

eari

educación artística
revista de investigación

número 2 año 2011 issn: 1695-8403



eari

educación artística
revista de investigación

número 2 año 2011

issn: 1695-8403

EARI Educación Artística. Revista de Investigación. nº 2. 2011. ISSN: 1695-8403

Director: Ricard Huerta (Universitat de València)

Secretario: Ricardo Dominguez (Universitat de València)

Diseño de portada: José Antonio Espino Suar

Revisión textos inglés: John Kirby

Foto de portada: Ricard Huerta

Edita: Institut Universitari de Creativitat i Innovacions Educatives
Universitat de València

Impresión: Reproexpres

Depósito legal: V-4226-2002

Han colaborado en la edición de este número



VNIVERSITAT
ID VALÈNCIA

Àrea de Didàctica de l'Expressió Plàstica
VNIVERSITAT ID VALÈNCIA



UNIVERSITAT
POLITÀCNICA
DE VALÈNCIA



forum UNESCO
UNIVERSIDAD Y PATRIMONIO

Vicerectorado de Investigación y Política Científica
VNIVERSITAT ID VALÈNCIA

EASD

Escola d'Art i Superior
de Disseny de València

GENERALITAT VALENCIANA
CONSELLERIA D'EDUCACIÓ



GOBIERNO
DE ESPAÑA



MINISTERIO
DE CIENCIA
E INNOVACION



OEPE

Florida
UNIVERSITÀRIA



Comité científico

María Acaso. *Universidad Complutense de Madrid*
M. Jesús Agra. *Universidad de Santiago de Compostela*
Lilian Amaral. *Universidade de São Paulo (Brasil)*
Juan Carlos Arañó. *Universidad de Sevilla*
Ana Mae Barbosa. *Universidade do Sao Paulo*
Ramón Cabrera. *ISA Instituto Superior de Arte (Cuba)*
Romà de la Calle. *Universitat de València*
Luís Hernán Errázuriz. *Pontificia Universidad Católica Chile*
Marcelo Falcón. *Université René Descartes. La Sorbonne (Francia)*
Alexander Fedorov. *Taganrog State Pedagogical Institute (Rusia)*
Olaia Fontal. *Universidad de Valladolid*
Guillermo García Lledó. *Universidad Complutense de Madrid*
Horacio Gnemmi. *Universidad Nacional de Córdoba (Argentina)*
Manuel Hernández Belver. *Universidad Complutense de Madrid*
Fernando Hernández. *Universidad de Barcelona*
Ricard Huerta. *Universitat de València*
Glòria Jové. *Universitat de Lleida*
Roser Juanola. *Universitat de Girona*
Marian López Fdez. Cao. *Universidad Complutense de Madrid*
Francisco Maeso *Universidad de Granada*
Cecilia Mandrile. *University of New Haven (USA)*
Ricardo Marín Viadel. *Universidad de Granada*
Fernando Miranda. *Universidad de la República de Uruguay*
Carlos Montero. *Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (México)*
Emma Nardi. *Università di Roma Tre (Italia)*
Olga Lucía Olaya. *Universidad de la Sabana (Colombia)*
Alfredo Palacios. *Universidad Cardenal Cisneros*
Vicente Pastor. *Conservatorio Superior de Música de Valencia*
Amparo Porta. *Universitat Jaume I*
René Rickenmann. *Université de Génève (Suiza)*
Carlos Soto Lombana. *Universidad de Antioquia (Colombia)*
Apolline Torregrosa. *Université René Descartes. La Sorbonne (Francia)*
Teresa Torres Eça. *Universidade do Minho (Portugal)*
Gonzalo Vicci. *Universidad de la República de Uruguay*

Comité editorial

Ricardo Domínguez. *Universitat de València*

Juan Carlos Escaño. *Universidad de Sevilla*

José Antonio Espino. *Grupo de investigación Arte y Educación*

Montse Martínez. *Universitat Politècnica de València*

José María Mesías. *Universidad de la Coruña*

Remigi Morant. *Universitat de València*

Ricard Ramon. *Grupo de investigación Arte y Educación*

Loli Soto. *Florida Universitaria*

Isabel Tort. *Universitat Politècnica de València*

Joan Vallés. *Universitat de Girona*



Licencia de Creative Commons

EARI Educación Artística. Revista de Investigación by Institut Universitari de Creativitat i Innovacions Educatives. Universitat de València is licensed under a Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 3.0 Unported License.

ÍNDICE

<i>Formatear o morir. Los retos del arte y la educación artística ante los nuevos patrimonios</i> Ricard Huerta, Ricardo Domínguez.....	9
<i>El uso de materiales didácticos de exposiciones por parte del profesorado y su adecuación a la visita al museo universitario</i> AmparoAlonso.....	19
<i>Museos Virtuales de Pedagogía, Enseñanza y Educación: hacia una Didáctica del Patrimonio Histórico-Educativo</i> Pablo Álvarez Domínguez.....	23
<i>Ésta era una vez una mancha: un proyecto interdisciplinar en el contexto del museo</i> Minerva Ante, Ada Karmina Benavides, Ricardo Rivas.....	28
<i>Actividades didácticas para estudiantes de ciclos formativos de educación infantil y alumnos de magisterio</i> Noelia Antúnez del Cerro, Marta García, Judit García, Lorena López.....	34
<i>Cursos de formación para educadores artísticos hospitalarios y museísticos en el MuPAI</i> Noelia Antúnez, Marta García, Judit García, Lorena López.....	38
<i>Reflexiones sobre prácticas artísticas patrimoniales</i> Silvia Ávila Gómez.....	44
<i>Aquí, junto al agua. La creación pictórica en el espacio expositivo: una oportunidad para aprender educación artística en instituciones culturales</i> M ^a José Barquier, Pedro David Chacón.....	48
<i>Museos virtuales: una mirada a partir de la inclusión</i> Larissa Bellé, María Cristina da Rosa Fonseca.....	53
<i>¿Qué hay del Arte Contemporáneo? ¿Cómo voy a enseñar algo a mis alumnos que ni yo mismo/a entiendo?</i> Josefa Cano, Gema Rocío Guerrero, César David Hernández.....	58

<i>¿Quién piensa el museo que eres tú? Pedagogías invisibles en Centros de Artes Visuales de Madrid, Cartagena y Nueva York</i>	
Ana Cebrián, Andrea de Pascual, David Lanau, Clara Megías, Eva Morales.....	64
<i>Procesos de mediación en las prácticas comisariales</i>	
Pablo Coca.....	71
<i>Cuando el docente es un artista</i>	
José Luis Crespo Fajardo.....	76
<i>En contacto con el Arte: nuevas aplicaciones de las TIC en la programación de visitas a museos</i>	
José Antonio Espino Suar.....	82
<i>¿Cómo podemos aprender el arte en Educación Primaria? ¡Traslademos las obras de arte al aula!</i>	
María Feliu Torruella.....	86
<i>Enfoques y modelos de educación patrimonial en programas significativos de OEPE</i>	
Olaia Fontal, Sofía Marín.....	91
<i>El museo se acerca a los más jóvenes. Análisis del Proyecto Educativo con Escuelas desarrollado en la Fundación Serralves de Oporto durante el periodo 2009-2010</i>	
Antonio García López.....	97
<i>El cuento como recurso didáctico en el ámbito museístico</i>	
Judit García Cuesta.....	103
<i>Procesos de Patrimonialización en el Arte Contemporáneo.</i>	
Carmen Gómez Redondo.....	108
<i>Acercamiento al imaginario de Browne: los referentes culturales en la ilustración</i>	
Beatriz Hoster, María José Lobato.....	113
<i>La Difusión del Arte Prehistórico: Trascender el Museo e Implicar al Profesorado</i>	
Paula Jardón, Clara Isabel Pérez, Laura Hortelano.....	118
<i>Mapping Roses: Un proyecto de aprendizaje servicio en patrimonio cultural</i>	
Roser Juanola Terradellas, Anna Fàbregas Orench.....	123
<i>Ojos que ven, corazón que siente. La infraestructura de la visita guiada</i>	
David Lanau Latre.....	129
<i>Acercamiento a los museos, al arte y al artista a través del álbum ilustrado</i>	
María José Lobato, Beatriz Hoster.....	134

<i>Una experiencia plástica a partir del objeto reciclado</i>	
José Luis Lozano Jiménez, Miriam Pires Vieira.....	139
<i>Análisis del museo como narración audiovisual</i>	
Rafael Marfil Carmona.....	144
<i>Una propuesta para maestros de infantil como preparación de la visita al Museu de la Festa de Algemesí</i>	
David Mascarell Palau.....	149
<i>Cultura Visual y enseñanza de la historia. La percepción de la Edad</i>	
Germán Navarro Espinach.....	153
<i>Museo y ciudadanía: áreas de confluencia en la exposición permanente del MuVIM “La aventura del pensamiento”</i>	
Luis Noguero.....	161
<i>Optimización de la visita a través del estudio de la percepción visual en personas sordas</i>	
Sara Pérez López.....	165
<i>El museo como instrumento de legitimación en la construcción de identidades</i>	
Ricard Ramón Camps.....	170
<i>Un proyecto educativo para el Museo del Azulejo de Onda. ¿A qué huelen los azulejos?</i>	
Marc Ribera Giner.....	175
<i>La música de Debussy y la pintura impresionista: dos artes que caminan de la mano. Una propuesta educativa</i>	
María Rosell Olmos.....	181
<i>Una propuesta de acercamiento a la literatura en educación primaria utilizando las ilustraciones de Segrelles</i>	
Joan Josep Soler Navarro.....	187
<i>Projecto de Educação Artística para o Século XXI – Casa-Museu Teixeira Lopes: uma instituição educativa paradigmática</i>	
Delfim Sousa.....	190
<i>La copia y el dispositivo documental. Recursos didácticos ante la cosificación del arte contemporáneo por parte de la museografía modernista</i>	
Isabel Tejada Martín.....	196
<i>El museo como foro de investigación y diálogo contemporáneo</i>	
Carme Urpí, Ana Costa, Sandra Font.....	199
<i>Como si fuera posible recoger sentimientos</i>	
Marian Vayreda Puigvert, Joan Vallès Villanueva.....	205

EDITORIAL

Formatear o morir. Los retos del arte y la educación artística ante los nuevos patrimonios

Format or die. The challenges facing art and art education due to new heritage

Ricard Huerta. *Universitat de València. ricard.huerta@uv.es*

Ricardo Domínguez. *Universitat de València. ricardo.dominguez@uv.es*

Resumen: Desde la aparición del primer volumen de EARI las cosas han ido evolucionando para la Educación Artística, al tiempo que hemos participado en una serie de cambios importantes en todas las facetas tanto del arte como de la educación. Ahora nos adaptamos a las nuevas necesidades universitarias y a los nuevos ritmos de la sociedad. En ese sentido, este nuevo volumen de la revista EARI se presenta como un número de transición. Pretendemos que la publicación se convierta en un foro abierto y un elemento de apoyo a la investigación en Educación Artística. Se concreta ahora la periodicidad anual de la revista, a la que nos comprometemos, al tiempo que aprovechamos los buenos resultados del *Congreso Internacional Arte, Maestros y Museos*, celebrado en Valencia en diciembre de 2010. Le damos forma al monográfico que incluimos con algunas de las aportaciones que fueron presentadas en esta reunión científica, abriendo otras secciones de la revista. Agradecemos la participación de los autores con sus artículos, y la generosa colaboración tanto de los miembros del comité científico como del consejo editorial.

Palabras clave: educación artística, investigación universitaria, arte, formación de docentes, museos

Abstract: Since the appearance of EARI's first volume things have been evolving for Art Education, at the same time we have taken part in a series of important changes in all the facets both in art and education. Now we adapt to the new university needs to the new rhythms of society. In this sense, the new volume of the journal EARI appears as a transitional issue. The aim is to turn the publication turns into an open forum and an element of support to the research in Art Education. We establish the annual frequency of the journal, and we commit ourselves to it, at the same time as we take advantage of the good results of the International Conference Art, Teachers and Museums, celebrated in Valencia in December 2010. The monographic includes some of the contributions that were presented in this scientific meeting, opening other sections of the journal. We are grateful for the participation of the authors with their articles, and the generous collaboration of the scientific committee and the editorial board.

Key words: art education, university research, art, training teachers, museums

Introducción

En primer lugar quisiéramos explicar cuáles han sido los motivos y las circunstancias que han propiciado esta nueva andadura de EARI (*Educación Artística. Revista de Investigación*). La revista nació en 2003 con un primer ejemplar que abordaba la situación del área de conocimiento de educación artística desde una mirada poliédrica, a través de la participación de los investigadores que se habían reunido en el *2º Seminario de Investigación en Educación Artística*, celebrado en Valencia en 2002. Aquel primer volumen de EARI contenía un extenso monográfico que titulamos "*Radiografía de la Educación Artística*", además de otras secciones que completaban el ejemplar. La edición se hizo en papel, con una tirada de 1000 ejemplares que fue ampliamente distribuida, y que tuvo muy buena aceptación. En la reunión que propició la salida de aquel primer volumen de EARI, los asistentes acogieron con satisfacción la idea de convertir en rotativa la edición de cada nuevo número de la revista, de manera que una universidad diferente se encargaría cada año de preparar el volumen siguiente. Ciertamente, esta idea primigenia no llegó a fructificar, y es por lo que ahora retomamos la iniciativa, asumiendo la edición desde el *Instituto Universitario de Creatividad e Innovaciones Educativas* de la Universitat de València, entidad responsable de la revista, con el apoyo incondicional del *Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal* de la misma universidad. Esta decisión garantiza continuidad de este proyecto con el que nos sentimos comprometidos.

