

## Los museos de arte: un campo emergente de investigación e innovación para la enseñanza del arte.

Olaia FONTAL MORILLAS

Correspondencia  
Olaia Fontal Morillas  
Facultad de Educación y Trabajo Social  
Departamento de Música, Plástica y Expresión Corporal  
Universidad de Valladolid  
P. Belén, 1  
47011.- Valladolid (Castilla y León)  
Teléfono:  
983-184676  
Correo electrónico:  
ofontal@mpc.uva.es  
Recibido: 26/09/2008  
Aceptado: 14/07/2009

### RESUMEN

La educación artística está encontrando en los museos de arte un escenario de investigación e innovación educativa de gran emergencia en la última década. Proponemos un recorrido que parte del replanteamiento de los contenidos de un museo (colecciones, objetos, ideas, hechos, acontecimientos, experiencias), para acercarnos a los contenidos de enseñanza-aprendizaje en los museos analizando ejemplos concretos en los que se emplean diferentes estrategias didácticas para la enseñanza de contenidos de orden conceptual, procedimental y actitudinal. Finalmente, reflexionamos sobre la labor del docente, acercándonos al concepto de "didáctica de autor" y a la necesidad de una consciencia e intencionalidad por parte del educador de museo con respecto a los diseños educativos que promueve, sus aplicaciones, resultados y procesos.

**PALABRAS CLAVE:** Educación artística. Educación Museal. Educación patrimonial.

## Art Museums: an emergence stage for the art education research and innovation

### ABSTRACT

Art Education is finding in Art Museums a stage for research and educational innovation which has held a great emergency in the last decade. We propose a tour that departs from the rethinking of the contents of a museum (collections, objects, ideas, facts, events, experiences), to approach the contents of education in the museums, analyzing some examples in which different didactic strategies are used for the education of conceptual, procedural and attitudinal contents. Finally, we think about the work of the museum educator, approaching the concept of "author's didactics" and the need of a conscience and premeditation on the part of the educator of museum with regard to the educational designs, their applications, results and processes.

**KEY WORDS:** Art Education, Museums Education, Heritage Education.

## Introducción

Cuando en el transcurso de una disciplina las preguntas varían poco y las respuestas mucho, podemos entender que los propios interrogantes no han sido superados y que, por eso mismo, buscamos respuestas que “convenzan”. Podemos pensar también que de estar claros los interrogantes, las respuestas también lo estarían; y podemos suponer, finalmente, que los interrogantes dejan de ser tales cuando encuentran respuestas convincentes. De todo esto, sacamos en claro que quizá una clave de la educación artística para el presente resida más en plantearnos otras preguntas que en buscar nuevas respuestas a los interrogantes de siempre. Incluso, convencernos y convencer –argumentando y practicando– que las respuestas dadas están asumidas, para pasar a vivirlas e interpretarlas en la práctica y los diseños educativos. Veamos algunos de estos “clásicos” interrogantes:

- ¿Por qué la educación artística no se valora lo suficiente?
- ¿Por qué la educación artística es la gran “sacrificada” en la enseñanza formal?
- ¿Sería posible un sistema educativo sin educación artística?
- ¿Por qué hay tanto desfase entre la realidad artística contemporánea y su enseñanza?
- ¿Qué entra dentro de los contenidos de la educación artística?
- ¿Qué contextos están emergiendo en la enseñanza del arte?

Y las respuestas, también “clásicas”: un mundo sin arte es imposible, y el arte forma parte de la condición humana, y es un ámbito esencial de la cultura, y el desarrollo de la creatividad es fundamental en todos los ámbitos de la existencia, y la educación artística debe suceder a lo largo de toda la vida... Demasiados “y”, demasiadas conjunciones que hoy suenan más a justificaciones que a hilos argumentales. De repente, afirmaciones tan comunes entre quienes nos dedicamos a la enseñanza del arte, resultan obvias; también lo son seguramente para quienes las leen o escuchan por primera vez y, sin embargo, seguimos permanentemente justificándonos empleando argumentos tan usados, pero tan evidentes. Y lo hacemos no por voluntad de estancamiento, ni porque carezcamos de otros más complejos o mejores, sino porque éstos, aunque esenciales y evidentes, no deben ser suficientes cuando todos notamos que no parecen incidir ni en el currículo escolar, ni tampoco en la “conciencia social” hacia la enseñanza del arte; podríamos afirmar que no están socialmente asumidos y, quizá lo más grave, tampoco lo están educativamente. Y todos seguimos con esa permanente sensación de que la enseñanza del arte sigue por debajo del nivel en el que nos gustaría encontrarla. Pero, inversamente proporcional a esta desvalorización permanente, encontramos una realidad socio-educativa particular: cada vez hay más museos de arte moderno y contemporáneo en nuestro país y en muchos otros, casi todos ellos con su departamento de educación y atractivas programaciones educativas, que atraen a cifras ingentes de públicos de todas edades, procedencias e intereses; cada vez hay más espacios web dedicados a la educación artística, más software educativo, mayor presencia de la creatividad, el diseño, la moda, los audiovisuales... Y surge una nueva pregunta, que entra en conflicto con una afirmación que acabamos de realizar: entonces, ¿la importancia del arte está socialmente aceptada?, ¿y educativamente?. De ser negativa esta respuesta, ¿ningún ámbito social la ha asumido? ¿ningún ámbito educativo? Trataremos de matizar todas estas cuestiones a lo largo de este artículo, mostrando ejemplos que ayuden a revelarlas. Posiblemente, no aportemos respuestas a todo lo que preguntemos, pero sí podemos ser capaces de formular esas nuevas preguntas, de matizar las ya existentes y, sobre todo, de permitir redes de cuestionamiento con las que podamos llegar a diferentes soluciones.

## El museo de arte como contexto de experimentación, innovación e investigación en educación artística

¿Por qué la escuela no es el “hogar” preferente de la educación artística?, ¿hay que salir y buscar otros hogares?, ¿o acaso hemos de cambiar su sentido en el ámbito escolar?. Estas cuestiones, duras de plantear, nos remiten directamente al asunto de la profesionalización del área en las etapas infantil y primaria, y su actualización con respecto a las teorías contemporáneas tanto en arte como en educación. Si somos honestos, en ocasiones reconocemos desde la propia área, que las metodologías docentes en las primeras etapas de la escolarización no se adecuan a la realidad artística contemporánea, que seguimos anclados en teorías propias de la primera mitad del siglo XX, que es necesario encontrar esos lugares nuevos para la disciplina, su evolución genealógica... Y no es una cuestión del currículo, que es lo suficientemente actualizado y extenso como para dar cabida a muchos de los enfoques actuales en educación artística y a los contenidos más relevantes del área. Una interpretación bastante optimista de esta situación, nos permite detectar un punto de inflexión en el desarrollo del área, con numerosos esfuerzos de redefinición de sus competencias y contenidos y, sin duda, una creciente reflexión en torno a la profesionalización y acción docentes en los distintos niveles educativos.

Por tanto, el “¿dónde enseñar–aprender arte?” influye pero no es una cuestión determinante, o no al menos de forma exclusiva, porque hay otros interrogantes con los que éste interactúa. Habrá que

preguntarse, entonces, si esa pretendida valoración de la educación artística no sucede en el ámbito escolar simplemente porque no se considera –desde las instancias políticas y administraciones–, que su enseñanza sea lo suficientemente relevante como para dedicarle un espacio curricular significativo; o, dicho de otro modo, tal vez se considere que la enseñanza del arte puede producirse independientemente de la acción docente, y en general de la propia acción escolar.

