MERILLAS  
ofontal@mpc.uva.es

*Universidad de Valladolid*

Stella MALDONADO ESTERAS  
stellamesteras@telefonica.net

Raquel OLALLA GONZÁLEZ  
olallapin@hotmail.com

## **RELACIONES DE CONTINUIDAD Y COMPLEMENTARIEDAD ENTRE ESCUELA Y MUSEO**

La cultura museística difiere de la escolar en muchos aspectos: ritmos de aprendizaje, espacios de trabajo, interactividad con la obra, actitudes desarrolladas, etc. Pero confluyen 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 meros expositores y contenedores de colecciones, sino también, en creadores artístico-culturales, siendo auténticos dinamizadores, educadores y formadores de un pensamiento crítico de la cultura visual (MESIAS y AGRA, 2006).

---

<sup>1</sup> Los Museos, espacios de Educación no Formal, cada vez más, están poniendo en marcha programas escolares, que se adaptan, en la medida de lo posible, al currículo escolar y que intentan diseñar estrategias desde presupuestos o enfoques dinámicos, innovadores y participativos. En el escenario de las competencias, parece que algunos de estos programas de museos para escuelas no sólo encajan perfectamente sino que parecen haber sido concebidos desde ese pensamiento que será clave en el proceso de Convergencia Europea. Nos centraremos en el análisis de un caso concreto, el programa escolar “Aprendiendo a través del arte” del Museo Guggenheim Bilbao, donde entendemos que se está trabajando desde el enfoque de las competencias, no sólo relativas a la competencia cultural y artística, sino a todas las demás.

Como indica Antonio J. COLOM (2005; 9-22), hoy las escuelas propician una Educación no Formal y, aquellos centros de Educación no Formal desarrollan programas formales en Educación. Esta afirmación le lleva a sostener que entre la Educación Formal y no Formal se da una continuidad en lo que se denomina “arquitectura pedagógica” y una complementariedad en cuanto a su desarrollo práctico. Tanto la Educación no Formal como los contextos educativos más allá de la escuela, no surgen “en oposición a”, sino por la perentoria necesidad de que la labor de la escuela se desarrolle *fuera de sí misma, más allá de sí misma, en complemento a sí misma e, incluso, al margen de sí misma*, en otros ámbitos sociales o cívicos. Todo ello convierte a la educación en una *necesidad plural y permanente*.

Las articulaciones pedagógicas de ambas educaciones nos ofertan continuidad y prolongación de términos, de conceptos y de estructuras... de teoría curricular al fin y al cabo. Por otro lado, las prácticas de ambas educaciones se nos presentan con diverso formato, si bien siempre la una es complementaria de la otra, por lo que suscribimos que un verdadero análisis de la Educación Formal y no Formal, atendiendo a su situación actual dentro de los sistemas educativos, no debe basarse en sus diferenciaciones sino en sus relaciones de *continuidad y de complementariedad*. Flexibilizar el sistema formal de Educación, cerrar y controlar en mayor nivel el sistema de Educación no Formal, sería la estrategia que nos aportaría un mestizaje de formación que acaso podría reunir las mejores estrategias de acción que, por ahora, se alcanzan por separado en ambos universos educativos (COLOM, 2005; 9-22).

Con el término Educación Formal se alude generalmente a la Educación incluida en el sistema educativo reglado. Es aquella que está estructurada institucionalmente, graduada cronológicamente y organizada jerárquicamente. Esta Educación reglada, institucionalizada, aporta una formación estándar y uniforme, habitualmente de carácter muy intelectual y abstracto, lo que la distancia de la realidad. (VALDES SAGÜES, 1999; 67). Jaume Trilla menciona la descripción de Educación no Formal e Informal que Coombs y Ahmed en 1974 aportaron al discurso internacional: la Educación no Formal es toda actividad organizada, sistemática, educativa, realizada fuera del marco del sistema oficial, para facilitar determinadas clases de aprendizaje a subgrupos particulares de la población, tanto adultos como niños. Y la Educación Informal era un proceso que dura toda la vida y en el que las personas adquieren y acumulan conocimientos, habilidades, actitudes y modos de discernimiento mediante las experiencias diarias y su relación con el medio ambiente (TRILLA, 2003; 19). Por otra parte, en los museos se da mucha importancia a los procesos; generalmente, los resultados son mucho menos significativos. No hay un plan de estudios que seguir; las actividades educativas pueden ser abiertas, cercanas a la realidad, y dar rienda suelta a la curiosidad. El acto de aprender puede producirse de una manera azarosa, y también dentro de una estructura minuciosamente planeada. (HOOPER-GREENHILL, 1998; 191).