Europa, las universidades y la difusión de la investigación

A pesar del ajuste que ha supuesto el escenario del EEES Espacio Europeo de Educación Superior, los profesionales universitarios de Educación Artística seguimos diferenciados en función de los centros a los cuales estamos adscritos:

por un lado en departamentos de Facultades de Bellas Artes, y por otro en las Facultades de Educación (o como es nuestro caso en la Universitat de València, donde seguimos perteneciendo a la Escuela Universitaria de Magisterio). El caso de la ciudad de Valencia ha propiciado una situación excepcional, concretamente en lo referido a la reciente implantación del Master de Profesorado de Secundaria en la Especialidad Dibujo. Al no existir el Área de Didáctica de la Expresión Plástica en la Facultad de Bellas Artes, ni tampoco estar presente nuestra área de conocimiento en ningún departamento de la Universidad Politécnica de Valencia, el nuevo master de secundaria en el que se forma a los futuros profesores de dibujo ha pasado a formar parte de la oferta académica de la Universitat de Valencia, con una demanda extraordinaria de plazas, que no han podido ser satisfechas en ninguna de las dos ediciones del master. De este modo, la persona que había estudiado en la UPV la licenciatura (actualmente grado) de Bellas Artes, tiene ahora la opción de formarse como docente en otros centros, pero no en la universidad donde realizó sus estudios. Siempre hemos pensado que este tipo de inadecuaciones deberían analizarse detenidamente, ya que en última instancia perjudican al alumnado en su formación como futuros docentes, pero también nos perjudican a los investigadores, ya que supone la continuidad de una situación incoherente, pero una situación que nos anima a aglutinar esfuerzos en ámbitos como la investigación docente, la difusión de la actividad investigadora, la formación inicial, o la formación permanente.

Nuestro colectivo realiza un importante esfuerzo para concretar y adecuar al panorama educativo y cultural los aspectos que nos definen. Desde la Universitat de València venimos incidiendo en todo aquello que pueda implementar la difusión de nuestra actividad investigadora. Ya en 1997 se celebró en Valencia el *I Seminario de Investigación en Educación Artística*, un espacio de debate que reunió a importantes especialistas y que estuvo abierto a la participación de profesionales artistas y docentes. En el año 2000 organizamos el *Congreso de Educación Artística. Los Valores del Arte en la Enseñanza*, del que posteriormente se editaron varios volúmenes. Tanto la segunda (2002) como la tercera edición (2008) del *Seminario de Investigación en Educación Artística*, contaron con la presencia del profesor Román de la Calle, catedrático de estética de la Universitat de València, y director del *IUCIE*. En estas reuniones, los participantes pudieron exponer sus ideas, opinar acerca de las propuestas y análisis que se aportaron, y desde luego ampliar el intercambio de proyectos. El tándem Huerta & De la Calle ha sido responsable de este tipo de encuentros, habiendo asimismo codirigido dos congresos internacionales (en 2005 y 2010) y el *Diploma de Educación Artística y Gestión de Museos*, del que ahora se cumple la décima edición consecutiva.

El *Congreso Internacional Arte, Maestros y Museos* se planteó como una reunión de responsables especialistas en educación artística y educación en museos de diferentes países, para abordar las temáticas que afectan a los colectivos de docentes de centros educativos y de responsables de gabinetes didácticos de museos. Participaron investigadores universitarios, responsables de museos, docentes de

todos los niveles educativos, y todas aquellas personas que tanto desde la perspectiva educativa como desde el ámbito de los museos están interesadas en analizar la situación actual, revisar lo que se ha hecho hasta ahora, y sobre todo gestionar propuestas de futuro. La convocatoria fue organizada por el *Instituto Universitario de Creatividad e Innovaciones Educativas*, junto con el *Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal*, así como a la participación decisiva de la ESAD (Escuela de Arte y Superior de Diseño de Valencia, junto con Editorial Graó, el Vicerrectorado de Investigación de la Universitat de València y Florida Universitaria. Congresos internacionales como *Los Valores del Arte en la Educación* (en el año 2000), o el de *Museos y Educación Artística* (en 2005), han repercutido de manera importante, al convertir la Universitat de València en un referente internacional de la reflexión sobre estas temáticas. Las sucesivas búsquedas han supuesto una serie de publicaciones (como los libros *La Mirada Inquieta*, *Espacios Estimulantes*, *Mentes Sensibles*, *Museo Tipográfico Urbano*, y *Maestros y Museos*, todos ellos publicados por PUV).

Fotografía de un relato

Las comunicaciones presentadas al Congreso ofrecen una amplia y plural visión de diferentes aspectos que constituyen el panorama actual de la educación artística y de los museos. Cuatro ejes, interconectados entre sí, las articulan: *colaboraciones*, *formación*, *investigaciones* y *tecnologías*.

En *colaboraciones* se recogen diferentes propuestas que recogen la necesidad de fomentar un territorio común, un acercamiento entre educación formal, no formal e informal, entre escuela, museo y cotidianidad, basadas en la colaboración de los agentes implicados en las enseñanzas artísticas (Huerta, 2010). En este contexto podemos situar varias de las aportaciones. Así, Marian Vayreda y Joan Vallès nos presentan una actividad conjunta realizada entre la escuela de arte Pigment, una escuela no formal, y el espacio de arte contemporáneo ZERO1 del Museo Comarcal de la Garrotxa. La propuesta incide en la superación de la falsa dicotomía entre razón y emoción, y apuesta por la importancia de los aspectos vivenciales para una aproximación y comprensión del arte contemporáneo. En este proceso también es un elemento importante el encuentro personal con el artista. Minerva Ante, Karmina Benavides y Ricardo Rivas exponen el proyecto *Ésta era una vez una mancha*, un acercamiento al arte contemporáneo en el que se señala como fundamental la vinculación de los artistas visuales en el acompañamiento de las actividades realizadas. Al hilo de estas comunicaciones podemos situar la reflexión realizada por José Luis Crespo sobre el docente artista. Su comunicación se hace eco de las recomendaciones de la UNESCO en su hoja de ruta de la educación artística, en las que se señala la conveniencia de colaboración entre docentes y artistas en el contexto educativo para lograr una enseñanza de alta calidad.

También en *colaboraciones* resulta de interés el estudio que realiza el profesor Antonio García sobre el proyecto con escuelas desarrollado por la Fundación Serralves en la ciudad de Oporto. Este modelo presenta un programa que integra la formación de los docentes, la visita al museo y la producción creativa en las escuelas, presentando como novedad la exposición de los trabajos de los estudiantes en las salas de la Fundación. Todo ello se convierte en un importante estímulo de cara al acercamiento de los más jóvenes al espacio del museo. Esta legitimación cultural de un objeto tras su museización, el *aura* del que hablaba Walter Benjamín, es el punto de partida de la comunicación presentada por Ricard Ramón. Su propuesta plantea acciones de legitimación de las prácticas culturales que los alumnos sienten como propias y con las que van construyendo poco a poco sus identidades personales, utilizando para ello el centro educativo como espacio expositivo.

Delfim Sousa, director de la Casa Museo Teixeira Lopes, nos presenta el proyecto pedagógico *El Museo va a la escuela*, dirigido a 38.000 alumnos del concejo de Vila Nova de Gaia. Este proyecto, pionero por la amplitud de su intervención y por la implicación de la comunidad educativa, se materializa a través de exposiciones temporales de pintura, escultura, dibujo, cerámica, fotografía y multimedia, ciencia, así como workshops interactivos de expresión artística y diálogos con la música. Destaca del mismo, por tanto, su carácter interdisciplinar, complementario a los currículos escolares. La interdisciplinariedad, como elemento favorecedor de aprendizajes significativos también se plantea en la comunicación de Joan Josep Soler, mostrando la experiencia realizada en los centros educativos de Albaida en las que se trabajó por asignaturas las temáticas elaboradas por el pintor José Segrelles, todo ello en colaboración con la Casa Museo del Pintor. Estas cuestiones las podríamos relacionar con aspectos identitarios locales, presentes también en la aportación de Marc Ribera. En este sentido su proyecto educativo para el Museo del Azulejo de Onda *¿A qué huelen los azulejos?*, plantea no sólo la elaboración de diferentes materiales educativos dirigidos a los docentes y a los estudiantes, sino también a las familias de la localidad con la finalidad de acercar a los participantes el conocimiento de su cultura más próxima.

Concluyendo el capítulo de *colaboraciones*, la comunicación de Paula Jardón, Clara Isabel Pérez y Laura Hortelano, nos ofrece una propuesta integrada de acercamiento al arte prehistórico, a través de la visita al Museo Arqueológico de Gandía y a la Cueva Parpalló, y la realización posterior de un taller de grabado complementario a la ruta. Esta propuesta también se contempla como posible actividad formativa dirigida al profesorado.

La *formación* de educadores en educación artística es por lo tanto, una cuestión que se considera fundamental. En ella contemplamos dos aspectos: por un lado la formación de los futuros docentes del ámbito formal (escuelas, institutos), y por otro los programas de formación de educadores del ámbito no formal (principalmente museos). En el caso particular del colectivo docente de educación infantil y

primaria la necesidad es urgente ante la escasa presencia en la formación inicial y en la Universidad de contenidos relacionados con la enseñanza de las artes visuales (Marín, 2000). Este abismo se acrecienta cuando se abordan cuestiones relacionadas con el arte contemporáneo. Varias de las comunicaciones del Congreso tratan esta problemática y proponen modelos para integrar las enseñanzas artísticas en los argumentos educativos de los futuros docentes.

Amparo Alonso nos presenta una experiencia realizada con los estudiantes de segundo curso de Magisterio de la Universidad de Alicante. A través del aprendizaje basado en proyectos los estudiantes preparan una visita guiada a una exposición y elaboran material didáctico adaptado a los niños a los que va dirigida. Beatriz Hoster y María José Lobato abordan el álbum ilustrado como vehículo para acercar a los estudiantes la imagen de los museos, el concepto de artista y la obra de arte. El repertorio de obras elegidas y su clasificación constituyen un valioso recurso para los futuros educadores en educación artística. Germán Navarro plantea la necesidad de que en la formación de los futuros docentes se haga visible la influencia que determinadas imágenes han tenido en la aparición de tópicos o versiones manipuladas de los acontecimientos, personajes y procesos relevantes. Su estudio se centra en la Edad Media en Europa, pero podría trasladarse al estudio de cualquier momento histórico, sin ir más lejos a todas las ideas preconcebidas y prejuicios existentes en torno al arte contemporáneo.

Situándonos en la formación de educadores del ámbito no formal, en los últimos años se vienen desarrollando diferentes programas formativos (sirva como ejemplo el diploma de posgrado *Educación Artística y Museos* de la Universitat de València). En este contexto, las comunicaciones de Noelia Antúnez, Marta García, Judit García y Lorena López nos plantean las actividades formativas desarrolladas desde el MuPAI que se concretan en las tres ediciones anuales del curso de *Formación de educadores artísticos en el ámbito no formal* con dos especialidades: *Educador artístico hospitalario* y *Educador artístico en museos*. Destacamos de este método el papel activo y dinamizador del educador.

La función formativa que pueden desempeñar los espacios virtuales de los museos también es señalada en varias aportaciones. David Mascarell lo considera como un elemento fundamental como preparación a la visita, cuando se da el caso de que el museo, por cuestiones presupuestarias, no dispone de un departamento específico de didáctica que atienda estas necesidades. Larissa Bellé y Maria Cristina da Rosa también destacan la importancia formativa que puede tener la información disponible en la red, en este caso en el contexto de Brasil, país donde en muchas ocasiones las distancias impiden que los maestros tengan acceso a los museos de los principales municipios.

El mayor número de las comunicaciones presentadas al Congreso se inscriben dentro del ámbito de la *investigación*. La cantidad y calidad de las mismas nos permite

conocer algunos acontecimientos y situaciones que se están dando y descubrir algunas respuestas o propuestas que inciden en la mejora de la educación artística.