Comenzamos por la primera clave, nuevamente en forma de interrogante: ¿Tiene algo que ver el “dónde” en esta relación desproporcionada entre el desarrollo de la educación artística dentro y fuera del ámbito escolar? Desde luego, a medida que estudiamos algunas de estas propuestas, enseguida percibimos que sí, que efectivamente, encontramos por ejemplo en acciones de museos, muchas propuestas innovadoras, muy atractivas, que recogen muchos de los principios emergentes para la educación artística: interdisciplinariedad, creatividad, conexión con las TIC... Y, por encima de todo ello, se “aprovechan” de algunas de las ventajas propias de los ámbitos no formal e informal: naturalización de la evaluación, empleo de metodologías más activas y participativas, apertura a la libre expresión, integración del arte como lenguaje expresivo y comunicativo... Pero es igualmente cierto que en otras muchas ocasiones se repiten los mismos esquemas, las mismas estrategias y actividades heredadas: el dibujo como herramienta, repetición de estereotipos gráficos, tendencia a la uniformización de los lenguajes expresivos, imitación de las formas artísticas de la historia...

## Museos de arte contemporáneo y museos contemporáneos de arte: una mudanza constante

“Si concebimos los museos de arte desde la educación, cualquiera que sea el perfil de su colección, suponemos que deberían ser contemporáneos, no sólo en cuanto a su concepción museológica y museográfica, sino también –y especialmente– en lo referido a su orientación didáctica, en la medida en que es ésta la que se ocupa de las conexiones entre el museo y las personas. Ser contemporáneos significa, para los museos, que su pensamiento didáctico debe estar actualizado meta-teórico y teóricamente, pero por eso mismo, sus prácticas también deberían ser actuales, nuevas, experimentales, adecuadas a los cambiantes contextos y, sin duda, mudables.” (Fontal, 2009: 63)

Estas palabras sitúan la “contemporaneidad” de los museos de arte actual no sólo en sus contenidos, sino en sus políticas, entre ellas la educativa. El YBCA, situado en San Francisco, es un buen ejemplo de museo *contemporáneo* de arte contemporáneo. Se articula a partir de tres grandes ideas que van cambiando cada estación y que surgen de conversaciones y debates (pensamiento, en definitiva) entre el museo, los artistas y la comunidad. Así se explica desde el propio museo cómo surgen estas “Grandes Ideas”:

“We talked. We thought. We debated. Out of these conversations we culled three Big Ideas that seem to be top of mind for artists today. Curating around these Big Ideas allows us to draw connections and associations between the works and the art forms. We hope it will help you do the same. An expanded series of public programs this season are designed to get us talking about art and ideas – get us thinking about the world today and about what these artists are trying to tell us.” (<http://www.ybca.org/bigideas/>)<sup>1</sup>

El museo no propone en su organigrama una sección denominada *educación* (no, al menos, con ese término), sino que presenta una línea denominada “Public Programs<sup>2</sup>” y su desarrollo aporta, textualmente, “una experiencia más profunda” en el museo. Es interesante, por tanto, identificar una clara orientación educativa en este museo: profundizar en lo que el museo contiene; pero es más interesante reflexionar sobre qué contiene este museo –y, en general, todos los museos– desde una óptica propiamente educativa. Es evidente que contienen obras de arte y colecciones, pero en YBCA queda patente lo que muchas veces se destaca sólo en el plano teórico: contiene ideas, pensamiento, sentimientos, experiencias, creatividad humana, participación en la comunidad, aportaciones culturales y, en definitiva, personas. YBCA es uno de los ejemplos más claros de cómo un museo puede marcar su orientación (para qué) y sus objetivos (qué) desde esta visión completa y compleja de lo que contiene, por tanto, sobre lo que educa. Es, la suya, una didáctica estructural, que se configura o completa con las aportaciones de los usuarios. Así, como ejemplo, dentro de la programación de “Public Programs”

<sup>1</sup> Así, por ejemplo, en 2009 las grandes ideas son 1º: *Bay Area Now 5—Inside/Outside*, 2º: *Imagining Our Future*, 3º: *Ritual and Redemption*. Dentro de la segunda idea encontramos exposiciones como por ejemplo, *The Gatherers*, conjunto de acciones-creaciones que combinan el arte con el activismo cultural para explorar preguntas relacionadas como el modo de asegurarnos la sostenibilidad de nuestras crecientes poblaciones urbanas.

<sup>2</sup> Incluye tres subprogramas: 1º: Artists InSight, 2º: YBCA Live y 3º: Community Conversations.

ofrecen conversaciones con artistas, visitas guiadas por ellos, acontecimientos sociales o relacionados con las performances y, finalmente, una sección denominada “Community Conversations” donde ofrecen un foro para el diálogo crítico que contextualiza al arte y los artistas que el museo expone, en un marco social, político, filosófico e histórico más amplio, siempre con relación a las tres grandes ideas definidas (Big Ideas).

A modo de ejemplo, destacamos el taller “Art Saavy”, un proyecto innovador que busca espacios de encuentro para hablar del arte contemporáneo recorriendo las salas del museo; participan en una discusión posterior a través del método VTS<sup>3</sup> (Estrategias de Pensamiento Visual). Incluye un vídeo promocional de la actividad, colgado en Youtube, en el que se parodian los anuncios televisivos de productos de consumo milagrosos, pero en este caso, su “producto” es un taller que cura nuestra incapacidad para comprender y valorar el arte, patología que denominan “Artphobia”. Los personajes, que al comienzo del vídeo expresan situaciones habituales en el espectador de arte contemporáneo como “No sé por dónde empezar”, “¿Qué se supone que debo sentir?”, “Pero, ¿esto es arte?”, tras asistir al taller dialogado y crítico, nos muestran su cambio: “Sí, ¡ya puedo interpretar el arte! Y si yo puedo, ¡todo el mundo puede hacerlo!”.

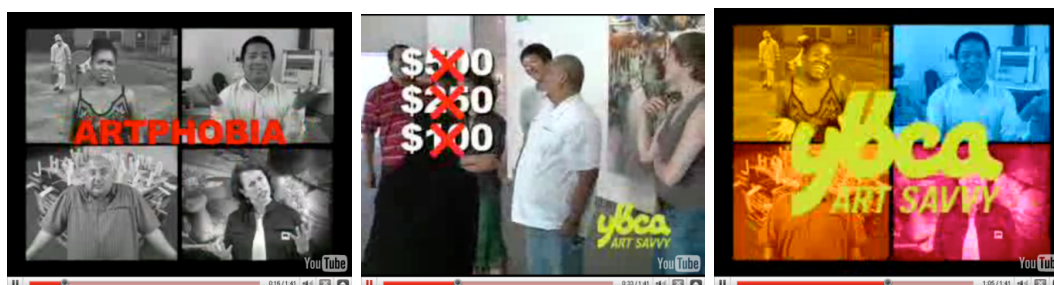


Imagen 1: Capturas del vídeo promocional del taller “Art Saavy”, del YBCA

EL YBCA es un ejemplo de ordenación educativa basada en una estructura articulable por los públicos, que necesita de su acción e intervención en conjunción con la de otros agentes del sistema del arte como artistas, educadores del museo; todas estas conexiones suceden en el museo pero también en espacios virtuales y, en definitiva, pretenden responder a preguntas tradicionales en la educación artística (para qué sirve el arte, cómo se puede comprender, qué se espera de mí como espectador...). La performance está presente en todo el entramado educativo de este museo, desde la promoción, hasta los contenidos artísticos a trabajar pero también en los métodos educativos y formatos (la performance asociada al VTS) y el registro de las interacciones de los espectadores. Otros museos que podrían situarse en este planteamiento serían el Centro Nacional de Arte y Cultura Georges Pompidou (París), o la Tate Gallery con las secciones “Value of art”, “Reflections”, o “Casebook”, recursos en línea que exploran las preguntas más frecuentes sobre el arte moderno y contemporáneo.