En su conjunto, las instituciones educativas –formales o no formales– son un campo de experimentación en el que se provocan una serie de situaciones que condicionarán al alumno para que interiorice unos valores, para que manifieste unas actitudes y para que asimile unas normas determinadas. Introducir actitudes, valores y normas (dejando a parte los contenidos de carácter conceptual y, aunque menos, procedimental, que ya están suficientemente trabajados desde el currículo) permite la familiarización, la clarificación y la conceptualización para que el alumnado integre y asimile estos con-

ceptos. Los conocimientos de todo tipo se sostienen en actitudes y valores cultural y socialmente situados, en los modelos éticos manifestados o mediados por cualquier sistema simbólico, lingüístico y cultural. (PARCERISA, 2006; 27)

Cada día se reclama una mayor necesidad de abrir la escuela al entorno, a la comunidad; la Educación sobrepasa con mucho las actividades que se pueden realizar dentro de las paredes del aula y, en este sentido, las ofertas didácticas de los museos pueden resultar una buena oportunidad para empezar a abrirse *hacia* el exterior o *desde* el exterior. Pero este modelo de escuela abierta en un contexto multieducativo, con numerosas ofertas y posibilidades, es un modelo aún muy incipiente y que requiere de recursos que lo faciliten. Las ofertas de los museos son uno de estos recursos, y los materiales pueden constituir precisamente el puente de unión entre lo que hacemos en el interior de la clase y lo que haremos, hacemos y hemos hecho en los museos (PARCERISA, 2006; 27).

### ALIANZAS DESEABLES ENTRE ESCUELA Y MUSEO

El núcleo de interés que forman los grupos escolares puede ser explorado por medio de la conformación de alianzas “aula-museo” con las escuelas. Estas alianzas se caracterizan por ensamblajes y conexiones didácticas, en parte, diferentes de la didáctica escolar y de la comunicación museográfica. Las visitas a los museos pueden constituir la posibilidad de abordar aquellos contenidos que forman parte del currículo oculto, es decir, de aquellos contenidos que en la escuela no se enseñan, otros valores, otras concepciones del mundo (ALDEROQUI, 2006; 37).

Las aulas-museo establecen una sociedad cultural entre el museo y la escuela en la que ambas instituciones se ponen a disposición una de la otra para diseñar experiencias de participación con perspectivas de larga duración en la realización de actividades sistemáticas, vinculadas tanto con las necesidades del currículo escolar como con los atractivos del propio museo involucrado. Como señala la autora, en la actualidad, la discusión no pasa por entender o justificar la importancia de la educación en el museo, sino por lograr aportaciones concretas para que la educación se convierta en uno de los ejes principales del trabajo en los museos y los visitantes; en este caso, para que los alumnos y docentes puedan concurrir para enriquecer sus miradas y saber ver (OP. CIT; 38-39).