Son varias las comunicaciones que centran su atención en la valoración del patrimonio cultural. En este sentido resulta interesante partir del análisis que realiza Carmen Gómez sobre algunos conceptos relevantes dentro de la educación patrimonial, y al concepto de patrimonio como vínculo entre sujeto y objeto (Calaf & Fontal, 2007). Olaia Fontal y Sofia Marín en su comunicación sobre *Enfoques y modelos de educación patrimonial* exponen el proyecto de investigación OEPE, el cual persigue entre sus objetivos conocer, analizar y diagnosticar el estado de la Educación Patrimonial en el territorio nacional, así como definir estándares de calidad y valorizar sus resultados. La comunicación presenta una clasificación de los modelos de Didáctica del Patrimonio ordenados de menor a mayor complejidad, en función de la priorización y combinación de las variables que intervienen en los procesos de enseñanza aprendizaje. También en relación con la educación patrimonial, la comunicación que presenta Silvia Ávila tiene como objetivo reflexionar sobre las problemáticas que surgen de la interpretación del Patrimonio Cultural en los museos históricos. A través de la actividad *Valladolid en la Memoria*, nos muestra cómo la contraposición de fotografías y grabados antiguos junto con imágenes actuales, despierta en los asistentes un componente afectivo vinculado al contexto de la ciudad que contribuye a la valoración del patrimonio de la ciudad. Por último, la comunicación presentada por Roser Juanola y Anna Fàbregas presenta un proyecto de interpretación patrimonial, desarrollado por el GREPAI de la Universitat de Girona, a fin de promover una nueva imagen del patrimonio de la Costa Brava. Destaca en este proyecto la utilización de la metodología del Aprendizaje Servicio, utilizando prácticas colaborativas y cartografías sociales.

El acercamiento al arte contemporáneo también aparece reflejado en algunas de las investigaciones. Josefa Cano, Gema Rocío Guerrero y César David Hernández nos plantean la incompreensión o desconocimiento, que manifiestan algunos docentes hacia el arte contemporáneo, y la pregunta subsiguiente ¿cómo voy a enseñar algo a mis alumnos que ni yo mismo entiendo? A partir de esta pregunta se idean dos experiencias educativas, puestas en la práctica en el Museo de Bellas Artes de Granada. Del mismo modo la comunicación de Judit García incide en el desconocimiento generalizado que del arte contemporáneo tienen los niños, presentando los resultados investigativos sobre el empleo del cuento como elemento didáctico favorecedor de un acercamiento al mismo.

Otras investigaciones abordan la idea de museo y cómo se ésta se proyecta en los planteamientos expositivos. Carme Urpí, Ana Costa y Sandra Font, nos plantean la idea de museo como foro de investigación y diálogo, presentando una propuesta constructiva para llevarla a cabo. Luis Noguero nos acerca a los valores educativos de la exposición referencial del MuVIM *La aventura del pensamiento*, valorando las estrategias educativas que plantea en relación con la idea de museo que proyecta

esta institución. Mientras que la presentación conjunta de Ana Cebrián, Andrea de Pascual, David Lanau, Clara Megías y Eva Morales nos sumerge en el territorio de las pedagogías invisibles y realiza una investigación sobre el currículum oculto visual de los museos (Acaso & Nuere, 2005), realizando una reflexión final sobre la coherencia entre los edificios y su programación, y cuál es la pedagogía que subyace bajo las estructuras arquitectónicas y educativas que muestran.

En el terreno de la museografía, la comunicación de Isabel Tejada cuestiona la descontextualización y cosificación que experimentan algunas obras de arte contemporáneo en los museos, planteando como alternativa el uso de la copia para la exhibición y uso didáctico. Mientras que Sara Pérez nos presenta un estudio sobre la percepción visual en los museos, centrando su estudio en el colectivo sordo.

Las prácticas comisariales y las visitas guiadas son también objeto de las investigaciones aportadas. Pablo Coca reflexiona sobre cómo las prácticas artísticas y comisariales de los últimos años pueden provocar una fractura entre museo y público, siendo necesario un giro pedagógico en las mismas. Mientras que David Lanau nos ofrece una cartografía de las dificultades, ensayos y resultados con los que se encuentran los profesionales de la educación en las visitas guiadas a los museos. Para ello el autor altera elementos que parecen consustanciales a la propia visita guiada y analiza las consecuencias que ello tiene.

Otras comunicaciones nos traen diferentes experiencias llevadas a cabo, de las que se analizan sus resultados. Así la investigación presentada por Pedro David Chacón y M^a José Barquier analiza el proceso de trabajo y resultados de un taller de creación pictórica realizado en la propia sala de exposiciones a partir de una exposición fotográfica del artista Rafael Trobat. Los autores señalan cómo a través de esta experiencia se posibilita una gran variedad de miradas: la mirada del participante, la mirada del artista, a la institución cultural y a su contenido. La comunicación presentada por Maria Feliu plantea la incidencia de la metodología en la enseñanza del arte, para ello muestra una experiencia de investigación en el aula de primaria en seis centros educativos donde se han implementado dos unidades didácticas haciendo uso de metodologías diferentes. José Luis Lozano nos describe la experiencia obtenida en el Taller “Juguete Reciclado” que se llevó a cabo en la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Granada, para niños de edades de 4 a 12 años. La actividad se enmarcaría dentro de la educación artística y medioambiental. Y por último Maria Rosell nos plantea la potenciación de la comprensión del arte mediante una aproximación al mismo empleando la música y la pintura a través de una experiencia práctica que vincula la pintura impresionista y la música de Debussy.

Un último capítulo lo constituyen las comunicaciones que abordan la redefinición de la educación artística y los museos con la incorporación de las tecnologías de la información y comunicación. La presentación de los museos y de las artes ha sido

una de las primeras actividades visibles en la red. Superada una primera fase en que los espacios web de los museos servían de escaparate de sus obras o como punto de contacto para gestionar las visitas a los mismos, se impone un nuevo impulso bajo el paraguas del concepto de la web 2.0, en que los museos ofrecen a través de sus espacios virtuales, actividades didácticas y puntos de encuentro para el diálogo y el encuentro con sus usuarios. Así Pablo Álvarez presenta en su comunicación una aproximación al concepto de Museo Virtual de Pedagogía, Enseñanza y Educación, ejemplificándola a través de la actividad que viene desarrollando el Museo Didáctico Virtual del Patrimonio Histórico-Educativo Andaluz (www.museopedagogicoandaluz.com). Jose Antonio Espino propone un ejemplo de aplicación de las TIC en la programación de visitas a museos de arte, mediante la creación e implementación de un software en Flash denominado Cont@ctArte, que facilita el desarrollo de contenidos específicos de una forma intuitiva y personalizada. Y Rafael Marfil expone algunas líneas de investigación centradas en el museo como narración audiovisual desde la Teoría de la Comunicación y el Análisis Fílmico, aportando el ejemplo del Museo CajaGRANADA Memoria de Andalucía.

Todas estas comunicaciones nos ofrecen una fotografía del estado de la cuestión en educación artística y museos. El foro de encuentro y reflexión generado a partir de las mismas y del Congreso, quiere y puede servir además como importante catalizador de nuevas iniciativas a desarrollar en el futuro.

Las TIC como elemento clave de futuro

El título de este artículo introductorio habla de *formatear*, un término que directamente asociamos al mundo de la informática, de los ordenadores, y por extensión, de las TIC. Creemos que la educación en artes visuales debe acoger sin ningún tipo de reservas todo lo bueno que están aportando las TIC al panorama del arte, de la educación, y de la educación artística. En caso contrario, corremos el peligro de desintegrarnos en una maraña exclusivamente analógica, lo cual nos llevaría directamente a perecer. En relación con esta actitud que aboga por incidir en la red y en la difusión tecnológica, buena parte de los resultados del *Congreso Internacional Arte, Maestros y Museos* se van a difundir ahora a través del monográfico que presentamos, y se podrán consultar también en su versión en pdf que se podrá descargar de forma gratuita en internet. Somos conscientes de nuestra pertenencia a un servicio público, y además deberemos estar muy atentos al reto tecnológico que supone la llegada de generaciones de nativos digitales a nuestras aulas. No podemos continuar permaneciendo ajenos a esta realidad, de aquí que hayamos optado por un título sugerente y algo atrevido como “formatear o morir”. Decíamos hace un tiempo que “*en momentos de crisis (los más apropiados para generar ideas realmente sugerentes) debemos aprovechar los flujos enriquecedores. Un nuevo paradigma deberá contar con las injerencias y diversidades emergentes que actúan desde varios niveles y perspectivas, llámese entidades de género o planteamientos sociales y culturales alternativos*” (Huerta, 2003), seguimos creyendo en esta

presencia infectada cuyo valor que procede de las distintas alteridades, y por ello defendemos una investigación en educación artística plagada de interacciones.

EARI propone para su próximo ejemplar de 2012 una temática que bucea precisamente en lo que acabamos de comentar: *Las TIC en educación artística*. Este será el planteamiento general del tercer número de la revista. Queremos animar a investigadores y docentes a proponer artículos en los que se trate este tipo de cuestiones.

Referencias bibliográficas

Acaso, M. & Nuere, S. (2005). El currículum oculto visual: aprender a obedecer a través de la imagen. *Revista Arte, Individuo y Sociedad*, Nº 17.

Calaf, R. & Fontal, O. (2007). Metáforas para conceptualizar el patrimonio artístico y su enseñanza, en Huerta, R. y De la Calle, R. (eds.) (2007). *Espacios estimulantes. Museos y educación artística*. Valencia, Universidad de Valencia.

Huerta, R. (2001). Espíritu de trasatlántico, condición de patera, en *Aula de Innovación Educativa*, nº 106, pp. 11-15.

Huerta, R. (2003). La necesidad de contar con una publicación específica de investigación y la posibilidad de organizar reuniones anuales entre profesionales del área, en *EARI Educación Artística Revista de Investigación*, vol. 1, pp. 7-20.

Huerta, R. (2010). *Maestros y Museos. Educar desde la invisibilidad*. Valencia, Universitat de València.

Marín Viadel, R (2000). Didáctica de la expresión plástica o Educación Artística en Rico, L. y Madrid, D. (eds) *Fundamentos didácticos de las áreas curriculares*. Madrid, Síntesis.

El uso de materiales didácticos de exposiciones por parte del profesorado y su adecuación a la visita al museo universitario

The use of exhibition teaching materials by teaching staff and their adaptation for use in University Museum visits

Amparo Alonso. *Universidad de Alicante. amparo.alonso@ua.es*

Resumen: El presente trabajo describe el proceso desarrollado en la asignatura Expresión Plástica de Educación Primaria, a partir de una práctica que llevaron a cabo nuestros estudiantes de segundo curso de Magisterio de la Universidad de Alicante a través del Aprendizaje Basado en Proyectos. El mencionado proyecto de cuatro semanas de duración englobaba: la visita al Museo MUA; la investigación sobre una de las obras percibidas, su autores y las técnicas empleadas; la elaboración de un material didáctico adaptado a niños como medio de trabajo con alumnos que acudirían a la misma visita; la exposición pública de todo ello a los compañeros de clase; y finalmente la recopilación en un portafolio digital de todo el proceso y sus reflexiones. Una aproximación del futuro maestro a la preparación de actividades culturales y al empleo de recursos educativos, durante su formación inicial.

Palabras clave: educación, didáctica de exposiciones, museo, formación del profesorado

Abstract: This paper describes the process developed in the subject Artistic Expression at the Primary Education level, stemming from a laboratory session, forming part of project based learning method, carried out by our Second Year university students (University of Alicante). This four-week project included a visit to the MUA Museum, research on one of the works seen, it's author, the techniques used and the preparation of didactic material adapted to children attending the visit, a public exposition to their university classmates as well as a digital portfolio detailing the process undergone and their thoughts on the matter. An opportunity for these future teachers to experience cultural activity preparation and the use of didactic resources at an early stage in their training.

Key words: education, didactic exhibitions, museum, teacher training

Introducción

La presente comunicación trata de mostrar un esfuerzo en la formación de futuros maestros, a través de la asignatura cuatrimestral Expresión Plástica que pertenece a la titulación de Educación Primaria, capacitándolos en la preparación de su alumnado para la visita a museos. Les ofreceremos una alternativa útil para fomentar el aprendizaje de los niños antes, durante o después de la visita, esta herramienta no será otra que la elaboración de materiales didácticos diseñados expresamente conforme a las obras que se apreciarían y los artistas concretos que expondrían. El proceso de elaboración de materiales didácticos es un proyecto que ocupará cuatro sesiones, se fundamentará en una investigación previa que trate de suplir las carencias formativas en arte, se apoyará en la adaptación de juegos conocidos a una determinada edad para mantener la vertiente lúdica, y asegurará que con los recursos obtenidos no se alcance únicamente la divulgación sino que se transmitan conocimientos y experiencias. De esta manera, según los términos empleados por Huerta (2009) el maestro dejaría de ser un mero intermediario entre el museo y la escuela, objeto, para ser un sujeto activo.