## La metáfora de los materiales para comprender la relación entre el museo y su entorno

El YBCA es sólo un ejemplo que sugiere que algo está cambiando dentro de los museos de arte; un cambio que repercute directamente sobre su acción “hacia afuera de sus muros” y en los públicos que van invitando y acogiendo dentro de sus puertas; cada vez más públicos, cada vez más diversos, menos estandarizados. Proponemos en este epígrafe esbozar diferentes “modelos de museo” en función de las formas de relacionarse con su contexto espacial, temporal, social, económico y político, no sólo del ámbito más próximo en el que geográficamente se ubican, sino a otros niveles geopolíticos (autonómico, nacional...), pero también virtuales y, por tanto, “mundiales”. Juan Carlos Rico nos propone un nuevo modelo de museo, “La caja de cristal” (Rico, 2008). Aunque su metáfora atiende a un prototipo espacial, su significado nos interesa para determinar el primer modelo, el del **museo de cristal**, porque responde a una doble transparencia: conceptual y espacial. Para Rico, la transparencia conceptual “intenta reflejar de una manera clara todo el proceso que genera el desarrollo del proyecto, en un sentido o en otro, es decir, asumiendo tanto los avances y cambios que pudieran conseguirse como los riesgos de equivocarse y los fracasos que este tipo de experiencias conlleva” (Rico, 2008, 55).

Si usamos esta misma metáfora para significar algunas de las realidades de los museos de arte con relación a su pensamiento y acción educativos, podemos encontrar otras tipologías que nos sirven para dar un orden –en este caso metafórico– al pensamiento y acción de muchos museos de arte actuales.

<sup>3</sup> Visual Thinking Strategies. Método creado por Abigail Housen y Philip Yenawine en 1980. Más información en <http://www.vishome.org>

**El museo de espejos:** refleja y, por tanto, reproduce, las realidades socioeducativas del entorno, suponiendo que debe hacerse eco de ellas para formar parte de las mismas. Esto supone que no innova sino que reitera, refuerza o consolida las orientaciones educativas del entorno, especialmente las del ámbito formal. Un claro ejemplo de la acción didáctica de estos museos son los materiales educativos que emulan a los materiales escolares (libros de texto, fichas...).

**El museo de vinilo:** recoge todo lo que se filtra a través de sus paredes pero también exporta todo lo que sucede en su interior. Genera, por tanto, flujos de idea y vuelta buscando el intercambio de visiones y experiencias. La escuela se enriquece con las formas educativas del museo y éste no reproduce la dimensión formal, sino que la complementa, la extiende o sencillamente propone alternativas. Un buen ejemplo es el Museo Guggenheim de Bilbao con su programa “Aprendiendo a través del arte”.

**El museo de acero:** sólo se refleja a sí mismo. En su interior no entra nada de la educación formal ni del contexto sociocultural, y por tanto, todo lo que hace se ensimisma en su propia realidad museal: sus colecciones, sus obras, sus artistas, su orientación museológica y museográfica. Este tipo de museos, finalmente se oxidan. La única salida que tienen es ir cambiando progresivamente sus paredes, sustituyéndolas por otros materiales como el cristal, el vinilo o el diamante.

**El museo de diamante:** representa la idea de caleidoscopio. En estos museos cada cara refleja la complejidad de la realidad social y educativa. No se conforman con un simple fluido de orientaciones y prácticas educativas, sino que pretenden ser verdaderos impulsores que irradian a su entorno con sus propias visiones sobre el tiempo y espacio que les ha tocado vivir. Estos museos permiten trabajar propuestas comunitarias, la identidad de los sujetos que acuden desde sus diferencias y, sobre todo, comprender el arte como una parte indisoluble de la vida, de sus vidas.

## **“Qué enseñar” a debate: Los contenidos conceptuales como la “estrella que pierde brillo” en la educación artística en museos**

Parece poco cuestionable que *aprender arte* está socialmente vinculado a la adquisición de conocimientos de orden sobre todo conceptual: fechas, épocas, estilos, nombres de autores, obras, descripción de técnicas artísticas, de significados formales, iconográficos... Alguien que “sabe de arte”, diferencia a un artista de otro, es capaz de situar cronológicamente una obra, accede a su significado y puede describir formalmente lo que ve, incluso relacionar esa obra con otras que conoce, ya sean de la misma o de otras épocas. Es evidente que esto supone un claro conocimiento conceptual de la historia del arte y de la estética, fundamentalmente.

Pero, desde la educación artística podemos fijarnos en otros aspectos que no son menos importantes: ¿qué actitud tenemos al enfrentarnos a una obra de arte nueva y desconocida?, ¿cómo comenzamos a interpretarla?, ¿qué sensaciones o emociones nos despierta?, ¿nos sugiere algún tipo de conexión con nuestra memoria (en cualquiera de sus dimensiones)?, ¿nos interesa?, ¿nos sirve para algo o nos aporta en algún sentido? La respuesta a estos interrogantes nos remite a contenidos fundamentales que alguien que “sabe de arte” necesariamente ha adquirido: su actitud suele ser de “disposición” frente a la “predisposición” ante la obra de arte, especialmente si es desconocida para él o ella; ha de estar libre de prejuicios y preconceptos que distorsionen su percepción de la misma; es capaz de iniciar un proceso interpretativo haciéndole preguntas a la obra y obteniendo respuestas o, acaso, nuevos interrogantes; experimenta emociones en todas direcciones (tristeza, desconcierto, alivio, rechazo...) pero sobre todo “siente”; establece relaciones entre lo que está experimentando y sus propios conocimientos y experiencias, su memoria y su propio pasado; decide qué obras le interesan más o menos y sabe por qué; aprende a través de las obras a pensar, reflexionar, cuestionar, imaginar... Alguien que sabe todo esto, realmente “sabe de arte”. Irremediablemente, esto nos lleva a preguntarnos acerca de *qué enseñar* en educación artística, pero antes, a tener muy claro *para qué* hacerlo. Las respuestas no nos dejarán únicamente en el terreno de la enseñanza de contenidos conceptuales, sino que nos transportarán hacia las actitudes y valores, la experiencia de la creación y recepción de la obra, así como el espectro de valores y contenidos identitarios; todos ellos serán, si no lo elemental, sí contenidos fundamentales.

Pero incluso la enseñanza de conceptos no puede entenderse desligada de la dimensión actitudinal; no, al menos, desde enfoques metodológicos que vayan más allá de la simple transmisión de conceptos. Así, por ejemplo, si la estrategia seguida es que el alumno llegue a un conflicto cognitivo derivado de sus propias contradicciones o de la inoperatividad de sus esquemas, una vez ha determinado aquello que acepta como erróneo debe precisar aquello que rechaza como tal, planteando al menos, un argumento. Es el momento para comenzar a construir nuevos conceptos y esto sólo puede hacerse cambiando la disposición y receptividad, es decir, incidiendo sobre contenidos actitudinales. Así, por ejemplo, esta estrategia puede ser utilizada para explorar prejuicios y preconceptos en torno a la idea de lo artístico, del artista, de diferentes estéticas como lo feo, el hiperrealismo social, etc. El conflicto surge cuando el alumno entiende que ese argumento recién utilizado por él para determinar

la “no artísticidad” (bien sea de signo positivo: “lo que tiene” o de signo negativo: “lo que no tiene”) se vuelve en contra de aquello que él mismo ha aceptado como tal. De manera que el siguiente paso sería o bien replantearse este argumento, o bien ampliar la propia noción de artísticidad o, en última instancia, rechazar aquello que había considerado artístico; opción, esta última, que carece de sentido dado que, generalmente, los alumnos aceptan –incluso respetan– el arte de la historia, aquél que es socialmente respetado. Así, por lo general, las opciones utilizadas son las dos primeras, las más de las veces ambas y no una sola (Sánchez Méndez, 1999, 13). Un claro ejemplo lo tenemos con Goya: es difícil que, de entrada, un alumno no reconozca a este artista español como un gran genio de la historia del arte universal. Pero si le mostramos una obra, por ejemplo, de Orlande, enseguida la rechaza por su fealdad (entendiendo que esta característica no es propia de lo artístico). Si, acto seguido, le proponemos “Saturno devorando a sus hijos” de Goya, es difícil que no se le ocurra el adjetivo de “feo”, “desagradable”, “horrible”... Entonces, surge el conflicto: si lo feo no es artístico pero Goya sí es un artista... o bien lo feo no me sirve como criterio para negar la artísticidad, o bien Goya no es un artista, o quizá deba replantearme qué es y qué no es artístico y la propia idea de belleza como único criterio estético.