En este sentido y para que las alianzas entre museo y escuela sean didácticamente efectivas y se mantengan en un corto y medio plazo (generando “inercias educativas” en ambos contextos educativos), es preciso ahondar en las formas de relación entre la enseñanza formal y no formal y, por lo tanto, entre profesores y maestros, por una parte y, por la otra, educadores y mediadores de los museos. En este sentido, consideramos oportuno señalar que en el contexto educativo español estamos ante un campo por explorar, donde la cultura de trabajo cooperativo escuela museo ha de vivir un gran desarrollo. Se trata de fomentar culturas de trabajo en equipo en el previo a la visita al museo y, una vez esta se está produciendo, explorar qué roles ha de desempeñar cada educador, averiguar si es posible trabajar en pareja, realizar visitas conjuntas donde cada educador sea capaz de “aportar” lo que su práctica académica y docente le ha permitido conocer. En definitiva, estamos sugiriendo la necesidad de explorar para mejorar y ampliar las formas de trabajo conjuntas entre

museo y escuela<sup>2</sup>. En este sentido, Greene nos ofrece una visión quizá utópica pero sin duda deseable:

«Cuando ofrecen a sus alumnos la oportunidad de experimentar el arte y la narración, los profesores pueden continuar buscando puntos de conexión entre sus historias personales y las de aquéllos y aquéllas a quienes enseñan. Pueden incitar a sus estudiantes a transmutar imaginativamente algunos de sus relatos y transmitirlos a través de medios que pueden ser compartidos, de modo que [...] puedan empezar a mirar y a moverse juntos en un espacio en continua expansión dentro de su pequeño mundo». (GREENE, 2005; 72).

### **PROGRAMAS ESCOLARES EN MUSEOS: EL CURRÍCULO Y, AHORA, LAS COMPETENCIAS**

La Educación a través del museo como parte integrante del currículo de las enseñanzas mínimas ha sido una constante desde los años ochenta, ya que ofrece a los estudiantes experiencias únicas más allá del aula. Un acercamiento más efectivo del profesorado a la educación a través del museo sólo puede venir dado por medio de la puesta en marcha de un currículum interdisciplinar, multicultural y de una más activa participación de los estudiantes en los programas ofertados. En este sentido, entendemos que sería deseable un acercamiento a la Educación a través del museo que inspire curiosidad y deseos de registrar experiencias nuevas mediante la observación, y favoreciendo las capacidades críticas del alumnado. La aparición de las áreas de conocimiento implica la necesidad de introducir la interdisciplinaridad y la multidisciplinaridad entre los saberes escolares. Y, en este sentido, los museos son espacios privilegiados para tratar las diferentes temáticas desde esta óptica global que faciliten el proceso de enseñanza-aprendizaje (FERNANDEZ, 2003; 55-61).

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. Saber transferir todo un conjunto de conocimientos científicos de manera que facilite llenar el saco del bagaje cultural del que todo ciudadano debería disfrutar. (FERNANDEZ, 2003; 55-61). Esto pasa, irremediablemente, por conocer las características y necesidades del contexto formal y, por supuesto, de su currículo (elemento regulador, estructurador y homogeneizador, al mismo tiempo).

Con el panorama de la Convergencia Europea y, en nuestro marco legislativo, la nueva Ley de Educación (LOE), cada vez más comenzamos a pensar y proyectar en términos de “competencia”. Definimos la competencia como la capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada; suponiendo

---

<sup>2</sup> En este sentido, todos habremos podido comprobar *in situ* cómo durante las visitas de escolares a los museos, los profesores “desaparecen”, quedan reducidos a meros observadores, se limitan a imponer disciplina o simplemente no son preguntados acerca de su conocimiento profundo de los alumnos. Por lo mismo, el educador de museo es visto, en ocasiones, como un “conductor lúdico” que se ocupará de los alumnos durante un tiempo muy breve, que debe conducirlos de forma necesariamente divertida o, simplemente, un “cuidador” en un tiempo de ocio. Todo ello son visiones parciales e incompletas de las funciones de ambos educadores. Por suerte, hay cada vez más museos en nuestro país –como el ejemplo del Guggenheim Bilbao- donde se ha superado esta parcialidad y se está trabajando de forma cooperativa y equilibrada.

una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz. Un saber que se aplica, susceptible de adecuarse a una diversidad de contextos y tiene un carácter integrador, abarcando conocimientos, procedimientos y actitudes<sup>3</sup>.