La motivación del proyecto

Se trataba de trabajar a partir de la visita a la exposición de la cuarta convocatoria de “Mulier, mulieris”, en el Museo de la Universidad de Alicante. Un certamen a escala nacional e internacional, con la participación de 275 proyectos. En esta edición fueron seleccionadas veinticuatro propuestas que destacaban por la diversidad de disciplinas –pintura, escultura, fotografía, vídeo, collage, obra gráfica y cerámica– y la pluralidad de perspectivas desde las que se abordaba el tema de la mujer. Esta combinación de factores resultó motivante, para un alumnado con presencia mayoritaria de mujeres y que había tenido escasas oportunidades para disfrutar del arte contemporáneo durante su educación formal (Huerta, 2010).

La colaboración entre museos y facultades de educación es común y como valoran Unrath y Luehrman (2009) enriquece a ambas partes implicadas: los estudiantes ganan en experiencia docente mientras se convierten en ávidos consumidores museísticos y entusiastas del arte; el museo se especializa en el enfoque hacia escolares, y la comunidad se beneficia de los estudiantes por su servicio como docentes más expertos ya en la comunicación con niños, en la planificación o en la creación de lecciones reales sobre trabajo artístico. La peculiaridad de los lazos establecidos en este caso, parte de la coincidencia de que museo y facultad pertenezcan a una misma universidad, lo cual facilita tremendamente el proceso.

Los entregables del proyecto

Remedios Navarro, coordinadora del área de Diáctica del MUA, y yo como profesora, llevamos a los alumnos en recorrido por toda la exposición “Mulier, mulieris” con una explicación que servía para reafirmar conceptos y visualizarlos.

Cada equipo seleccionó una obra de la exposición sobre la que más le interesaba trabajar. Los estudiantes, por grupos de trabajo, comenzaron una investigación sobre las obras percibidas, sus autores y las técnicas empleadas; para lo cual precisaban del acercamiento al área de Didáctica del museo, de la toma de contacto con los artistas o de las búsquedas en otras fuentes fiables de conocimiento como artículos científicos, visionado de catálogos y webs del artista, libros de historia del arte...

Los alumnos presentaron y explicaron sus conocimientos sobre la obra de arte elegida al resto de la clase y aprendieron de la exposición de sus compañeros.

Gracias a la documentación hallada y contrastada, cada grupo procedió a la elaboración de un material didáctico, adaptado a niños de una edad determinada escogida libremente por cada equipo, como medio de trabajo con alumnos que acudirían a la misma visita guiada; tutorizados en todo el proceso por la profesora. Los materiales didácticos se concibieron o bien para la preparación previa de los niños a la visita al museo universitario, o bien para el desarrollo de la visita en sí mismo, o para el refuerzo de aprendizaje posterior a la misma. Estos recursos -los materiales en sí mismos, sus envases o las instrucciones de juego- guardaban relación formal con la obra escogida de manera que sirvieran para familiarizarse con la estética del artista. Pero sobre todo los materiales didácticos, creados por ellos mismos, debían permitir la transmisión de: conocimientos acerca del autor, su producción, y aspectos de la obra concreta mostrada en la exposición como por ejemplo la técnica, los materiales empleados, los conceptos, sensaciones o emociones que se transmitían. Corroboraron la eficacia del “material didáctico” con niños previamente a su acabado final.

La exposición pública de todo ello a los compañeros de clase permitió la valoración, autoevaluación y perfeccionamiento del trabajo. Para pasar finalmente a la recopilación en un portafolio digital de todo el proceso y sus reflexiones, que permitiría completar la evaluación por parte del profesor.

Conclusión

Una vez finalizado el proyecto se ha podido comprobar que el proceso capacita a nuestros futuros maestros a entrar en contacto con museos o con artistas. Saber establecer conexiones con instituciones u otras personas requiere de habilidades en el trato que es interesante que se empiecen a experimentar durante la formación y no se aplacen al ejercicio profesional.

Es interesante formar a los futuros maestros para que participen en la preparación de las visitas a museos, siendo la elaboración de materiales didácticos una herramienta de gran utilidad que facilita la preparación previa, el desarrollo, o el repaso posterior de las actividades culturales.

La elaboración de materiales didácticos en equipos permite formar a los futuros maestros para trabajar colaborativamente en las escuelas, junto con sus compañeros de ciclo, superando así el gran problema de que el peso de la organización de salidas de carácter cultural recaiga sobre una única persona con inquietudes artísticas.

Así mismo considero importante que el profesor universitario sepa escoger, de entre la vasta oferta, las exposiciones y los museos que visitan sus alumnos según los intereses de éstos. De esta selección dependerá que se pueda favorecer la capacidad de reflexión del alumnado y que se amplíe su capacidad de percibir experiencias estéticas, entendiendo estética como el término social empleado por Duncum (2007) aplicado a cualquier experiencia diaria y tan útil para el avance de la cultura visual hacia la educación artística.

Referencias bibliográficas

Duncum, P. (2007). Aesthetics, Popular Visual Culture, and Designer Capitalism. *International Journal of Art and Design Education*, vol. 26.3, pp. 285-295.

Huerta, R. (2009). ¿Qué esperan los museos de los maestros? *Invisibilidades*, 0, pp. 54-65. En http://issw.com/invisibilidades/docs/invisibilidades_0 (consulta 20/08/2010).

Huerta, R. (2010). Un proyecto de investigación en educación artística: aspectos identitarios de las maestras chilenas. *Pulso*, 33, pp. 31-59.

Unrath, K. & Luehrman, M. (2000). Bringing Children to Art- Bringing Art to Children. *Art Education*, vol. 2009.62, pp. 41-47.

Museos Virtuales de Pedagogía, Enseñanza y Educación: hacia una Didáctica del Patrimonio Histórico-Educativo

Virtual Museums of Pedagogy, Teaching and Education: towards a study of the didactics of our Historical Heritage in the field of Education

Pablo Álvarez Domínguez. *Universidad de Valencia.* pablo.Alvarez@uv.es

Resumen: Este artículo presenta una aproximación al concepto de Museo Virtual de Pedagogía, Enseñanza y Educación. Además recoge una serie de planteamientos e ideas básicas, relacionadas con la reivindicación y posibilidad de comenzar a forjar una Didáctica del Patrimonio Histórico-Educativo, que sea capaz de contribuir dignamente al desarrollo de sus funciones difusora y educativa.

Palabras clave: nuevas tecnologías, museos virtuales, didáctica del patrimonio histórico-educativo

Abstract: This article represents a closer examination of the concept of Virtual Museum of Pedagogy, Teaching and Education. Furthermore it brings together a series of methods and basic ideas, related to the re-vindication and the possibility of beginning the construction of a framework for the didactics of the historical-heritage in the field of education capable of making a significant contribution to the development of the dissemination and educational roles of the museum.

Key words: new technologies, virtual museums, didactics of the historical educational-heritage

Introducción

Los actuales Museos de Pedagogía, Enseñanza y Educación -denominados así por el ICOM-, valiéndose de novedosos planteamientos museológicos, innovadoras técnicas museográficas, de una visión acorde con la nueva concepción de la Historia de la Educación como ciencia y de la puesta en práctica y aplicación de una didáctica del patrimonio histórico-educativo, están llamados a contribuir en la puesta en valor del patrimonio de la escuela y de otras instituciones educativas del ayer. Estos museos están llamados a cumplir una función eminentemente educativa y concienciadora de la necesidad de conservar el patrimonio histórico-educativo de nuestra sociedad. La colaboración de las comunidades educativas con cualquier proyecto museológico de esta índole, junto con el uso didáctico y difusor que del mismo hagamos los profesionales de los museos y la educación, será garante del éxito de un tipo de museos que aspira a convertirse en un nuevo espacio de educación y conservación, aptos para propiciar la exposición y difusión del patrimonio histórico-educativo.

Museos Virtuales de Pedagogía, Enseñanza y Educación

Un museo virtual es un espacio construido que ofrece al usuario acceso digital (ya sea a través de Internet o de algún otro soporte) a sus fondos visuales de forma bidimensional con información relevante, tanto de sus fondos, como del propio museo y sus actividades (Zapatero, 2007). Definimos el Museo Virtual de Pedagogía, Enseñanza y Educación, como una colección de artefactos electrónicos y de recursos informativos de todos aquellos bienes patrimoniales pedagógicos que se presten a la digitalización. En este caso, podemos incluir fotografías, dibujos, textos, imágenes, gráficos, documentos, base de datos, etc. Se trata de un conjunto patrimonial de objetos pedagógicos y de contenidos histórico-educativos que pueden ser guardados en un servidor electrónico y expuestos al público a través de la Web, para permitir -a través de la interacción y la intervención-, el reforzamiento de la actividad mental y emocional del público visitante. En el presente, este museo se está constituyendo como un medio eficaz, atractivo y sobre todo útil en el proceso de recuperación, conservación y difusión de nuestra historia educativa, una parte fundamental del patrimonio histórico y cultural, pilar de nuestra memoria histórica. Su finalidad, no está tanto en la guarda, custodia y conservación de determinadas piezas, como en la facilidad para propiciar su conocimiento, llegándose a convertir en un centro de interpretación didáctico a partir de los materiales almacenados y expuestos (Yanes, 2007). En un Museo Virtual de Pedagogía, Enseñanza y Educación el visitante ha de ser el protagonista de una Historia de la Educación que él mismo reconstruye en base a lo que observa del pasado, entiende del presente y siente e interpreta mirando al futuro de la educación.

Hacia una Didáctica del Patrimonio Histórico-Educativo

La didáctica es la ciencia pedagógica que tiene como objeto estudiar e intervenir en el proceso de aprendizaje, con el fin de conseguir una formación intelectual

en el educando. Esta disciplina, aplicada tradicionalmente a la organización escolar formal, ha adaptado sus procesos para aplicarlos a otras especialidades que, en ocasiones, han sido consideradas de menor importancia en el desarrollo evolutivo-educativo del individuo. La formación sociocultural es un claro ejemplo de esta adaptación. La educación patrimonial es una disciplina emergente que goza de una amplia proyección de futuro, hasta tal punto de que ya hoy poca gente duda de la necesidad de que ésta se constituya como un cuerpo disciplinar específico y autónomo (Calaf, 2003). Ante la emergente necesidad de dotar de un planteamiento didáctico al estudio y utilización del patrimonio histórico-educativo, nos corresponde -valiéndonos de las aportaciones de la Nueva Museología (Alonso, 2002) y de nuevos planteamientos didácticos (Álvarez, 2009)-, contribuir en la tarea de desvelar la significación simbólica que nuestra sociedad viene a otorgar a cuantos bienes conforman el patrimonio histórico-educativo. Partiendo de que la actuación sobre lo patrimonial no está solamente en manos de expertos y técnicos en museística, la correcta utilización del patrimonio histórico-educativo, nos reta a los profesionales de la educación a colaborar en la construcción y ejecución de un ejemplar diseño de proyectos, actividades y propuestas, que resulten atractivas, interesantes y significativas para la comunidad educativa y la sociedad civil.

La construcción y el futuro de los nuevos Museos Virtuales de Pedagogía, Enseñanza y Educación, pueden alcanzar su realización más plena, -en cuanto difusores y reconstructores de la cultura material e inmaterial de la institución escolar-, en la medida en que sean capaces de propiciar el desarrollo de una didáctica del patrimonio histórico-educativo -basada en nuevas teorías y principios pedagógicos fundamentales-, que garantice acercar dignamente el conocimiento cultural patrimonial histórico-educativo a nuestra comunidad. Las nuevas tecnologías pueden hacer posible la creación de entornos de enseñanza-aprendizaje especialmente motivadores, y en esta línea consideramos que toda institución educativa, -léase el Museo Virtual de Pedagogía, Enseñanza y Educación en este caso-, ha de ser reflejo de la sociedad actual, contribuyendo en la transformación profunda de la educación, de cara a responder a los nuevos retos y campos de estudio patrimonial histórico-educativo.

La Didáctica del Patrimonio tiene un futuro alentador por delante; se trata de una didáctica compleja, a la que le queda mucho camino por recorrer, pero que puede ayudarnos a comprender mejor nuestro mundo y nuestro entramado de relaciones sociales, porque la sociedad está presente en cada persona como un todo, a través de su lenguaje, sus normas, su cultura, y su patrimonio cultural e histórico-educativo (Morín, 2001). A esta didáctica le corresponde concebir significativos procesos educativos, basados en un equilibrio entre lo que hay que aprender, la forma en que se aprende y las actividades prácticas diseñadas para promover el conocimiento, interpretación, difusión y exposición del patrimonio histórico-educativo. La interpretación de este patrimonio conlleva considerar una serie de características básicas que hacen de ella una disciplina especial: necesidad de dar a conocer

un objeto encuadrado cronológicamente dentro de la Historia de la Educación; conveniencia de comunicar el patrimonio de manera atractiva y sugerente; hincapié en la posibilidad de revelar significados histórico-educativos enmarcados dentro de un escenario y un contexto determinado; etc. La configuración de una Didáctica del Patrimonio Histórico-Educativo entraña un sistema complejo de conocimientos ligado a la Didáctica y a la Historia de la Educación como Ciencias Sociales. Fruto de ella, la utilización didáctica del patrimonio histórico-educativo, ha de entenderse como una práctica o estrategia pedagógica necesaria, que está justificada, por ser precisamente este patrimonio, un importante recurso pedagógico en el marco de nuestra cultura.