En este sentido, Efland, Freedman y Stuhr (2003, 196 y ss.) nos hablan del conflicto conceptual y de las lecturas múltiples. Entre las diferentes propuestas que los autores proponen para la práctica, nos interesa destacar la fuerte presencia del conflicto conceptual. Podemos rastrear la secuencia cognitiva que conduce al conflicto y observar cómo éste deriva del empleo de argumentos que funcionan tanto para definir la artísticidad como para negarla y que son, por tanto, inválidos para establecer los límites. Esto conduce a una secuencia cognitiva que comienza con la desargumentación, continúa con el replanteamiento; tras esta reflexión, existen dos vías, en función de cada caso particular, o bien determinar la nulidad del argumento o bien aceptar su dualidad ampliando los límites del argumento, lo que en definitiva supone una reargumentación.

Parece posible plantear el conflicto cognitivo como un “socavón” entre lo que se espera y lo que se encuentra; dicho en términos de Ausubel, se produce un conflicto cognitivo, derivado de una utilización inadecuada de los puentes cognitivos (Novak, 1982, 75). Precisamente, nos interesa el puente como metáfora, de forma que, si para cada realidad artístca empleamos indiscriminadamente el mismo puente cognitivo –el mismo esquema– encontraremos que será inapropiado, que se quedará corto o que no es capaz de acomodar nuestros conocimientos previos a la nueva realidad. La cuestión es por qué un sólo esquema para tantas realidades, tan diversas y tan distantes unas de otras. Lo cierto es que este esquema, que denominamos metafóricamente “la llave de la puerta”, tampoco abre todas las puertas de la historia del arte:

*Nos situamos ahora en un paisaje muy pronunciado, con grandes montañas y extensos valles. Caminado, encontramos un profundo socavón en el suelo, muy ancho, que nos impide continuar; no podemos pasar a la otra orilla. Nos haría falta que hubiese un puente o, en todo caso, tener los materiales y la ayuda para poder construirlo y, así, continuar. En este paisaje, el del aprendizaje del arte, es frecuente que existan este tipo de formaciones geológicas que, en esta metáfora, hemos descrito como si se tratase de un gran cañón. En nuestro camino hacia el aprendizaje del arte, podemos encontrar, en ocasiones, un gran hundimiento que nos impida continuar. De forma que el caminante, en este caso la sociedad (de la que nosotros formamos parte), no pueda llegar a conocer ese arte; no pueda, en definitiva, disfrutarlo.*

Precisamente la enseñanza nos permite levantar ese puente entre la sociedad y el arte, especialmente el arte contemporáneo, que podrá convertir en su propio patrimonio al identificarse con él. Puente que, por otra parte, posibilita una relación de complementariedad: el patrimonio artístco adquiere sentido únicamente considerando esa dimensión social, que es además la que permite su existencia (Hernández, 2002, 379).

En este sentido, es muy interesante el trabajo de la Fundación Gulbenkian, en Lisboa, que trabaja a partir de conceptos clave como son el coleccionismo, el valor, la memoria y la representación, que permiten colocar al individuo en situaciones de confrontación y de construcción de representaciones que son consecuencia de sus propias lecturas, vivencias y derivación a la vez de “reflexiones que son construidas y deconstruidas como instrumentos promotores de aprendizaje en una perspectiva constructivista y constructiva” (Gomes da Silva, 2006: 112).



Imagen 2: Programas educativos de la Fundación Gulbenkian. Lisboa.

Todas estas reflexiones nos llevan a preguntarnos acerca de lo que contiene un museo. Pero, es interesante hacerse esta pregunta desde un enfoque propiamente educativo, porque en función de lo que situemos en su interior, estaremos definiendo los contenidos de enseñanza–aprendizaje. Es evidente que contienen colecciones (obras constituidas y conservadas a partir de criterios, gustos, valores estéticos, sociales, económicos, históricos...). Dentro de las obras hay elementos materiales, objetos si queremos, que son las propias obras, pero únicamente en una de sus dimensiones: la tangible. Además esas obras están hechas o tienen que ver con ideas, hechos, acontecimientos o, en definitiva, parte del saber humano; todo ello también forma parte de la dimensión inmaterial de esas obras. Y, si añadimos el componente subjetivo derivado de la dimensión humana que conforma esas obras, también podremos entender que los museos contienen valores o criterios, subjetividades, en definitiva. De esa dimensión humana se derivan las interpretaciones y opiniones. Pero, sobre todo y como suma de lo anteriormente expuesto, el museo de arte contiene personas porque son quienes crean las obras, quienes las seleccionan, las exponen creando discursos y, al final, quienes las contemplan en los propios museos. Y, por todo ello, el museo potencialmente contiene experiencias, que precisamente viven personas. Todos estos contenidos nos sugieren un recorrido que transita por lo conceptual, lo procedimental, lo actitudinal y lo experiencial.

## Los relatos como conectores de conceptos histórico-artísticos

Poner en conexión distintos elementos producidos en el espacio y el tiempo histórico de acuerdo a un tema común, permite hilar estos elementos y construir con ellos un argumento. Un origen, un desenlace y un final no necesariamente vienen asociados a una secuencia temporal, sino formal, procedimental, actitudinal, etc. De manera que el interés didáctico reside en percibir y analizar las semejanzas, las diferencias, las posibilidades, la diversidad y la variación en torno a un tema. Este es el caso del Museo Provincial de Lugo que ha creado una serie de “Rutas literarias”, ofertadas a alumnos de entre 1 y 4º de ESO, en las que diversos escritores de Galicia generalmente, escriben relatos pensando en algunas obras del museo. Con ellos se edita un libro y, a partir de los relatos, se generan “rutas por el museo”. Así, en las actividades del curso 2009/2010, el libro ha sido “Cuentos de miedo en el museo<sup>4</sup>”

## Renovando las estrategias relacionadas con la enseñanza-aprendizaje de contenidos procedimentales en el museo

Como nos recuerdan Delmé y otros, “muchos educadores en el campo de la educación artística se han visto tentados a convertir los procedimientos en el único objetivo de su enseñanza” trabajando el dibujo, la pintura, el grabado o la arcilla incidiendo más en el desarrollo de la técnica que en la reflexión sobre ésta; al mismo tiempo, se nos explica que la calidad de la producción depende de factores como la reflexión, la creatividad o sensibilidad del autor. Por eso, para estos autores –y consideramos prioritaria esta línea– los contenidos procedimentales no pueden convertirse en el único contenido de la educación artística; no, al menos, sin una vinculación con conceptos y actitudes; pero, sobre todo, han de estar claramente vinculados a unos objetivos generales que impliquen la formación de la facultad de pensar en todo aquello que pide interpretar y recrear la realidad. Por eso, los contenidos procedimentales asociados a técnicas se dirigen hacia la expresión, comunicación y producción consciente, matizada y autónoma (Delmé y otros, 1993, 87). En este recorrido que despega

<sup>4</sup> En gallego “Contos de medo no museo”, con las rutas literarias: a do botón, a do gato, a do anel e a do pozo.

de lo puramente técnico, para aterrizar en lo reflexivo y crítico, muchos museos están comenzando a desligar los talleres de la acción puramente manipulativa (hacer con las manos; el desafortunado “recorta, pinta y colorea”) para entender que los procedimientos en la educación artística implican necesariamente el pensamiento (reflexión, crítica, imaginación, debate, discusión, opinión...) y no hace falta “hacer por hacer” o “hacer sin pensar” para obtener algún producto final de los talleres, sino hacer para poder seguir haciendo más y mejor.

Por todo ello, el valor de los contenidos procedimentales en la educación artística surge siempre que estén claramente interrelacionados los ejes pensamiento–habilidad y procedimiento–producto. Todo ello forma parte del proceso creativo y, en consecuencia de sus resultados, así como del propio proceso perceptivo. Mientras la idea condiciona la técnica, ésta puede resolver la idea de formas muy diversas, incluso llegar a cambiarla. En el proceso creativo de determinadas ideas nunca existe un solo procedimiento, sino “una concentración de procesos distintos anteriores y posteriores a aquél que en un determinado instante nos interesa trabajar de un modo más específico” (Delmé y otros, 1993, 88). Por eso, el educador de museo ya comienza a saber que puede contribuir a desarrollar una actitud reflexiva, la capacidad de elección y a la adquisición del hábito de pensar antes que hacer.