Las competencias clave son aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personal. La incorporación de competencias básicas al currículo español debería permitir poner el acento en aquellos aprendizajes que se consideran imprescindibles, desde un planteamiento integrador y orientado a la aplicación de los saberes adquiridos<sup>4</sup>.

Partiendo de la propuesta de la Unión Europea, se ha tratado de adaptar ese marco general de referencia a las circunstancias específicas y a las características del sistema educativo español, para identificar ocho competencias básicas: comunicación lingüística; matemática; conocimiento e interacción con el mundo físico; tratamiento de la información y competencia digital; social y ciudadana; cultural y artística; aprender a aprender; autonomía e iniciativa personal. No son independientes unas de otras, sino que, el desarrollo y la utilización de cada una de ellas requieren a su vez de las demás.

La oferta educativa de los museos constituye por sí misma un buen recurso para el aprendizaje. Los materiales didácticos que elabora el museo tienen una especial importancia por el papel que cumplen en general los materiales formativos como ayuda al proceso de aprendizaje, y por constituir, más concretamente, un elemento clave para el trabajo didáctico previo, a lo largo de la visita al museo y para las actividades posteriores y por constituir, por lo tanto, un puente de relación privilegiado entre el museo y el centro escolar. Por ello, deben entenderse como un recurso al servicio de un proyecto formativo, en este caso del proyecto formativo que comportan el museo y el centro escolar. (PARCERISA, 2006; 23-27). A partir de estos planteamientos, los museos deberán hacerse eco de los cambios curriculares y, concretamente, podrán adoptar el pensamiento de las competencias e, incluso, cuando se proyecten acciones educativas complementarias a las escolares, diseñar *desde* las competencias.

El currículo ha estado relacionado a lo largo de la historia con la reproducción cultural, con la transmisión de conocimiento y, al menos hasta cierto grado, con la vida de la mente. El arte puede aportar al currículo visiones indagadoras de perspectivas y posibilidades aún por explotar. (GREENE, 2005, 140) En el proyecto de la LOE identificamos ocho competencias básicas para la etapa de Primaria:

- Comunicación lingüística
- Matemáticas
- Conocimiento e interacción con el mundo físico
- Información y competencia digital
- Social y ciudadana
- Cultural y artística
- Aprender a aprender
- Autonomía e iniciativa personal

En todas ellas se visualiza una interdependencia y se refleja la importancia de potenciar la resolución de problemas, la actitud crítica, la gestión de las emociones, la iniciativa creativa y la toma de decisiones con evaluación del riesgo. Por tanto, las com-

<sup>3</sup> LEY ORGANICA 2/2006, de 3 de Mayo, DE EDUCACION, BOE 106/2006, de 4/V/2006.

<sup>4</sup> REAL DECRETO 1513/2006, DE 7 DE DICIEMBRE, POR EL QUE SE ESTABLECEN LAS ENSEÑANZAS MINIMAS DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA (BOE 293/2006 de 8 de Diciembre de 2006)

petencias básicas están íntimamente unidas con los objetivos, contenidos y criterios evaluativos que conforman el sistema educativo.

La inclusión de las competencias básicas tiene la finalidad de integrar aprendizajes tanto formales, informales como no formales. Las competencias básicas requieren de la actuación, organización y funcionamiento de los centros así como de la participación del alumnado, normativas de convivencia y alfabetización digital. La biblioteca escolar, la acción tutorial, colaboran estrechamente en la competencia de aprender a aprender y en las habilidades sociales. Por último, la planificación de las actividades complementarias y extraescolares, como es el caso de este programa, puede influir en el desarrollo de múltiples competencias básicas.

Los materiales didácticos que sirven de apoyo a las visitas escolares a museos pueden constituir un nexo privilegiado de relación entre la actividad en el museo y las tareas en el centro escolar; deben de estar pensados y han de utilizarse de manera que constituyan un recurso favorecedor del proceso de aprendizaje. (PARCERISA, 2006; 23-27).