A modo de conclusión

Desde el equipo de investigación del Museo Didáctico Virtual del Patrimonio Histórico-Educativo Andaluz (Álvarez, 2010), entendemos que la construcción de Museos de Pedagogía, Educación y Enseñanza -tanto virtuales, como reales, concebidos como centros de interpretación de la cultura patrimonial histórico-educativa, han de estar dirigidos a toda la sociedad, ofreciendo información, conocimientos, experiencias didácticas, oportunidades para emocionarnos, así como otras posibilidades que garanticen el estudio, conservación, difusión e interpretación de cuantos bienes materiales e inmateriales conforman el patrimonio histórico-educativo. Es esto lo que nos lleva a encontrarle sentido a la necesidad de participar desde la educación en la posibilidad de forjar una Didáctica del Patrimonio Histórico-Educativo en cuya consolidación han de participar profesionales de diferentes disciplinas (museólogos, museógrafos, historiadores, historiadores de la educación, pedagogos, profesores, maestros, etc.). El reto no es baladí y, justamente entendemos imprescindible que los Museos Virtuales de Pedagogía, Enseñanza y Educación han de esforzarse por adaptar su función divulgativa a los métodos y prácticas de las ciencias de la educación, adecuando su papel difusor y social al resto de instituciones implicadas en el desarrollo de la cultura patrimonial a través de la educación.

Referencias bibliográficas

Alonso, L. (2002). *Introducción a la Nueva Museología*. Madrid, Alianza Editorial.

Álvarez, P. (dir.) (2009). *Pedagogía Museística: didáctica, virtualidad y difusión del patrimonio histórico-educativo*. Sevilla, V. de Relaciones Institucionales. US. A3D.

Álvarez, P. (2010). El conocimiento y difusión del Patrimonio Histórico-Educativo de Andalucía en internet a través del Museo Pedagógico Andaluz. *Cabás*, nº. 3, junio. [En línea: <http://revista.muesca.es/>].

Calaf, R. (coord) (2003). *Arte para todos. Miradas para enseñar y aprender el patrimonio*. Gijón, Trea.

Morin, E. (2001). *Los 7 saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona, Paidós.

Yanes, C. (2007). Aproximación a los fundamentos teóricos y metodológicos de los museos virtuales de historia de la educación: la creación del Museo Didáctico Virtual del Patrimonio Histórico-Educativo. En SÁNCHEZ, F. y otros: *Relaciones Internacionales en la Historia de la Educación*. Cáceres, SEDHE y Dpto. de Educación. UNEX, 567-578.

Zapatero, D. (2007). *Aplicaciones didácticas de la realidad virtual al MUPAI*. Madrid: UCM. Fac. de Bellas Artes. Dpto. de Didáctica de la Expresión Plástica. Tesis doctoral. [En línea: <http://eprints.ucm.es/7537/>].

***Ésta era una vez una mancha: un proyecto interdisciplinar en el
contexto del museo***

***Ésta era una vez una mancha: an interdisciplinary experience in the
museum context***

Minerva Ante Lezama. *Universidad de Colima. antemine@yahoo.com.mx*

Ada Karmina Benavides Rosales. *Universidad de Colima.
karminabenavides@hotmail.com*

Ricardo Rivas Mira. *Universidad de Colima. theflashiest@yahoo.com*

Resumen: El proyecto *Ésta era una vez una mancha* es una muestra de cómo se puede atender creativamente una problemática específica de un contexto a partir de su diagnóstico y del potencial de los museos como espacios de construcción, de reflexión y de aprendizaje colectivo interdisciplinar. Consistió en una exposición interactiva y un programa sabatino de introducción al arte abstracto en el que se involucraron, artistas, profesores y visitantes.

Palabras clave: museo, acervo, arte abstracto, interdisciplinariedad

Abstract: The project *Ésta era una vez una mancha* is an example of how we can attend in a creative way a specific context problem starting with a diagnosis. This is also evidence of the museum's potential in the construction, reflection and collective interdisciplinary learning spaces. The project consisted of an interactive exhibition and an introductory abstract art program in which artists, teachers and visitors worked together.

Key words: museum collection, abstract art, interdisciplinarity

La educación y la interpretación de los fenómenos culturales es una de las tareas primordiales del museo, ésta tarea debe ser congruente con sus objetivos sin olvidar que el proceso de aprendizaje en estos espacios debe ser informal y contener un alto grado de recreación, el reto es, entonces, generar conocimientos de una manera distinta, que rompan con los métodos tradicionales de enseñanza y con el estereotipo de museo “aburrido”.

Lo idóneo, al momento de planear proyectos de intervención entre los museos y sus públicos, es partir de un diagnóstico. Sin embargo, la investigación, el diagnóstico y la evaluación parecen estar relegadas en gran parte de las instituciones museísticas, lo mismo sucede con el área de educación. Rosas (2007) reporta que los estudios de público de museos en México datan de los años ochenta, y que éstos se han realizado de manera intermitente y parcial. En el caso particular de los museos universitarios, contrario a lo que podríamos pensar, encontramos una realidad desfavorable, al respecto González y Torres (2006) en su artículo “El uso formativo de los museos universitarios” plantean un interesante panorama de estas instituciones en España, evidenciando las problemáticas que les aquejan: el poco interés de las autoridades rectoras, la falta de presupuesto, la ausencia de personal capacitado con conocimientos en museología y pedagogía, y las deficiencias en la atención al público. Coincidimos totalmente con la necesidad de enfocarnos en tales aspectos y en especial con la necesidad de involucrar a profesionales de la educación y a artistas en las actividades formativas de los museos.

La ciudad de Colima, México, no tiene tradición en proyectos educativos en los museos, es un contexto poco desarrollado en el tema pero con mucho potencial y un inminente interés de parte de algunas instituciones y colectivos independientes. La Universidad de Colima cuenta con cinco museos universitarios coordinados por la Dirección General de Museos y Galerías (DGMG), la década de los 90 fue el punto de partida de la mayoría de estos museos universitarios, en el momento de su creación se ponderó como objetivos adquirir, conservar y exhibir un acervo de obras para la comunidad universitaria. La experiencia y la capacitación introdujeron nuevas necesidades de comunicación así como novedosas formas de hacerlo, en consonancia con lo que ya se estaba desarrollando en los museos de las grandes urbes del país. La creación de la figura de Servicios Educativos en la DGMG es una figura que cobra relevancia, sobretodo en estos últimos 5 años.

Uno de los museos de la Universidad de Colima es la Pinacoteca Universitaria, un espacio museístico destinado a la preservación y exhibición de pintura, gráfica, fotografía, dibujo, escultura y otras expresiones artísticas. Es un museo relativamente joven cuyo acervo cuenta con más de 2000 piezas de artistas locales, nacionales y extranjeros, y es ahí donde se desarrolla el proyecto que se plantea en este artículo.

Esta era una vez una mancha es un proyecto realizado en la Pinacoteca Universitaria de la Universidad de Colima, que surge como el primer esfuerzo derivado de una

evaluación realizada por el equipo de *La Torre del Museo* (Servicios Educativos de la DGMG). El equipo realizó un diagnóstico empleando diversas técnicas, los resultados mostraron como aspectos evaluados del museo con los puntajes más bajos: la atención al público, y la información manejada en las exposiciones. Se identificó que los días con menos incidencia del público eran los sábados y domingos, que la percepción sobre la Pinacoteca tenía que ver con distancia y formalidad, y que la falta de información era imperante, además, se evidenció una desvinculación de varios sectores de la población (destacando a artistas y universitarios) con el museo, concluyendo que la Pinacoteca Universitaria necesitaba implementar estrategias para establecer una relación más activa con sus visitantes ofreciendo experiencias significativas. Los autores consideramos que la Pinacoteca Universitaria no es un caso excepcional sino un ejemplo representativo de lo que sucede en la gran mayoría de los museos en nuestro país, consideramos que es necesario generar estrategias enfocadas a la atención de problemas como los detectados en nuestro diagnóstico, por lo que compartimos una experiencia exitosa desarrollada en nuestro museo a partir de dicha evaluación.

El proyecto consistió en el montaje de una exposición didáctica e interactiva con obra del acervo y un programa sabatino de introducción al arte abstracto en el que participaron artistas y profesores universitarios. Se decidió trabajar con obra abstracta porque se detectó desinformación y prejuicios al respecto, además en esas fechas se expondría en el museo una colección de pintura abstracta de un artista invitado.

La intención fue lograr la sensibilización al arte abstracto del público infantil y juvenil principalmente, pero con la posibilidad de brindar una experiencia didáctica y divertida para todos y promover experiencias reflexivas y de conocimiento que vincularan el proceso artístico con la vida cotidiana.

Como estrategias del proyecto se decidió:

- a) Enriquecer la museografía con material didáctico como rompecabezas gigantes de algunas de las obras, y otras actividades que fomentaban la imaginación y la búsqueda de soluciones creativas a partir de un problema planteado utilizando como referencia o estímulo una de las piezas expuestas.
- b) Manejar información clara y precisa en función a tres ejes temáticos: la composición y la geometría, la abstracción y la figuración, y la gestualidad en el arte abstracto.
- c) Convocar a artistas (de artes visuales, escénicas, literatura, música) y profesores (de artes visuales, música, historia del arte y psicología) a un taller sabatino que semana a semana era propuesto y coordinado por cada uno de estos invitados con el apoyo del equipo de servicios educativos.

d) Promover visitas guiadas a grupos escolares con un enfoque didáctico sobre los procesos en el arte abstracto y su relación con habilidades y conocimientos de otras áreas de las ciencias y el entorno cotidiano.

e) Generar actividades para el público con acompañamiento de profesionales de la educación y el arte en los días menos visitados del museo.

Con estos elementos y conjuntamente con la curaduría de la Pinacoteca planeamos la exposición con duración de tres meses y un programa sabatino de introducción al arte abstracto. La exposición estuvo integrada por 9 piezas del Acervo Universitario que incluye a reconocidos exponentes del arte abstracto como Gunther Gerszo, Carlos Merida, Mathias Goeritz y Vicente Rojo. El programa sabatino se llevo a cabo durante el periodo de duración de la exposición y los talleres eran abiertos y se realizaban en el interior de la sala aprovechando los recursos de la misma. Las visitas guiadas eran agendadas durante la semana y se planeaban en función de las características del grupo solicitante por alguno de los miembros del equipo de La Torre, un aspecto importante era el realizar el acompañamiento de los grupos durante las visitas fomentando un rol totalmente activo de parte de los participantes y mediante estrategias no tradicionales que promovieran aprendizajes significativos.

Resultados y conclusiones

Ésta era una vez una mancha fue un proyecto exitoso del que se rescatan los siguientes aspectos:

1. Las estrategias fueron básicas: la museografía intentó responder a la demanda del público de un espacio cálido, agradable y cómodo (se colocaron asientos puf en la sala, se sonorizó para generar un ambiente *ad hoc* con la obra expuesta y los contenidos a tratar, los colores y la iluminación fueron arriesgados intentando integrar los criterios definidos por el museo y la intención que se tenía de generar calidez en el ambiente sin obstaculizar la apreciación de las piezas). Los recursos didácticos fueron planeados de manera conjunta con la museografía (en el centro de la sala se colocó un gran cubo blanco que era intervenido durante el taller sabatino por el público y fungía como registro de los procesos, los textos y el cederario fueron informativos pero concisos y claros, los materiales utilizados fueron desarrollados por el equipo considerando su integración con las piezas expuestas). Se diversificaron las estrategias de difusión (por medio de fuentes universitarias, prensa local, radio, invitaciones personales a los vecinos de la zona y a los transeúntes del centro histórico de la ciudad, correo electrónico y facebook).

2. La relación entre los artistas, educadores y público fue significativa y se logró conjuntar en un mismo espacio el aspecto formativo con el ocio y la diversión. Varios de los profesionistas invitados manifestaron su satisfacción al enfrentarse a un público tan diverso logrando captar su atención e interés, al igual que miembros

del público, éstos expresaron su grado por trabajar en el interior de la sala rodeados por la obra expuesta y en un entorno con estímulos y materiales diversos. En términos cuantitativos los resultados fueron satisfactorios, si el promedio de visitas al museo en días sábados era de 5 personas, durante el periodo de duración del proyecto se llegó a contar con la asistencia de más de cien individuos. Se identificó a público recurrente que volvía semana a semana a participar de las actividades. En términos cualitativos podemos afirmar que se logró una permanencia voluntaria del público en la sala mayor de lo usual y un papel más activo de los participantes, uno de los profesores de las escuelas primarias vecinas que solicitó una visita guiada para un grupo, volvió posteriormente con el resto de grupos en los que impartía la asignatura de educación artística en su plantel educativo, se detectó que el profesor aprovechaba algunos recursos brindados por el equipo en sus clases, pues al recibir a nuevos grupos acompañados por él los niños expresaban conocimientos cada vez más amplios sobre el arte abstracto manejados en la exposición.