Aunque la propuesta de Nisbet y Shucksmith (1987) tiene ya más de dos décadas, nos resulta especialmente interesante de cara a analizar lo que sucede en los museos de arte, su clasificación en tres grandes métodos para la enseñanza de procedimientos: enseñanza directa, instrucción por modelamiento y, por último, análisis y autorreflexión hacia el conocimiento procedimental efectuado por el propio aprendiz. No se trata de vías opuestas o incompatibles, sino muchas veces consecutivas e, incluso, paralelas y siempre complementarias. En los dos primeros modelos se trata de un aprendizaje mediado, mientras que en el tercero hablaríamos más de un autoaprendizaje que, no obstante, también puede contar con un cierto grado de orientación o mediación.

## Enseñanza directa de los procedimientos: una tradición que se está convirtiendo en reliquia del pasado

El educador o, en el mejor de los casos, el propio artista, ofrece una demostración de sus técnicas “en vivo”, “in situ”. Requieren, en primer lugar, procesos de atención, retención, reproducción motora y motivacional para que se produzca el aprendizaje. Con relación al docente, es preciso que realice actuaciones y demostraciones muy claras:

- Imagen clara de la ejecución del procedimiento a adquirir, explicando los pasos o componentes del mismo, el orden de ejecución y la dirección o direcciones de los resultados a obtener.
- Explicación verbal y, a ser posible, mediante demostraciones, indicando la planificación y los ciclos de repetición de la práctica de aprendizaje. Se han de señalar igualmente las condiciones de ejecución, los posibles obstáculos o errores frecuentes, cómo se ha de actuar y pensar (dentro de los límites de la diversidad), recuerdo de informaciones relevantes, centrar la atención en determinados aspectos, etc.

En este modelo podríamos situar todos los programas denominados “teaching artists”, como el del Guggenheim en todas sus “sedes”. También en el Canal Educatyssen, encontramos vídeos de técnicas artísticas (óleo, acrílico, acuarela...). Es el modelo, también, de las guías didácticas del Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía; en el ejemplo de la imagen, dedicado a Miró, puede apreciarse este enfoque procedimental, vinculado directamente a algunas técnicas de Miró o su adaptación para colectivos escolares.

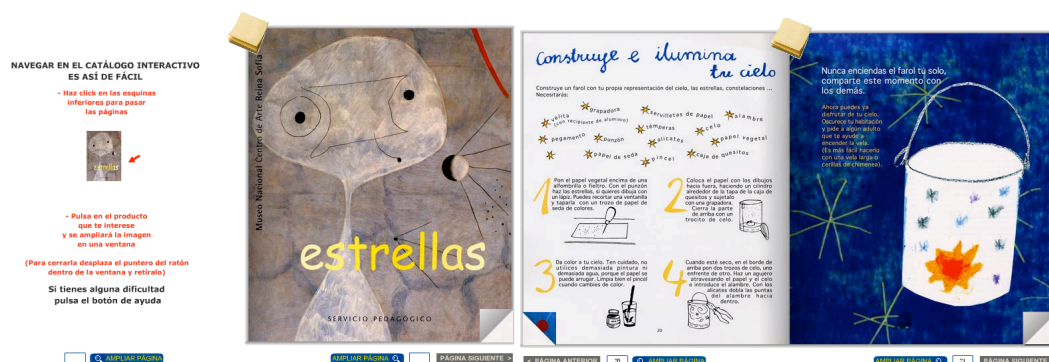


Imagen 3: Capturas del catálogo interactivo “Las Estrellas”. Servicio pedagógico MNCARS<sup>5</sup>.

<sup>5</sup> El catálogo puede consultarse en <http://www.efolleto.com/v2.0/MNRS/catalogos/g6/c25/>



No es recomendable, según Valls, que las indicaciones previas a la actuación del alumno sean extensas o difíciles de recordar, sino que preferentemente se centrarán en lo más general y serán más completas cuando el alumno ya realiza la ejecución (en, al menos, dos o tres niveles de complejidad y profundización). El primero, prever un ritmo de instrucción adecuado a las características del alumno, considerando previamente aquellos requisitos imprescindibles para determinadas ejecuciones del provecho obtenido de la retroalimentación, de los componentes motivacionales así como de las predisposiciones e imagen personal con que se acomete la realización de la tarea. El segundo de estos niveles hace referencia al cuidado de la organización docente, diversificando su acción en contextos significativos y variados; planificar períodos breves al principio y extenderlos a medida que aumenta la eficacia y automatización de los aprendizajes (Valls, 1993, 180-181).

## **Enseñanza por modelamiento**

En este caso el educador explicita aquello que los alumnos no ven observando su comportamiento, incluyendo sus pensamientos, las tomas de decisiones, la solución de obstáculos, las situaciones que es posible ampliar, las condiciones más efectivas, etc. Tanto en la enseñanza directa como en aquella por modelamiento, es posible inducir al conflicto cognitivo o sociocognitivo, así como la consciencia o metacompreensión de esta situación de conflicto. También, las interacciones y trabajo en grupo, la introducción de contraejemplos, de generalizaciones parciales y de dudas para controlar constantemente lo que se está ejecutando. Un claro ejemplo de este procedimiento serían las propuestas del Centro de Arte Pompidou, en su serie denominada “colección en línea”<sup>6</sup>.

Tanto en este método de enseñanza como en el anterior –y a diferencia de otros métodos de enseñanza directa–, es determinante el ambiente o clima de enseñanza con que se acompañan las actividades (contexto activo e interesado de aprendizaje) y tener en cuenta que la finalidad no es tanto enseñar directamente los procedimientos, ya que éstos han de ser reconstruidos, sino conocer cómo piensan, dirigir la atención sobre sus procesos mentales, aquellas partes de la actuación que normalmente permanecen inconscientes, los problemas a enfrentarse, etc. (Valls, 1993, 182). De manera que el propio proceso de aprendizaje de los contenidos procedimentales se convierte en la clave de nuestra labor o mediación docente, además, claro está, de pretender la adquisición de los contenidos procedimentales (resultado del propio proceso de aprendizaje).

## **Inducción a la reflexión a través de la percepción de la obra de arte.**

Como nos recuerdan Nickerson, Perkins y Smith, gran parte de la adquisición de destrezas y estrategias cognitivas insisten en el hecho de mediar en su adquisición, facilitando o guiando el descubrimiento por parte del propio alumno (Nickerson, Perkins y Smith, 1987). Como señala Valls, la mediación como guía de los aprendizajes de destrezas y estrategias cognitivas habrá de conseguir la implicación del sujeto en el aprendizaje y en la evaluación de las realizaciones propias. Esta mediación consiste en la selección, organización y creación de las condiciones óptimas, el ajuste de la propia conducta para que el alumno conozca, registre y modifique la manera de procesar la información y haga uso de las actividades cognitivas superiores, potenciando así sus aprendizajes. Por eso y de forma general, estamos con Valls en la importancia de la inducción a la reflexión como una de las intervenciones clave para la consolidación de los procedimientos. Se trata de un análisis reflexivo acerca del propio conocimiento procedimental a fin de posibilitar la reconstrucción y/o el mantenimiento de las representaciones declarativas que fundamentaron este conocimiento (Valls, 1993, 182–183). Así, por ejemplo, si nos percatamos de un fallo en el proceso de ejecución de una representación de la realidad mediante el sistema cónico, podemos indagar en las posibles causas del error y poder llegar a detectar que hemos situado el punto de medida o la línea auxiliar de tierra de forma incorrecta; por eso, si este autoanálisis no se produce de forma espontánea es preciso provocarlo mediante la mediación porque en él residen las claves de nuestra comprensión y dominio del procedimiento, así como el aprendizaje por reflexión y descubrimiento. Este proceso implicaría, además, la planificación, la verificación, el análisis de éxitos por parte de los alumnos y la asunción de mayor responsabilidad sobre sus aprendizajes por parte de los educadores del museo, que reconocen así que la tarea principal de un docente en la educación artística es suscitar en los alumnos el suficiente grado de autoconocimiento y autocontrol del proceso de aprendizaje y, sin duda, es en la interacción profesor–alumno donde pueden generarse las mayores expectativas de discusión y reflexión de los aprendizajes (Valls, 1993, 183–184). Se trata, en definitiva, de “trabajar, no a partir de un saber sobre el arte, sino de las preguntas propias del público, de sus dudas sobre el estatuto mismo de la obra de arte que se les está presentando” (Poussou, 2007, 169).