### **LA ENSEÑANZA DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS EN PROGRAMAS CON ESCOLARES: EL CASO DE “APRENDIENDO A TRAVES DEL ARTE” DEL MUSEO GUGGENHEIM BILBAO**

El programa Learning Trough Art (LTA) del Solomon R.Guggenheim Museum de Nueva York fue fundado en 1970 por Natalie Lieberman como respuesta a la eliminación de las artes en las escuelas públicas de educación Primaria de la ciudad. Como se explica desde el propio museo, el objetivo de este programa educativo era reforzar las materias del currículo escolar a través de actividades artísticas. (MUSEO GUGGENHEIM BILBAO, SUBDIRECCION DE EDUCACION E INTERPRETACION, 2007).

Desde el Guggenheim de Bilbao y dentro de este programa (*Aprendiendo a Través del Arte*) han captado muy bien la idea emergente que potencia la relación entre el museo y la escuela, concedores de que del trabajo conjunto surgen nuevas visiones dialécticas encaminadas a la formación del educando sobre el patrimonio cultural. Todo ello ayudará a crear pensamientos del joven o del niño hacia la valoración de sus raíces o referentes patrimoniales, conociendo y respetando, generando una conciencia hacia el ciudadano y preservando el legado actual. En este sentido, podemos preguntarnos qué tiene de interesante el arte contemporáneo desde un punto de vista educativo. Acudimos, para responder, a los planteamientos de Beltrán Mir:

- El arte contemporáneo revela la complejidad, diversidad y problemática cultural
- Los artistas contemporáneos huyen de usos formalistas a favor de elementos simbólicos que sugieren múltiples significados.
- Las técnicas y temas que utilizan en sus trabajos están presentes en las imágenes cotidianas de la cultura visual que nos rodea (BELTRAN MIR, 2005; 169-182).

Como se explica desde el propio Museo Guggenheim, en 1998, la Subdirección de Educación del Museo adaptó este programa educativo a las necesidades e intereses de los colegios públicos de enseñanza primaria de la Comunidad Autónoma Vasca. En este sentido, cada programa es único y personalizado con el fin de abarcar los intereses, carencias y capacidades de los escolares, y puede cubrir cualquier área del currículo, desde el Conocimiento del Medio hasta las Matemáticas. Es en las Unidades Didácticas

que trabajan estas materiales, donde nos vamos a basar para determinar en qué medida están trabajando desde el enfoque de las competencias básicas. Las Unidades didácticas son las siguientes:

- Conocer la escuela, cambiar la escuela
- Aprendiendo sobre el cuerpo humano
- La publicidad
- Aprendiendo a través del juego
- Modos de vida desde el imperio romano hasta la edad media
- El cuento y el comic
- Mitología viva
- Conociendo el mundo a través de las matemáticas
- Los cinco sentidos
- Europa y su nueva moneda: el euro
- Leyendo sobre santurce
- Viajando en el espacio y en el tiempo
- Una lengua viva
- Reinventar y reciclar en inglés

Como ya hemos comentado, la Unión Europea ha hecho hincapié en este tema de las competencias básicas, ya que son la clave para el aprendizaje a lo largo de la vida. No podemos olvidar el planteamiento integrador orientado a la aplicación de los saberes adquiridos. En este programa del museo vamos procurar identificar algunas de esas competencias. La incorporación de las competencias básicas supone un enriquecimiento del modelo actual de currículo porque, de acuerdo con lo dispuesto en la LOE, las competencias básicas forman parte de las enseñanzas mínimas de la Educación Obligatoria, complementando el valor de los objetivos y contenidos de cada área y los criterios de evaluación, consiguiendo así un desarrollo efectivo en la práctica educativa.