3. La dinámica desarrollada con el público fue más favorable de lo usual. Mediante la observación en el programa sabatino y los registros fotográficos se identificó que asistían familias que se involucraban en las actividades y que compartían el espacio niños, jóvenes, adultos y adultos mayores sin ninguna dificultad. Se identificó que el público parecía cómodo y satisfecho de asistir al museo.

Algunos aspectos que requieren de mayor trabajo son:

- a) La sistematización de la fase de evaluación del proyecto, consideramos que nuestro sistema de evaluación debió de ser más amplio para poder reportar más información relevante sobre esta experiencia.
- b) El seguimiento y contacto con los grupos y profesores que asistieron es de suma importancia, identificamos la necesidad de continuar con esos contactos involucrándolos en nuevas actividades del museo para prolongar la efectividad de este tipo de proyectos.
- c) El involucramiento de la totalidad del personal del museo en este tipo de proyectos es importante, pues el equipo que lo desarrolló tiene pocos integrantes y es necesario involucrar a otros para ampliar el campo de acción y no generar una dependencia hacia un equipo para lograr los objetivos del proyecto.
- d) El museo debe de trabajar más en su carácter de mediador social, de espacio de comunicación y aprendizaje formal y no formal y trabajar en propuestas incluyentes, democráticas y de puertas abiertas para todos.

Referencias bibliográficas

Alfageme, B., G.; Marín, T., T. (2006). Uso formativo de los museos universitarios. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 011, pp. 263 – 283.

Rosas, M., A. (2007). Barreras entre los museos y sus públicos en la ciudad de México. *Culturales*, 111, (005), pp. 79 – 104.

Venegas, A. (2002). *Las artes plásticas en la educación artística y estética infantil*. México: Paidós.

Actividades didácticas para estudiantes de ciclos formativos de educación infantil y alumnos de magisterio
Educational activities for students of early childhood education training courses and student teachers

Noelia Antúnez del Cerro. *Universidad Complutense de Madrid.*
noeliaadc@art.ucm.es

Marta García Cano. *Universidad Complutense de Madrid.*
martagarciacano@gmail.com

Judit García Cuesta. *Universidad Complutense de Madrid.*
jgarciaac@cesfelipesecondo.com

Lorena López Méndez. *Universidad Complutense de Madrid.*
lorenalopezmendez@gmail.com

Resumen: Con el presente artículo, se pretendemos dar a conocer la nueva labor educativa que desde el MuPAI se está desarrollando dentro del campo de la formación, pues creemos que la labor de los museos debe ir más allá del mero ámbito expositivo o de actividades para grupos de escolares. Desde el MuPAI creemos que debemos ampliar horizontes educativos, por lo que mostramos la nueva experiencia educativa de actividades didácticas en la formación de futuros educadores.

Palabras clave: colaboración, formación, museo, trabajo en el aula, hospitales

Abstract: In this paper, we intend to make public the new educational work from MuPAI that is being developed within the field of training, we believe that the work of museums must do more than just create exhibition space or activities with school groups. At MUPAI we believe that we must expand educational horizons, thereby showing the new educational experience of learning activities in the training of future teachers.

Key words: collaboration, training, museum, work in the classroom, hospitals

Estado de la situación

El museo, se ha convertido en un aliado de los centros escolares. La educación por parte del museo hacia los centros escolares, lleva años en funcionamiento, y no resulta difícil encontrar a grandes grupos de estudiantes visitando las instalaciones de un museo o realizando algún taller dentro de sus instalaciones. Desde hace tiempo, son los propios profesores, los que añaden a sus programaciones anuales las visitas a museos, y no dudan en visitar sus gabinetes pedagógicos donde les ofrecen toda la información necesaria, no sólo para realizar las actividades durante la visita, sino también para continuarla en el aula con sus alumnos.

Sin embargo, desde el MuPAI, a partir de Mayo del 2010, la coordinación y el gabinete educativo de dicho museo, ha pensado en ir un poco más allá; pues considera que los museos no sólo deben dedicarse a facilitar material didáctico a los profesores, sino que debe participar en su formación de forma activa, y continuada. Es por ello, que el MuPAI, se ha propuesto ayudar a formar a los futuros profesores desde sus inicios y por eso ofrece una serie de actividades didácticas relacionadas con la educación artística, para alumnos de ciclos formativos de educación infantil y alumnos de magisterio.

Las actividades que se proponen desde el museo, son ser elegidas libremente por los participantes. Recordemos que para poder asistir a los cursos, son los propios centros educativos de formación del profesorado, los que previamente escogen algunas de las temáticas ofertadas, que actualmente, centran su interés, en distintos campos de acción: Museos, Universidades, Hospitales y nuevas formas de trabajar la Educación Artística en el aula. A continuación, exponemos brevemente el material didáctico con el que estamos trabajando:

“Ámbito museístico”

- *“El museo como recurso didáctico en el aula”*: en este curso, mostramos al educador las actividades que se realizan en el MuPAI. Lo que se busca con este taller, es mostrar a los alumnos, la eficacia del método MuPAI no sólo en el ámbito museístico, sino también en el aula, para tratar temas relacionados con la educación artística y el arte contemporáneo. Este taller ha sido impartido 3 veces.
- *“Actividades artísticas que funcionan”*: este curso, complementa al anterior, pues con este lo que pretendemos, es conseguir que el futuro educador, sea capaz de crear actividades educativas con el método MuPAI, y ponerlas a prueba con sus propios compañeros.

“El trabajo en el aula”

- *“Redescubriendo a Walt Disney”*: algunos significados que las películas Disney transmiten a niños y adultos”: Es muy habitual, encontrar numerosa iconografía

Disney en las guarderías y escuelas infantiles, pero realmente sabemos lo que estamos transmitiendo a los alumnos empleando esos iconos. En este taller, uno de los que más éxito han tenido entre los estudiantes de cursos formativos de educación infantil y de magisterio, y se ha llevado a cabo desde mayo de 2010 en cuatro ocasiones. En dicho taller, lo que se pretende es hacer reflexionar al alumnado, sobre el poder que las representaciones de los cuentos ejercen en el alumnado, y en cómo podemos usar esas imágenes en el aula para trabajar temas tan importantes como la violencia de género, el alcoholismo, los estereotipos, etc.

- *“El videojuego como recurso didáctico en el aula”*: La inclusión de tecnologías interactivas relacionadas no sólo con la educación sino más concretamente con la educación artística, nos ayudan a reducir la brecha digital y a mejorar la motivación y la participación de los adolescentes en estas actividades, abriendo nuevos caminos no sólo para la utilización de los videojuegos como recurso educativo, sino como un elemento cultural y artístico digno de ser trabajado en diferentes disciplinas educativas. Esta es otra de las actividades que más éxito han tenido, pues se ha llevado a cabo en más de cinco ocasiones. Este taller es impartido por nuestra compañera Eva Perandones Serrano.

“Ámbito hospitalario”

- *“La educación artística en hospitales”*: Una de las posibles salidas profesionales de futuros docentes, es como educador hospitalario en Ciberaulas de las diferentes Unidades (Oncología, Diálisis, Psiquiatría o Planta). En el contexto hospitalario el educador o educadora debe estar caracterizado por una serie de habilidades específicas tanto personales como profesionales que posibiliten su labor y le faciliten el pleno desenvolvimiento en ese medio tan particular de manera que permitan al niño o niña tener una estancia en un clima de confianza, seguridad y afecto, a través del empleo de talleres de educación artística en el que se encuentre el arte contemporáneo como herramienta de trabajo. Por este motivo, en este apartado, enseñamos a los alumnos como deben comportarse y que actividades pueden realizar con alumnos que se encuentran ingresados en un hospital.

Conclusiones

Actualmente, las actividades que hemos puesto en práctica, en los diferentes contextos, han tenido una gran acogida, no sólo por los colectivos de los estudiantes de ciclos formativos, y de los alumnos de magisterio, que actualmente, nos estamos encontrando, con que son los propios docentes de Colegios e Institutos, los que solicitan cursos destinados a profesores que se encuentran en activo y desean reciclarse dentro del campo de la Educación Artística, por lo que en breve, ampliaremos dichas actividades a este nuevo grupo de contexto educativo. Es por todo esto, por lo que consideramos, que hoy en día, el museo, debe ser algo más que un mero centro de visita para escolares, sino que debe involucrarse en la propia educación de los futuros educadores.

Referencias bibliográficas

- Acaso, M. (2009). *La educación artística no son manualidades*. Madrid. Catarata.
- Agirre, I. (2005). *Teorías y prácticas de la educación artística*. Barcelona: Octaedro.
- Aguilera, M. & Méndiz, A. (2004). *Videojuegos y educación* [Recurso electrónico]. Madrid: Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa.
- Ávila, N. (2009). Talleres de arte con adolescentes hospitalizados. Una experiencia de comunicación. En *Educere*, Universidad de los Andes, Venezuela.
- Diez Gutierrez, J. (2007). Educar a través de los videojuegos.
- Efland, A. (2002). *Una historia de la educación del arte*. Barcelona: Paidós.
- Instituto de la Mujer (2004). La diferencia sexual en el análisis de los videojuegos.
- Matthews, J. (2002). *El arte en la infancia y en la adolescencia*. Barcelona: Paidós.
- Mirzoeff, N. (2003). *Cultura visual*. Barcelona: Paidós.
- Ullán, A.M. y Hernández, M. (Eds.) (2006). *La creatividad a través del juego*. Salamanca, Amarú.
- Vopel, K.W. (2003). *Juegos de interacción para adolescentes y jóvenes: identidad, cualidades y capacidades, cuerpo*. Madrid. Ed. CCS.

Cursos de formación para educadores artísticos hospitalarios y museísticos en el MuPAI

Training courses for hospitable and museum's artistic educators at the MuPAI

Noelia Antúnez del Cerro. *Universidad Complutense de Madrid.*
noeliaadc@art.ucm.es

Marta García Cano. *Universidad Complutense de Madrid.*
martagarciacano@gmail.com

Judit García Cuesta. *Universidad Complutense de Madrid.*
jgarciaac@cesfelipesecondo.com

Lorena López Méndez. *Universidad Complutense de Madrid.*
lorenalopezmendez@gmail.com

Resumen: Comenzaremos este artículo haciendo un repaso por los diferentes antecedentes y las diversas motivaciones que han hecho que se ponga en marcha el curso *Formación de educadores artísticos en el ámbito no formal* en el MuPAI. Expondremos los resultados de las primeras ediciones del mismo en sus dos especialidades: *Educador artístico hospitalario* y *Educador artístico en museos*, explicando sus objetivos, contenidos y desarrollo. Para finalizar compartiremos las expectativas de futuro en torno a esta propuesta.

Palabras clave: formación, educación artística hospitalaria, educación artística en museos

Abstract: First we begin with an overview of the different backgrounds and motivations from which the course Training for artistic educators in the non formal context at the MuPAI. We are going to publish the results of its first editions in two specific areas: Hospitable artistic educator and Artistic Museum Educator, explaining their objectives, contents and development. Ending by sharing our future expectations for this proposal.

Key words: training, hospitable artistic education, museum's artistic education

Introducción y antecedentes

El MuPAI (Museo Pedagógico de Arte Infantil¹), perteneciente al Dpto. de Didáctica de la Expresión Plástica de la Facultad de Bellas Artes de la UCM, lleva trabajando desde su creación en el año 1981 en la formación de formadores. Desde entonces ha participado en la educación de aquellas personas que se dedican o se quieren dedicar a la enseñanza del arte, la creatividad, ... a través de los siguientes medios:

- Para alumnos de la Facultad de Bellas Artes:
 - Asignaturas sobre educación artística en la licenciatura y el grado en Bellas Artes, que permiten a los alumnos un primer acercamiento a este campo.
 - Programas de doctorado específicos de educación artística, como el programa con Mención de Calidad del Ministerio de Educación *Formación en educación artística: investigación, creación y docencia en Bellas Artes*.
 - Nuestra participación en la especialidad de Artes plásticas del *Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas*.
- Congresos y jornadas de formación para educadores:
 - Cuatro ediciones del *Congreso Internacional de Arte Infantil y Adolescente* (1997, 2000, 2004 y 2010).
 - Tres ediciones de las *Jornadas de formación de profesorado de Educación Plástica y Visual en Secundaria* (2003, 2005 y 2007).
- Cursos de formación para educadores artísticos en relación a proyectos específicos desarrollados desde el MuPAI:
 - Curso de formación para los educadores del proyecto educativo en torno a la exposición de Juan Muñoz en La Casa Encendida (2005).
 - Cursos formación para los educadores de Fundación Telefónica para trabajar en los proyectos educativos en torno a las exposiciones Transformaciones (2005), Chema Madoz y Olafur Eliasson (2006), Nam June Paik y Marín (2007).
 - Curso de *Formación Interna en Pedagogía Aplicada a Museos* para Fundación Telefónica (2010).