La percepción de la obra de arte implica un núcleo de procedimientos receptivos e interpretativos que se entremezclan con actitudes y que van recurriendo a conceptos conocidos. En este

---

<sup>6</sup> La versión en castellano puede consultarse en <http://www.centrepompidou.fr>, dentro de la sección “recursos en línea”.

sentido, en el prólogo a la edición castellana de la obra “Los recorridos de la mirada” que edita Paidós, la directora de esta colección sobre Arte y Educación, Roser Juanola, nos explica, cómo el enfoque de Pino Parini y, a partir de éste, el proyecto conjunto creado con el grupo de la Universidad de Girona (1995) y después con instituciones de Gijón, pretende investigar para superar estereotipos existentes en las artes visuales y musicales, ir más allá de la mirada contemplativa en la comprensión de la percepción (Juanola, 2002, 14). En efecto, explica Juanola, el propósito fundamental de Parini ha sido el de adaptar, de manera didáctica, las ideas de la metodología operativa al campo de estudio de las artes visuales (Op. Cit, 12). En efecto, “la educación artística debe procesos discursivos de discernimiento de la compleja y cambiante trama de significados que cualquier tipo de imagen genera para cada persona en particular y para cada contexto, a través de metodologías como la deconstrucción, el análisis crítico, la semiótica y el postestructuralismo, entre otras” (Marín, 2001, 19). En este caso nos referimos al saber hacer docente. Englobamos procedimientos que pretenden la acción directa en los alumnos, persiguiendo su aprendizaje. Entre ellos incluimos los relacionados con la comprensión, comunicación y transmisión de lo artístico, y con el disfrute del arte.

## **Las actitudes en la recepción de la obra de arte: los velos en el aprendizaje**

Hacer a los alumnos cómplices de una sensación, una idea o un sentimiento hacia un elemento artístico es la verdadera clave para que lo comprendan, lo compartan, lo sientan y lo disfruten. En el aprendizaje de contenidos artísticos (experiencia estética, crítica de arte, conocimiento histórico o teórico del arte, incluso la creación), es imprescindible participar de esos contenidos para llegar a apropiárselos e incorporarlos al patrimonio o imaginario personal de cada cual. Proyectar complicidad –hacer cómplices a los otros– requiere compartir y sembrar en los alumnos el deseo de hacerlo. Entendemos que una estrategia basada en la comunicación y transmisión no puede lograr la implicación; por el contrario, las propuestas basadas en la experiencia, en la profundización personal, en la investigación, en la vivencia de situaciones o en la participación de procesos creativos resultan altamente proyectivas.

## **Situarse desde la empatía**

En directa relación con la complicidad encontramos la empatía, entendida como la capacidad de ponerse en el lugar del otro. De manera que si nos encontramos en situaciones afines a las que deseamos comprender, podremos entender las distintas formas de actuar ante ellas, o respetar, al menos, la opción elegida como una de las posibles, aunque no sea la única. Para lograr poner a un estudiante en situación, en una circunstancia similar a la que queremos comprender, existen fundamentalmente dos posibilidades: o bien plantear una situación ficticia e imaginar nuestro comportamiento, o bien someter a los estudiantes a situaciones reales paralelas que, aunque no sean iguales, compartan similares estructuras. Una vez son interiorizados los procesos nuevos es posible aplicarlos a otras realidades artísticas. Esto es posible por dos motivos fundamentales:

- Porque se ha interiorizado el procedimiento
- Porque se proyectan, por paralelismo, las dimensiones implicadas (identidad, definición de un contexto, etc.).

## **Los procesos de sensibilización: actitud de “poros abiertos”, potenciar la receptividad**

Comprender la importancia (histórica, social, estética...) de un bien artístico implica que se proyectan sobre éste valores y que, cuando algo se valora, se respeta, se conserva, etc. Por lo tanto, ser conscientes de la importancia de un elemento artístico pasa por conocer sus claves y sus valores. Sensibilizar implica esa toma de conciencia y es una meta que pasa por desencadenar actitudes respetuosas y tolerantes. Así pues, aprender a tomar conciencia de lo que conforman nuestras identidades, los objetos que conservamos, las cosas que valoramos, nuestro comportamiento ante las tradiciones, los escenarios urbanos, etc., son actitudes clave, que necesitan de la reflexión y el análisis de nuestro comportamiento. En ocasiones son voces de compañeros o docentes las que nos permiten tomar conciencia de un comportamiento pretérito o reciente. En efecto, la mayoría de las veces, no somos conscientes de nuestras propias actitudes –positivas y negativas–, por lo que este proceso de autoevaluación y toma de conciencia es fundamental. Es justamente éste el enfoque pedagógico que se plantea desde el Museo de Arte contemporáneo de Lyon, pues tal y como se explica desde el museo “La actividad educativa del Museo se basa sobre un principio de diálogo permanente entre las obras y los visitantes, tanto dentro del marco de acciones de sensibilización tradicionales (visitas comentadas, talleres) como en el de exposiciones fuera del museo, en teatros, empresas, colegios, hospitales, centros sociales”.

## La crítica y valoración de la obra de arte en el museo. Más allá de la emisión de juicios: aprender a aprender

La crítica, en cualquiera de sus dimensiones, aumenta el conocimiento y la capacidad de apreciación; es por ello un proceso que vuelve sobre sí mismo. Sin embargo, uno de los “lastres” que necesariamente arrastra la crítica es su validez, cuestionada siempre por el carácter subjetivo que implica. Existen factores que suavizan esta relatividad implícita y, de hecho, Eisner habla de la “corroboración estructural” (coherencia interna de los elementos de la crítica) y de la “adecuación referencial” (posibilidad de comprobación de los elementos de la crítica en el elemento criticado). A pesar de ser necesaria una fase rigurosa de estudio y un conocimiento exhaustivo de la situación, no es posible y tampoco deseable el consenso entre los críticos, puesto que la aceptación de la diversidad reside en la misma esencia de la evaluación crítica, por cuanto que concede una gran parte de su peso a la dimensión psicológica y de formación personal del crítico. Tiene en cuenta y asume que el crítico llega a sus principios plurales a través de un largo periodo de preparación y experiencia. “Gran parte de su maestría se basa en su capacidad para equilibrar de modo intuitivo las premisas de sus juicios” (House, 1994, 48).

No queremos olvidar, en este sentido, las reflexiones de Efland, Freedman y Stühr cuando afirman que “el examen estético como enfoque de la crítica, que ganó importancia durante la década de 1970, también proviene de planteamientos formalistas”. En este sentido, “aunque el examen permite a los alumnos describir rasgos superficiales de las obras de arte, resulta relativamente ineficaz para revelar significados culturales. Los enfoques formalistas son a menudo bastante inadecuados, incluso para muchas obras de arte premodernas” (Efland, Freedman y Stühr, 2003, 175–176). Por eso, los autores incorporan el concepto de *deconstrucción*<sup>7</sup> –acuñado por Derrida– a los procesos de análisis y crítica de la producción artística:

“El término *crítica deconstruccionista* también se aplica a objetos tales como edificios y obras de arte convencionales. En estos casos, las inconsistencias inherentes a los objetos, parecen desafiar al espectador a que forme una interpretación definitiva y fácilmente discernible. (...) La crítica deconstruccionista también plantea la cuestión de la autoría o la originalidad, ya que las obras de arte están enclavadas en una matriz cultural de la que provienen también los símbolos que autor y espectador emplean para comunicarse” (Efland, Freedman y Stühr, 2003, 179).