### Las Unidades Didácticas

La mayoría de las unidades didácticas y de los talleres que se han realizado en los intercambios culturales del programa “*Aprendiendo a través del Arte*”, encajan perfectamente con muchas de la competencias básicas, no limitándose a las artísticas, e inte-

**Tabla 1: Relación de Unidades Didácticas del programa Aprendiendo a Través del Arte y Competencias Básicas del currículo**

		Competencias básicas							
		Lingüística	Matemática	Conocimiento e Interacción mundo físico	Info. - Digital	Social y Ciudadana	Cultural y Artística	Aprender a Aprender	Autonomía Iniciativa Personal
U n i d a d e s  D i d á c t i c a s	Escuela	X		X	X	X	X	X	X
	Cuerpo Humano	X	X		X		X	X	X
	Publicidad	X		X	X	X	X	X	X
	Juego	X	X	X	X	X	X	X	X
	Imp. Romano Edad Media	X	X			X	X	X	
	Cuento Comic	X			X	X	X	X	
	Matemáticas	X	X		X	X			X
	5 Sentidos	X	X	X	X	X	X	X	X
	Europa: Euro	X	X	X	X	X	X	X	X
	Santurce	X		X	X	X	X		
	Espacio Tiempo	X	X		X		X		
	Lengua viva	X		X		X	X	X	X
	Mitología Viva	X			X			X	
Reciclar Inglés	X		X	X	X	X	X	X	

rrelacionándose entre sí; esta es, en realidad, una de las claves del programa: aprender a través del arte. Proponemos una tabla en la que analizamos las diferentes competencias que consideramos que se están desarrollando en cada Unidad:

La combinación de destrezas, conocimientos y actitudes ayudan a los alumnos a la realización y desarrollo personal, para la inclusión social y su futuro desarrollo profesional. Posteriormente en la vida adulta se irán desarrollando, manteniéndose y actualizándose como parte de un aprendizaje a lo largo de la vida<sup>5</sup>.

Durante todo el programa de *Aprendiendo a través del Arte*, se observa un planteamiento integrador y orientado a la aplicación de saberes adquiridos. Se facilita a los alumnos el desarrollo de diversas formas de actuación y la adquisición de la capacidad de enfrentarse a situaciones nuevas. Los diferentes ámbitos, ya sean cercano como Sanjurjo o lejanos como Harlem, contribuyen al desarrollo íntegro del educando.

Por otra parte, la relación de autoconfianza con la producción artística personal vendrá de la mano de las exposiciones anuales que se realizan en el museo; con ello se recibirán y se expresarán críticas y opiniones de dichas obras. Nos parece esencial esta idea de exponer las obras generadas dentro de los programas educativos en el propio espacio del museo porque es un ejercicio de puesta en valor clarísimo (valor de ser mostradas y, por tanto, de ser contempladas de acuerdo a criterios museográficos). Este ejemplo se aprecia ya en muchos otros museos en nuestro país y en el ámbito internacional. Por otra parte, la realización de producciones artísticas de forma cooperativa - como los paneles letrero y murales en tela- ayudan a asumir las distintas funciones creativas colaborando en la resolución de problemas para conseguir un producto final que a todos satisfaga.

Finalmente, consideramos que la participación de los diferentes artistas vascos e internacionales junto a profesores y alumnos promueven el interés por las características de dichos trabajos disfrutando de la observación de sus producciones. Es, además, un ejemplo de mezcla entre referentes culturales referidos al contexto de creación, pero también dentro del propio sistema del arte, a las diferentes funciones (crear, enseñar, patrimonializar, difundir...).

### Los Intercambios culturales

A parte de las unidades didácticas, otra de las actividades que desarrolla este programa, son los intercambios culturales. Desde 1999 se ha desarrollado un intercambio cultural anual entre los museos Guggenheim de Bilbao y Nueva York, considerándose, por el propio museo, como una fuente de enriquecimiento cultural, tanto para los escolares como para los artistas y los profesores participantes. Comenzamos por la primera de estas prácticas, que tuvo lugar en el Colegio Público Barandiarán de Etxebarri (Bizkaia) a lo largo de una semana de abril de 1999. El artista portorriqueño Manny Vega llevó a cabo una serie de talleres que desarrollaban, entre otras, la competencia en comunicación lingüística. Recordemos que esta competencia se refiere a la utilización del lenguaje (castellano y euskera, en este caso) como instrumento tanto de comunicación oral y escrita, como de aprendizaje y de regulación de conductas y emociones.