1. www.ucm.es/info/mupai

- Sesiones de formación para educadores artísticos hospitalarios dentro del Proyecto curArte (2008 – actualidad)

Curso Formación de educadores artísticos en el ámbito no formal

En los últimos años han constantes las llamadas preguntando y reclamando la posibilidad de participar en cursos de formación de una duración mayor a la de los congresos y jornadas y que no implicaran el matricularse en unos estudios tan amplios como una licenciatura o un doctorado. Este hecho unido a la necesidad del MuPAI por contar con una serie de educadores, que pudieran colaborar en tanto en las actividades desarrolladas dentro del museo, como en las que realizamos en otros contextos como el hospitalario, hizo que se comenzaran a realizar cursos de formación de educadores artísticos en el ámbito no formal.

En un principio, estos cursos fueron de carácter puntual y cerrado, destinados al personal que habíamos seleccionado para un proyecto o programa educativo concreto; pero en la actualidad el MuPAI oferta una media de tres ediciones anuales del curso de *Formación de educadores artísticos en el ámbito no formal con dos especialidades: Educador artístico hospitalario y Educador artístico en museos*, destinadas a los educadores que colaboran durante el curso escolar con nosotros.

Estos cursos tienen un carácter teórico-práctico, ya que buscan, por un lado completar la formación previa que puedan tener los alumnos en arte, educación artística y el contexto específico y, por otro, facilitar un primer contacto con la práctica en el contexto museístico u hospitalario, bajo la tutorización de los profesores del curso.

El objetivo de la parte teórica es la adquisición de una serie de conocimientos acerca de la educación artística, metodologías educativas y de investigación aplicadas a la educación artística, y las especificidades de cada ámbito, impartidos por profesionales de cada uno de los mismos. Por ello el temario a desarrollar es el siguiente:

- Introducción a la educación artística y corrientes históricas.
- Metodologías actuales en la educación artística.
- Una propuesta metodológica: el Método MuPAI.
- Formación específica en talleres en el contexto específico: breve introducción histórica, análisis de propuestas en diferentes lugares del mundo y estudio de proyectos realizados desde el MuPAI.

El curso se completa con una parte práctica, en la que los alumnos trabajan en el propio contexto, diseñando, desarrollando, implementando y evaluando actividades, bajo

la tutorización de profesorado del curso. A lo largo de esta fase, los participantes:

- Elaboran una programación o propuesta específica para el ámbito específico.
- Desarrollan y ponen en práctica de la programación diseñada.

Durante el curso los alumnos realizan un cuaderno de bitácora, en el que recogen desde sus reflexiones a partir de los contenidos teóricos hasta su día a día en la puesta en marcha de la actividad en el contexto seleccionado. Este cuaderno sirve de memoria y de elemento clave para el seguimiento y evaluación del alumno durante el curso.

Conclusiones y expectativas de futuro

Después de dos años realizando de forma periódica los cursos de *Formación de educadores artísticos en el ámbito no formal* hemos ido llegando a las siguientes conclusiones:

- En general los cursos son bien recibidos por los alumnos que reconocen haber recibido una formación complementaria a la que ya poseían y de un carácter muy específico, que no podrían haber recibido en otras de las ofertas del MuPAI o del Dpto. de Didáctica de la Expresión Plástica.
- Ha resultado muy interesante y enriquecedor contar con otros profesionales implicados en cada ámbito, sobre todo en el ámbito hospitalario. En este caso, el poder contar con psicólogos o enfermeros, amplía el conocimiento del contexto en el que se va a trabajar, preparando mejor a los participantes.
- Hemos detectado la conveniencia de ampliar algo la duración del curso, para poder incluir más conferencias de profesionales de cada ámbito, y nociones de temas cercanos como el voluntariado o el comisariado.
- El desarrollo temporal de la realización de las prácticas en cada contexto es diferente, ya que aunque el total de horas es similar, en el caso del ámbito museístico se encuentran más concentradas en el tiempo que en el ámbito hospitalario. En este último caso hemos visto la necesidad de realizar reuniones periódicas durante las prácticas, en las que todos los participantes puedan exponer sus experiencias y realizarse tutorías conjuntas.

Después de estas experiencias positivas, estamos planteándonos nuevos retos, que nos permitan mejorar la calidad de nuestros cursos y ampliar la oferta de los mismos, para que se pueda ver beneficiada más gente. Entre nuestras metas para el curso 2011 – 2012 está la de ampliar la oferta de los cursos para que puedan

participar en los mismos, personas externas al MuPAI, de forma presencial u online. Además nos gustaría poder contar con financiación externa, que permita, como en el año 2010 a través de la financiación otorgada por la Caixa en la *Convocatoria 2009 para el Fomento del voluntariado*, contar con ponentes externos y llevar a cabo una tutorización más intensa de los alumnos.

Referencias bibliográficas

Antúnez del Cerro, N. (2008). *Metodologías radicales para la comprensión de las artes visuales en primaria y secundaria en contextos museísticos en Madrid capital*. Tesis Doctoral. E-prints UCM.

Antúnez del Cerro, N. & Castro, J. A. (2010). Vacaciones de cine y compluCINE: dos experiencias de formación audiovisual con adolescentes. En *III Congrés d'Educació de les Arts Visuals "Per un diàleg entre les arts"* (pp. 1-12). Barcelona, COLBACAT/Editorial Octaedro.

Arnaldo, J. (Ed.) (2009). *I Congreso Internacional. Los museos en la educación. La formación de los educadores*. Madrid, Fundación Colección Thyssen Bornemisza.

Ávila Valdés, N. (2005). *Diseño y desarrollo de recursos on-line: aplicaciones virtuales de arte infantil en contextos hospitalarios*. Tesis Doctoral. E-prints UCM.

Ávila Valdés, N. (2009). Talleres de arte con adolescentes hospitalizados. Una experiencia de comunicación. En *Educere*, Universidad de los Andes, Venezuela.

Flores Guzmán, L., Tejado Niño, T., Suárez Zafra, M., García Cuesta, J., y Perandones Serrano, E. (2008). "Vacaciones de colores" en N. Antúnez del Cerro, N. Ávila Valdés, y D. Zapatero Guillén (Eds.) *El arte contemporáneo en la educación artística* (pp. 25-32). Madrid, Eneida.

Observatorio del Tercer Sector. (2008). *Buenas prácticas en la gestión del voluntariado*. Barcelona, Fundación "la Caixa".

Observatorio del Tercer Sector. (2009). *Manual de gestión del voluntariado*. Barcelona, Fundación "la Caixa".

Pascale, P. & Ávila Valdés, N. (2007). Una experiencia de creatividad con adolescentes hospitalizados. En *Arte, Individuo y Sociedad*, vol. 19, Ed. Complutense, 2007.

Ullán, A.M. & H. Belver, M. (2005). Los Niños en los Hospitales: Espacios, Tiempos y Juegos. En *La Hospitalización Infantil*. Salamanca, Ediciones Témpora, S.A.

Ullán, A.M. & H. Berver, M. (2007). *Cuando los pacientes son niños. Humanización y calidad en la hospitalización pediátrica*. Madrid, Eneida.

Ullán, A.M. & H. Berver, M. (Eds.) (2006). *La creatividad a través del juego*. Salamanca, Amarú.

Ullán, A.M. & Manzanera, P. (2009). Las paredes cuentan: Arte para humanizar un espacio pediátrico. En *Arte, Individuo y Sociedad*, vol. 21, Ed. Complutense.

Reflexiones sobre prácticas artísticas patrimoniales Thoughts on artistic heritage practices

Silvia Ávila Gómez. *Departamento de Educación y Acción Cultural del Museo de Valladolid. sindiae@hotmail.com*

Resumen: Esta comunicación reflexiona sobre las prácticas artísticas del Patrimonio a partir del análisis de varios conceptos como “patrimonio”, “interpretación”, “mediación”. A partir de estas reflexiones, el Departamento educativo del Museo de Valladolid, plantea su proyecto “Valladolid en la Memoria”.

Palabras clave: interpretación, patrimonio, DEAC, políticas culturales, mediación

Abstract: This communication comments on the artistic practices of Heritage by the analysis of several concepts such as “heritage”, “interpretation”, “mediation”. From these reflections, the educational Department of the Museum of Valladolid, proposes his project “Valladolid in the Memory”.

Key words: interpretation, heritage, DEAC, cultural politics, mediation

Una de las premisas sobre las que se fundamenta el Departamento de Educación del Museo de Valladolid es la continua reflexión que realiza sobre sus prácticas pedagógicas, así como los diferentes públicos que acuden a los Museos de Arqueología e Historia, y las motivaciones que le lleva al visitante estos espacios. El objetivo de este texto es reflexionar sobre las problemáticas que surgen de la interpretación del Patrimonio Cultural en los museos históricos. Estos espacios son asumidos a menudo como contenedores de objetos de la memoria colectiva, aunque en la mayor parte de los casos sus políticas expositivas dejan al descubierto grandes vacíos de realidad incompleta. La selección de objetos es realizada por profesionales que no tienen en cuenta la recepción del público. Este tipo de instituciones que en muchos casos están ancladas en el pasado, deben sin embargo mirar al presente y proyectar hacia el futuro.

Pero no son sólo meros almacenes contenedores de objetos que se amontonan en vitrinas, sino también de vidas pasadas que pueden desarrollar experiencias y habilidades presentes y fomentar lecturas desde múltiples frentes. Para ello, es necesaria una interacción entre el visitante y la obra en el museo que debe de ser provocada por la estructura y el montaje expositivo, además de por el trabajo y los recursos llevados a cabo por el personal educativo.

Cuando nos referimos al concepto “Patrimonio” pensamos en aquello que se transmite de generación en generación, que conecta diferentes épocas, lugares y gentes. Imanol Aguirre afirma que *frente a la idea de que el patrimonio remite a lo antiguo y heredado, cada vez es más frecuente encontrar situaciones en las que hechos y bienes culturales contemporáneos son calificados como patrimonio cultural* (Aguirre, 2008:70-71). La revalorización de lo contemporáneo y la nueva consideración de la cultura están transformando las viejas nociones decimonónicas sobre los límites de lo patrimonial. Un claro ejemplo de patrimonio contemporáneo es el caso de El Parque Güell, Palacio Güell y Casa Milá en Barcelona que desde 1984 son considerados Patrimonio Mundial.

El patrimonio se hereda, pero las nuevas generaciones lo pueden modificar, construir e incluso destruir, se convierte en un elemento cambiante, relativo, incluso podríamos calificarlo como subjetivo. Pero, ¿cómo se convierte algo en patrimonio? ¿y quién lo convierte?.

Calaf y Fontal señalan que *para que entendamos algo como patrimonial, ha de aportarnos algo, debe de existir una vinculación con un individuo o grupo, identidad, contextos, transmisión, propiedad, pertenencia, y eso, requiere un proceso previo de patrimonialización, que se produce en el proceso enseñanza-aprendizaje. La estrategia de patrimonialización se puede ordenar en una “secuencia de procedimientos”: conocer; comprender; respetar; valorar; cuidar; disfrutar; transmitir.* (Calaf y Fontal, 2007:67-90) La acción educativa trabaja el conocimiento para poder acceder a la comprensión; cuando comprendemos algo

lo respetamos y valoramos y por eso lo cuidamos y disfrutamos con la finalidad de poder transmitirlo.

Desde los años 70, los museos comienzan a crear departamentos pedagógicos, para dejar de ser contenedores de patrimonio y comenzar a generar cultura. Estos departamentos inician una labor de mediación entre los ciudadanos y los objetos expuestos en estos espacios. Se trata de que los ciudadanos seamos agentes activos en la conformación del patrimonio. Imágenes, monumentos, leyendas y otros bienes patrimoniales son utilizados por las Áreas de Educación como recursos pedagógicos. Imanol Aguirre considera que *lo que hace educativos a los objetos patrimoniales no es el discurso que portan, sino su capacidad de recorrer o engendrar historias personales, familiares o sociales, abriendo un espacio de comprensión a quienes los produjeron*. Mediante esa comprensión, los artefactos culturales se convierten en educativos (Aguirre, 2008:111-113).

El Museo de Valladolid alberga miles de años en sus colecciones arqueológicas y cientos de ellos en su espacio, ya que es uno de los mejores exponentes de la arquitectura clasicista vallisoletana. Sus colecciones abarcan el ámbito de la arqueología, las bellas artes y la historia de la ciudad. Espacio que se abrió al público en 1967 como Museo Provincial de Antigüedades, con una museografía que permanece en la actualidad. Este montaje expositivo se divide en varias salas repletas de vitrinas poco iluminadas que contienen una gran acumulación de objetos etiquetados y acompañados por paneles explicativos.

Con la creación del DEAC, el Equipo Educativo se encuentra con esta museografía y con una política de acceso al patrimonio que tiende a la conservación y catalogación de los bienes patrimoniales, política que contribuye a consolidar el museo como espacio elitista de la cultura. Tendencia decimonónica que alcanza su máximo protagonismo a finales del siglo XIX y principios del XX, aunque en la actualidad quedan ejemplos de su subsistencia.