Eisner propone, en este sentido, que es fundamental “que la persona aprenda a obtener muchas variedades de significado y a profundizar en ellas con el tiempo” (Eisner, 2004, 68). Siguiendo esta misma línea de la crítica deconstruccionista Culler (1984) afirma lo que podemos entender como la clave de este modelo de crítica, cuando señala que al estar dirigida fundamentalmente al lector, sustituye a la crítica orientada al escritor propia de la modernidad, cuyo principal fin consistía en traducir o arrojar luz a aquellos significados planteados por el propio autor.

## Hacia la “consciencia” de los enfoques metodológicos para la educación artística en los museos de arte

Marta Balada y Roser Juanola ya nos advertían hace más de dos décadas en su obra “La educación visual en la escuela” de que la función prioritaria de la metodología en educación artística es la organización del trabajo, contribuyendo positivamente al desarrollo de una actividad y facilitando el seguimiento de un proceso. Por eso, cuando proyectamos un método creativo –incluyendo la actitud y propuestas del educador– se produce un clima de estímulos donde el aporte imaginario de cada alumno tiene trascendencia para el grupo (Balada y Juanola, 1987, 155). En la última década, frente a una metodología transmisiva y discursiva, la educación artística reivindica –aunque no siempre lo consigue– enfoques metodológicos que se aproximan a lo constructivo, la adaptación a contextos y, por tanto, a la flexibilidad, apertura y cambio; las dimensiones crítica, feminista, ecológica y patrimonial también despuntan en la última década. La metodología específica de la educación artística ha de tener, según Maeso, rasgos como ser activa, participativa, integradora, “y que contemple ejercicios y actividades relativas a la apreciación, producción, análisis y valoración del Arte y la Cultura Visual, introduciendo procesos como la creación, expresión, participación, reflexión, acción, análisis, estudio, investigación, descubrimiento, juicio crítico, autocrítico y cooperación” (Maeso, 2003, 265).

---

<sup>7</sup> Como señala Patricio Peñalver en la introducción a la obra de Derrida, “la reconstrucción desautoriza, desconstruye, teórica y prácticamente, los axiomas hermenéuticos usuales de la identidad totalizable de la obra y de la simplicidad o individualidad de la firma” (Peñalver, 1999, 15). Como sabemos, el término *desconstrucción*, es empleado por Jaques Derrida para describir un método de lectura por el que los elementos conflictivos de un texto son expuestos para contradecir y socavar cualquier interpretación fija (Efland, Freedman y Stühr, 2003, 177).

Trasladando estos ejes al ámbito de los museos de arte, podemos determinar aquellas claves metodológicas que actúan como sustrato común sobre el que ubicar la base de la educación artística no formal:

**Creatividad:** La creatividad está presente en todos los ámbitos vinculados a la educación y la didáctica: los métodos, los contextos, los educandos, los educadores, los recursos, los contenidos... Es una forma de inteligencia y, en la educación artística, es un contenido fundamental, no sólo curricular, sino casi operativo: vinculado a la creación artística, a la crítica del arte, a la propia historia del arte y, desde la dimensión filosófica, a la Estética.

**Significatividad:** La enseñanza del arte sólo puede tener sentido si logra conectar con los sujetos que aprenden en alguno de sus niveles de competencia cognitiva, así como sus respectivos contextos, incluyendo el presente cultural.

**Actividad-acción:** Los procesos de recepción de la obra de arte son inseparables de la actividad del espectador y, en el arte del siglo XX-XXI, de su participación directa, si no física o espacialmente, sí desde el intelecto, bien mediante una interpretación creativa de los niveles de significado de la obra, bien desde una implicación emotiva y vivencial a través de ella.

**Conexión “identitaria” con el público:** Es lo que denominamos “apropiaciones simbólicas” de las obras y, a través de ellas, de los procesos creativos que las generan, así como de sus significados; así se establece el inicio de un vínculo con el sujeto que aprende, pasando a conformar sus referentes identitarios: la obra ha de lograr alguna conexión con los círculos de identidad de cada público, ya sean emocionales, contextuales, vinculados a sus gustos y preferencias o incluso a sus intereses intelectuales.

**Interdisciplinariedad:** Del mismo modo que en la realidad las actuaciones, hechos, circunstancias, producciones y demás realidades artísticas suceden en clara relación con lo que entendemos como disciplinas y ámbitos, la educación artística habrá de relacionarse con otras disciplinas, porque su realidad es multidisciplinar. (Juanola y Calbó, 2005)

**Integral (cognitivo, afectivo, relacional):** El arte afecta a las dimensiones cognitiva, afectiva y relacional del ser humano, bien en la creación o la interpretación de la obra. Por ser el objeto fundamental de la educación artística, ésta deberá ocuparse de esta educación integral de la persona y los museos son, precisamente, un escenario clave para esta integración.

**Multi-intelectiva:** Partiendo de los presupuestos de Gardner (1995, 1999), sabemos que el arte –en sus dimensiones expresiva y receptiva– implica todas las formas de inteligencia y, por lo tanto, desde la educación artística en los museos se apelará a todas ellas.

## Una didáctica del pensamiento sobre la acción pensada. ¿Hacia una didáctica de autor en los museos de arte?

Para Pablo Martínez<sup>8</sup>, los museos son espacios para el aprendizaje donde es posible “explorar, analizar, debatir, negociar, construir. Hacernos persona. Hacer mundo. Revelar la contingencia de las cosas. Vislumbrar la posibilidad de transformación de la realidad. Conducirla al descrédito. Propiciar procesos llenos de negociaciones, descubrimientos y cuestionamientos. Desarrollar prácticas que fomenten la discusión desde contextos sociales y políticos. Crear comunidades, generar asociaciones, establecer redes de cooperación, construir vías de conocimiento” (Martínez, 2008); estas y otras reflexiones de educador de museo, podían leerse en su artículo “En construcción. Sobre la participación de los públicos en la configuración de actividades del Museo Nacional Centro de Arte reina Sofía” que inauguraba el Blog “Edumuseos” el 23 de octubre de 2008. Este blog pretende “convertirse en un espacio en el que poder difundir las reflexiones e investigaciones generadas en torno al trabajo con públicos en las instituciones culturales. A través de la publicación mensual de artículos se pretende potenciar dinámicas de reflexión e investigación entre los técnicos de difusión, así como el posterior debate en torno a dichos artículos” (<http://edumuseos.blogspot.com/>).

Hablamos, por tanto, de un espacio de pensamiento a partir de la acción pensada, donde se exponen, pero también se construyen de nueva planta, aspectos que denominamos teóricos como la concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje, la teorización sobre los museos como espacios de enseñanza-aprendizaje, o propuestas metodológicas específicas, pero también una reflexión constante sobre la práctica educativa, desde la que es posible teorizar. Y son nombres concretos quienes escriben, con visiones muy precisas sobre la práctica educativa en los museos y espacios no formales en los que trabajan. Hasta el momento, los nueve artículos publicados<sup>9</sup> han sido escritos por profesionales de la educación en museos de arte y sus textos demuestran cómo la teoría y la práctica forman parte de una disciplina denominada Didáctica y de la que todos ellos son teóricos y activos. Así, el segundo artículo,

<sup>8</sup> En la fecha en la que escribe el artículo Pablo Martínez era responsable de Programas Públicos en el MNCARS. Actualmente, es responsable de Educación y Actividades Públicas de CA2M, en Madrid.