---

<sup>5</sup> REAL DECRETO 1513/2006, de 7 de Diciembre, POR EL QUE SE ESTABLECEN LAS ENSEÑANZAS MÍNIMAS DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA, BOE 293/2006 de 8 de Diciembre de 2006.

Escuchar, hablar y conversar es una buena base para ser consciente de los principales tipos de interacción verbal, además de que supone la utilización activa y efectiva de habilidades lingüísticas y no lingüísticas, así como de las reglas propias del intercambio comunicativo en diferentes situaciones; todo ello va a permitir producir textos escritos adecuados a esa situación de comunicación. En este sentido, buscar, recopilar y procesar todos los nombres de los animales, tanto en euskera como en castellano, ayuda a los educandos a comprender, componer y usar textos diferentes con intenciones comunicativas diversas. En este sentido, una de las creaciones fue un mural representando animales con sus nombres en euskera y castellano. Éste se envió a Nueva York para la exposición "A Year with the children" del Salomón R. Guggenheim Museum<sup>6</sup>.

En el curso 99-00 la fotógrafa de Bilbao Begoña Zubero, impartió talleres en el Colegio Público 155 de Harlem de Nueva York, y la fotógrafa procedente de Nueva York, Esther Moux en el Colegio Público San Antonio de Etxebarri (Bizkaia), durante una semana. Los escolares documentaron personas, paisajes, objetos, que caracterizaban sus respectivas comunidades. En estas prácticas se visualizan las competencias en comunicación lingüística, el conocimiento y la interacción con el mundo físico, la interacción y la competencia digital, así como la competencia social y ciudadana. Esta última permite vivir en sociedad, comprender la realidad social del mundo en que se vive y ejercer la ciudadanía democrática, además incluye habilidades para participar plenamente de la vida cívica. También la competencia cultural y artística aparece, ya que aprecian, comprenden y valoran críticamente las diferentes manifestaciones culturales tanto de Harlem como de Etxebarri. Por encima de todo ello, consideramos que existe una voluntad de apropiación simbólica de los "patrimonios culturales" de los otros, haciéndolos propios y generando conexiones e interferencias positivas que, en definitiva, están dando lugar a relaciones interculturales, verdaderos intercambios y no simplemente superposiciones o "pegotes" culturales.

Durante el 00-01, las artistas Begoña Zubero de Bilbao y Lori Reinaner de Nueva York, realizaron un intercambio de país durante una semana para trabajar en dos clases de Educación Primaria, con el tema "presente, pasado y futuro de mi comunidad". Los escolares documentaron a través de las fotografías de personas, lugares y objetos, que caracterizan el lugar donde viven, escribiendo después textos explicativos sobre sus imágenes e insertando toda esta información en Internet. De nuevo aparecen competencias constantes como la comunicación lingüística, interacción con el mundo físico, información y competencia digital. Además es importante recalcar la autonomía e iniciativa personal de cada escolar en seleccionar las fotos con objetos, personas y lugares más representativos para ellos. Por ejemplo, en el Colegio Público Zubialde en Zeberio, sus alumnos captaron fotografías de gatos mamando, rebaño de ovejas, la jaula de un gallo, familia unida, gemelos, naturaleza y animales. Los participantes fueron dos clases de sexto curso, una de la escuela modelo de Méjico, que trabajó con el artista Zony Maya, y otra de C. P. Domingo Aguirre. Lhi de Legazpi (Guipúzkoa), que trabajó con el artista Iñaki Gracenea. Como se explica desde la Web del museo, se pidió a los escolares que estudiaran y plasmaran aspectos de los ecosistemas de su zona, utilizan-

---

<sup>6</sup> Ver <http://www.guggenheim-bilbao.es/caste/programas/01aprendiendo2.htm>, donde se detalla el programa Aprendiendo a Través del Arte, sus *Unidades*, los *Intercambios Culturales*, así como una *introducción* explicando las características del programa y una sección sobre las *exposiciones anuales*.

do la fotografía y el mural sobre tela. Las dos clases intercambiaron por Internet la información y compararon sistemas de cuidado del agua (conocimiento del medio), formas de reciclaje, tipos de clima o la flora y fauna de cada zona.