<sup>9</sup> Todos los títulos pueden consultarse en <http://edumuseos.blogspot.com/>

publicado el 1 de diciembre de 2008 es el de Pablo M. Coca<sup>10</sup>, titulado “Experiencias expositivas desde la educación” y en él se expone y argumenta un proyecto de innovación educativa denominado “Sala Cero. Montaje educativo” que se viene desarrollando desde 2007 en el Museo Patio Herreriano de Valladolid. Como explica Coca, está basado en un diseño expositivo que utiliza obras de la colección del museo, y cuyo objetivo es “servir de herramienta de trabajo en el desarrollo de las actividades del área de educación, al tiempo que proporciona al visitante un recurso de aproximación al arte moderno y contemporáneo” (Coca, 2008). Continúa escribiendo Belén Sola el 21 de enero de 2009, con su artículo “Colaboraciones con el centro Penitenciario de Mansilla de las Mulas (León)”, donde nos muestra un modelo de colaboración con la Comunidad, una línea de acción claramente definida por el museo en el que trabaja (MUSAC), que pretende integrar e integrarse en el entramado social de su medio más cercano, con especial atención a colectivos en situación de riesgo o discriminación<sup>11</sup>.

En este sentido, cuando hablamos de “didáctica de autor<sup>12</sup>” pretendemos situar a la figura del coordinador de los servicios educativos de un museo, como determinante en la deriva de su orientación –y, por tanto, programación– educativa. De este modo, podemos observar cómo el cambio de un coordinador de educación de un museo modifica, en muchos casos, sus directrices. Tenemos ejemplos como el Museo Patio Herreriano de Valladolid, donde podemos diferenciar tres épocas, cada una con su interés particular y que, en conjunto, van definiendo una trayectoria, una historia en la educación de un museo. Otro ejemplo es el propio Pablo Martínez, cuya línea de acción claramente orientada a la comunidad se dejó sentir en la época en la que estuvo como coordinador de programas públicos en el MNCARS, y ahora se advierte en la programación que, junto con su equipo de educadores, está desarrollando en el Centro de Arte Dos de Mayo en Móstoles. En estos casos en los que podemos hablar de didáctica de autor, advertimos una doble consecuencia: la flexibilidad y movilidad que presenta la didáctica en los museos de arte (diversificada, abierta, innovadora y capaz de adaptarse a los contextos) y, al mismo tiempo, la “fragilidad” que tienen algunos departamentos cuando el cambio en uno de esos profesionales, genera una reorientación –a veces desorientación– de sus prácticas e incluso programación educativas.

Así llegamos a plantearnos la propia esencia del educador de museos de arte contemporáneo: ha de ser él también contemporáneo. En la síntesis que Ferreres Pavia y otros realizaban hace ya una década acerca de la *Presentación del informe final del diagnóstico general del sistema educativo* del 16 de Junio de 1998, se destacaba la reflexión/investigación del profesorado sobre su práctica docente como un elemento fundamental. Efectivamente, la reflexión es una herramienta muy potente que implica además procesos de evaluación y autoevaluación constante y, en esta década de educación artística en museos, parece que comienza a despegar esta actitud en el educador de museos.

## Referencias bibliográficas

- ÁLVAREZ, L. (2007): “El museo como comunidad de aprendizaje”. En Huerta, R. y De la Calle, R. (eds). *Espacios estimulantes. Museos y educación artística*. Valencia: PUV. pp. 109-127.
- BALADA, M. Y JUANOLA, R. (1987). *La educación visual en la escuela*. Barcelona: Paidós.
- CALAF, R. (2009): *Didáctica del Patrimonio: epistemología, metodología y estudio de casos*. Gijón: Trea.
- CULLER, J. (1984). *Sobre la deconstrucción*. Madrid: Cátedra.
- DELMÉ, D; FORRELLAD, M; GRATACÓS, R Y OLIVER, M. (1993). Educación artística: plástica. En Valls, E. *Los procedimientos: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Barcelona: ICE UB / Orsori. Pp. 87-118.
- DÍAZ BALERDI, I. (2008): *La memoria fragmentada. El museo y sus paradojas*. Gijón: Trea.
- EFLAND, A. D.; FREEDMAN, K. Y STUHR, P. (2003). *La educación en el arte postmoderno*. Barcelona: Paidós.
- EISNER, E. W. (2004). *El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Barcelona: Paidós.
- FONTAL, O. (2007): “¿Se están generando nuevas identidades?: del museo contenedor al museo patrimonial”. En Calaf, R. Fontal, O. y Valle, R. E. (Coords.). *Museos de arte y educación. Construir patrimonios desde la diversidad*. Gijón: Trea.
- FONTAL, O. (2009). La didáctica en los museos de arte. En Cuadernos de Pedagogía, 394, 63-67.

<sup>10</sup> Actualmente Pablo Coca es Coordinador del Área de Investigación y Educación del MPH.

<sup>11</sup> El 12 de marzo de 2009, Javier Rodrigo publica su artículo “[Hacia prácticas dialógicas. Nuevos territorios de cruce entre culturas, políticas y pedagogías](#)”, y el 14 de abril de 2009, “[Inauguraciones infantiles](#)”.

<sup>12</sup> Este término, acuñado por nosotros, pretende significar la relación directa que existe entre la persona que dirige un departamento de educación de un museo y su equipo de profesionales, y las líneas de pensamiento y acción que desarrollan.

- GARDNER, H. (1995). *Mentes creativas. Una anatomía de la creatividad vista a través de las vidas de Sigmund Freud, Albert Einstein, Pablo Picasso, Igor Stravinsky, T. S. Eliot Martha Gram., Mahatma Gandhi*. Barcelona: Paidós.
- GARDNER, H. (1999) *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós. (1995 1ª ed.).
- GOMES DA SILVA, S. (2006): "Para além do olhar: a construção e negociação de significados a partir da educação museal (Fundação Gulbenkian, Lisboa)". En Calaf, R. y Fontal, O. (Coords.), *Miradas al patrimonio*. Trea. Gijón, 107-124.
- HERNÁNDEZ, F. (2002). Educación y cultura visual: repensar la educación de las artes visuales. En *Aula de Innovación Educativa*, 116, 6-9.
- HOUSE, E. R. (1994). *Evaluación, ética y poder*. Madrid: Morata.
- JUANOLA, R Y CALBÓ, M. (2005). Transición, competencia y convergencia europea: algunos retos para la educación artística. En *Arte, individuo y sociedad*, 17, 17-42.
- JUANOLA, R. (2002). Prólogo a la edición castellana. En Parini, P. *Los recorridos de la mirada. Del estereotipo a la creatividad*. Barcelona: Paidós. Arte y Educación. Pp. 11-14.
- JUANOLA, R. y Colomer, A. (2005): Museos y educadores: perspectivas y retos de futuro. En Huerta, R. y de la Calle, R. *La mirada inquieta*. UPV: Valencia.
- MAESO RUBIO, F. (2003). El arte de construir el conocimiento artístico. En Marín Viadel, R. (coord.). *Didáctica de la educación artística para Primaria*. Madrid: Pearson. Pp. 229-272.
- MARÍN VIADEL, R. (2001). Educación artística y visual: multicultural, medioambiental, multimedia. En *Aula de Innovación Educativa*, 98. 16-20.
- NICKERSON, R. S.; PERKINS, D. N.; SMITH, E. E. (1987). *Enseñar a pensar. Aspectos de la aptitud intelectual*. Madrid: Paidós/MEC.
- NISBET, J. Y SHUCKSMITH, J. (1987). *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Santillana.
- NOVAK, J. D. (1982). *Teoría y práctica de la educación*. Madrid: Alianza.
- POUSSOU, V. (2007): Entre utopía y realidad: acciones innovadoras y estrategias de públicos. En Huerta, R. y De la Calle, R. (eds). *Espacios estimulantes. Museos y educación artística*. Valencia: PUV. Pp. 167-177.
- RICO, J. C. (Coord.). (2008): *La caja de cristal, un número modelo de museo*. Gijón: Trea.
- SÁNCHEZ MÉNDEZ, M. (1999). Creatividad y convencionalismos socio-educativos. En *Arte, Individuo y Sociedad*, 11, 11-26.
- VALLS, E. (1993): *Los procedimientos: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. ICE UB / Orsori. Barcelona.