Más allá de estas particularidades y, con ellas, del desarrollo de las competencias básicas, el objetivo de todos estos intercambios culturales es el de conocer y apreciar aspectos sociales, urbanísticos, arquitectónicos, artísticos y culturales de su entorno y de otro país a través del arte y las nuevas tecnologías. El intercambio de información y fotografías a través de Internet les ayuda a familiarizarse con las nuevas tecnologías y a interrelacionarse con grupos socioeducativos alejados de su entorno habitual, conociendo así diferentes modos de vida. En esta línea, otra de las prácticas, se centró precisamente en la reflexión sobre el “proceso de constitución de una sociedad multicultural y, más concretamente, sobre los sacrificios que comporta la inmigración y también el enriquecimiento cultural que supone”.

(<http://www.guggenheim-bilbao.es/caste/programas/01aprendiendo2.htm>)

## CONCLUSIONES

Con todo ello, el Museo Guggenheim Bilbao, a través del su programa *Aprendiendo a Través del Arte*, supone un ejemplo de cómo no sólo es posible la colaboración museo-escuela, buscando las relaciones de complementariedad y reciprocidad, sino que además, consideramos que está adelantándose en cierto sentido, a las innovaciones que prevé la nueva Ley de Educación en nuestro país, trabajando desde un enfoque competencial y demostrando, de este modo, cómo en ocasiones los museos pueden ser escenarios de innovación educativa y, como sucede en este caso, pueden actuar como “vanguardia” de la progresión didáctica, con programas acordes a filosofías que están por venir o que, como el caso de la LOE, ya están llegando. El panorama que dibujan los museos es, como poco, esperanzador porque desde ellos se pueden adoptar puntos de vista y orientaciones claramente conectadas con el sistema educativo formal pero con el suficiente margen como para adelantarse a él, preverlo o complementarlo.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BELTRÁN MIR, C. L. (2005). La educación artística en centros de arte contemporáneo: una alternativa para la construcción de aprendizajes. En CALLE, R. Y HUERTA, R. *La mirada inquieta. Educación artística y museos*. Valencia: Universidad de Valencia, pág. 169-182.
- FERNÁNDEZ CERVANTES, MAGDA. (2003). Los museos: espacios de cultura, espacios de aprendizaje. En *Revista IBER. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. Nº 36, pp. 55-61
- GREENE, M. (2005). *Liberar la imaginación: Ensayos sobre educación, arte y cambio social*. Barcelona: Graó.
- HOOPER-GREENHILL, E. (1998). *Los museos y sus visitantes*, Gijón: Trea
- MESÍAS, J. M. Y AGRA, M<sup>a</sup> J. (2006). “Museo, Universidad, Escuela: El proyecto en proceso Huellas Interculturales”. En *I Congreso Internacional de Educación Artística y*

- Visual*. Actas Digitales. Sevilla, Abril. Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados Bellas Artes de Andalucía.
- MUSEO GUGGENHEIM BILBAO, SUBDIRECCIÓN DE EDUCACIÓN E INTERPRETACIÓN. (2007). Aprendiendo a través del arte. EN CALAF, R. FONTAL, O. YVALLE, R. E. (coords.). *Museos de Arte y educación. Construir patrimonios desde la diversidad*. Gijón: Trea.
- PARCERISA, A. (2006) "Materiales didácticos de los museos: un recurso para el aprendizaje". *Aula de Innovación Educativa*, nº 148, pp. 23-27
- TRILLA, J. (2003). *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social*. Barcelona: Ariel Educación.