El Departamento de Educación del Museo de Valladolid, creado en el año 2008, tiene entre sus prioridades la creación de políticas de interpretación del Patrimonio, facilitando la construcción de significados por parte del público, a través de la participación y experiencias de este colectivo tan heterogéneo.

En este proceso, el equipo educativo pretende estimular, reflexionar, provocar y comprometer al visitante con el Patrimonio de la Ciudad de Valladolid. Si no fuera así, caeríamos en la simple divulgación de significados ya existentes y definidos.

Dentro del programa educativo “Tu Museo Cuenta” con la actividad “Valladolid en la Memoria” se tiene la intención de mediar con el público adolescente y educación de adultos acerca de los significados de nuestro Patrimonio Cultural. La contraposición que la actividad genera entre el pasado y el presente histórico-

artístico, se relaciona con un componente afectivo producto de su vinculación con el contexto de la ciudad. Es a partir de este conflicto cuando se genera una proyección de futuro, con el fin de despertar en los asistentes un deseo de contribuir a la valoración de este Patrimonio.

Como dispositivo pedagógico el Departamento de educación del museo, utiliza fotografías y grabados antiguos junto con imágenes actuales, así como diferentes piezas que forman parte de la colección del museo y los restos arqueológicos anexos al edificio. Esta tarea les propone concebir la cultura como algo vivo, que está en permanente transformación, donde ellos toman un papel importante.

Tras varias sesiones de trabajo con este público adolescente y adulto y después de una profunda reflexión sobre estas prácticas pedagógicas, creemos que este tipo de políticas patrimoniales son necesarias para conocer, valorar y transmitir nuestro Patrimonio. Por este motivo, próximamente, el taller “Valladolid en la Memoria” será ampliado a otros colectivos como Fundación ONCE, adaptando sus recursos didácticos a este tipo de público e incluyéndolo dentro de su programa educativo “Tu Museo Te VA”, que apuesta por acercar el arte y el patrimonio a todo tipo de públicos para hacerlo realmente accesible.

Referencias bibliográficas

Aguirre, I.; Fontal, O., Darras, B.; Rickenmann, R. (2008). *El acceso al patrimonio cultural. Retos y debates*. Pamplona. Universidad Pública de Navarra.

Calaf, R. y Fontal, O. (2007). Metáforas para conceptualizar el patrimonio artístico y su enseñanza, en Huerta, R. y De la Calle, R. (eds.) (2007). *Espacios estimulantes. Museos y educación artística*. Valencia. Universidad de Valencia, pp. 67-90.

Colom, A.J.(1998). Educación ambiental y la conservación del patrimonio, en Colom, A.J.; y Sarramona J.; Vázquez, G.(1998). *Educación no formal*. Barcelona. Ariel.

Fontal, O. (2003). *La educación patrimonial. Teoría y práctica en el aula, el museo e Internet*. Gijón. Trea.

**Aquí, junto al agua. La creación pictórica en el espacio expositivo:
una oportunidad para aprender educación artística en instituciones
culturales**

**Here, beside the water. The pictorial creation in the exposition
space: an opportunity to learn artistic education in cultural
institutions**

M^a José Barquier Pérez. *Universidad de Granada. marijbp@hotmail.com*

Pedro David Chacón Gordillo. *Universidad de Granada. pchacon@ugr.es*

Resumen: Este artículo se centra en el taller de creación pictórica realizado dentro del programa educativo de la exposición fotográfica del artista Rafael Trobat “*Aquí, junto al agua*” en la sala de exposiciones temporales del Centro Cultural CajaGRANADA Memoria de Andalucía (Granada, España), dirigido a un colectivo de personas adultas con edades comprendidas entre los 45 y 65 años, que analiza e interpreta obras artísticas en las que el agua es el tema fundamental, y las relaciona con sus propias experiencias y las de otros artistas, con el objetivo de crear sus propias obras.

Palabras clave: institución cultural, espacio expositivo, educación artística, creación pictórica, prácticas culturales

Abstract: This article focuses on pictorial art Workshops held in the educational program of the photographic exhibition of the artist Rafael Trobat “*Here, on the water*” in the temporary exhibition hall Cultural Center Caja GRANADA Memory of Andalucía (Granada, Spain), aimed at adults aged between 45 and 65, who analyze and interpret works of art in which water is the fundamental issue, and relate their own experiences and those of the others artists, in order to create their own work.

Key words: cultural institution, space expositivo, artistic education, pictorial creation, cultural practices

Introducción

Las instituciones culturales, uno de los principales ejes de la educación no formal, se han de entender como un espacio didáctico y comunicacional a favor de la educación permanente dentro de la sociedad.

En este caso, el programa educativo se ha orientado hacia un enfoque educativo constructivista, donde los criterios para la presentación de los contenidos han dependido de las necesidades de los visitantes, los cuáles han construido su propio conocimiento mediante la interacción con los recursos museográficos a su disposición, favoreciendo que se establezcan conexiones entre el contenido de las exposiciones y sus propias y previas experiencias y concepciones, animándoles a elaborar sus propias conclusiones (Maeso, F; Chacón, P; Marfil, R; Barquier, M.J, 2009: 155).

En la educación museística son importantes tanto los conocimientos como el desarrollo de determinadas capacidades cognitivas: la capacidad de observación, comparación, relación, síntesis e interpretación (Pastor HOMS, 2007: 44).

Según Roser Juanola y Muntsa Calbó, la educación en las instituciones culturales es educación artística, porque la educación artística se ocupa de comprender y ubicar el patrimonio cultural, histórico y artístico, del aprendizaje de la percepción de lo que hay en el museo, o en el entorno urbano y en la naturaleza, y de la creación, porque en el proceso creativo, en la reinterpretación con procesos y métodos artísticos, se aprende a comunicarse con uno mismo, con el conocimiento, con los demás y con la cultura.

De esta manera el alumnado ha elaborado respuestas creativas, personales y conexiones consigo mismo y su propio sistema de emociones y valores. (Juanola, R., Calbó, M., 2007: 27).

Implicar las emociones nos ha ayudado en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este caso, la elección del tema surge del universo emocional como eje articulador de una propuesta educativa. El tema permite la implicación del sujeto porque lo que hay que aprender está envuelto de proximidad, y precisamente esta afección emocional ha solucionado las dificultades de aprendizaje (Calaf, R., 2006: 24-25).

Punto de partida: *La fotografía documental como vehículo de expresión artística. Un proyecto fotográfico: Nicaragua 1990-2003* de Rafael Trobat.

El trabajo de investigación de Rafael Trobat, *La fotografía documental como vehículo de expresión artística. Un proyecto fotográfico: Nicaragua 1990-2003*, consiste en una serie de fotografías documentales que reflejan la relación a la sociedad nicaragüense y su relación con el agua. La voluntad de Trobat, es compartir

su experiencia sobre Nicaragua con el espectador, el cuál a su vez crea una obra donde relaciona el tema con sus experiencias de vida.

Basándonos en estas premisas, el alumnado analiza e interpreta obras artísticas y las relaciona con sus propias experiencias y las de otros artistas, con el objetivo de crear sus propias obras.

La creación pictórica en el espacio expositivo

Este proyecto se ha basado en los siguientes *objetivos*:

- Valorar por parte del alumnado el proceso de creación artística y tener en cuenta todos los aspectos relacionados con la ejecución de una obra de arte.
- Analizar la relación del alumnado con la obra expuesta, cuyo tema principal en este caso es el agua, y vincular esta temática con sus propias experiencias de vida, a partir de las cuáles crea sus propias obras.

Para que el alumnado construya su propio proceso artístico como forma de aprendizaje hemos seguido el siguiente *método de trabajo*: visita previa a la exposición “*Aquí, junto al agua*” donde el alumnado ha experimentado un acercamiento con las fotografías expuestas, estableciéndose así un diálogo entre la obra y el espectador (descubrimiento del entorno); recopilación por parte del alumnado de material documental sobre la temática a tratar (búsqueda de información); puesta en común debate y entrevistas; y, creación de una obra pictórica dónde se ha plasmado la relación que tiene esta temática en las experiencias vitales del alumnado, las cuáles se han visto reflejadas en sus obras.

Fragmento de la entrevista: Puesta en común con el alumnado una vez finalizado el proyecto, a través de la siguiente entrevista.

- *Investigador*: Cuéntanos tu experiencia durante los talleres de creación pictórica realizados en la sala de exposiciones y como ha influido la estética del espacio y el contacto directo con las obras de arte en tu proceso creativo.

- *Alumna (M^a Luz)*. A partir de la experiencia que hemos vivido, nos hemos dado cuenta de una serie de detalles que antes pasaban desapercibidos.

- *Alumna (Toñi)*. Yo comencé pintando en un taller de pintura en el que dibujaba como si se tratase de un juego. Sin embargo, en la sala de exposiciones te das cuenta de que estas haciendo un “cuadro”, y te animas, ya que de cada una de las obras expuestas te influyen. Te animas a cada vez hacerlo mejor, y cuando me paseaba por la sala rodeada de obras de arte, me decía a mí misma: “no lo quiero

sacar tal y como esta obra”, y saqué de esta obra un poquito, y así de varias para hacer mi propia obra, y sin copiar.

- *Alumna (M^a Luz*. En mi emana más creatividad cuando estamos en contacto con las obras de arte.

- *Investigador*: A partir de esta exposición ¿ha influido la representación del agua en vuestra obra? ¿Qué os sugiere este tema?

- *Alumna (Josefina*. El agua me recuerda a mi etapa universitaria. Todos los días pasaba por la Fuente de los Lobos y tenía fotografías de ella. Al ver el efecto del agua en la fotografía y volver a la fuente para pintarlo de la realidad, me di cuenta de que despertaba en mí las mismas sensaciones que en aquel momento de juventud.

- *Alumna (Toñi*. A mi la fuente del Patio de los Arrayanes en la Alhambra, me trae muchos recuerdos de mi infancia. Lo que más me ha interesado ha sido representar el movimiento del agua por lo que en un primer plano, he pintado el “chorro”.

Conclusiones

El alumnado residente en la ciudad de Granada, desde su infancia ha tenido un contacto directo con el agua y todas las sensaciones que derivan del contacto con ésta, tales como tranquilidad, paz, etc. Para los alumnos, ha sido muy importante su acercamiento a la Alhambra, a las plazas, a sus fuentes, pilares, y como paseaban escuchando el sonido del agua. Este taller les ha traído recuerdos de su infancia y juventud.

Además, han aprendido a extraer de su visita a la exposición, detalles de las obras relacionadas con la temática que estaban trabajando; han entendido el proceso creativo de una obra a partir de la obra expuesta y la ejecución de una nueva obra y han aprendido a valorar las obras de arte, y el esfuerzo dedicado a dichas obras.

La gran mayoría de los alumnos una vez acabado el proyecto han continuado ejecutando obras con el mismo proceso de creación pictórica.

A través de esta experiencia, la educación artística nos ofrece una gran variedad de miradas, y la interacción e intercambio entre unas y otras, la mirada del alumno y la mirada del artista, miradas a la institución cultural y sobre todo, a su contenido.

El proyecto ha tratado de cruzar miradas plasmadas en argumentos surgidos de los diferentes elementos del sistema del arte; el artista que produce la obra y sugiere rasgos para construir la sensibilidad y configurar el gusto. La obra nos revela un determinado relato, procedente de la interpretación que se realiza a partir del cruce

de las diferentes perspectivas de la historia del arte. El observador propone su mirada concreta según su personalidad y formación; el momento y el espacio de contemplación. (Calaf, R., 2006: 47).

Referencias bibliográficas

Calaf, R.; Fontal, O. (coords) (2006). *Miradas al patrimonio*. Gijón, Trea.

Calaf, R. (coord) (2003). *Arte para todos. Miradas para enseñar y aprender el patrimonio*. Gijón, Trea.

Hernández, F. (2007). *Espigador@s de la cultura visual*. Barcelona, Octaedro.

Juanola, R. (2007). La importancia de los museos en la educación artística. Diálogos de interpretación y transformación. En: *I Congreso Internacional Los museos en la educación. La formación de educadores*. http://www.victorbalaguer.cat/files/arxiu/Presentacion_en_ThyssenRJ1.pdf (Consulta: 21/11/2010).

Juanola, R.; Calbó, M. (2007). La educación estético – artística y el museo: un link por sus recorridos comunes. En: Ricard Huerta, Romà de la Calle (eds.) *Espacios estimulantes: Museos y educación artística*, Valencia: Universitat de València, pp. 25-44.

Maeso, F; Chacón, P; Marfil, R; Barquier, M.J (2009). La exposición en el museo como práctica docente. El protagonismo de lo educativo en la gestión del museo. En: Consuelo Vallejo (coord) *La exposición como práctica docente. Nexo con el ámbito profesional*, Sevilla: Diferencia, pp. 145-165.

Pastor, M.I (2007). *Pedagogía museística*, Barcelona, Ariel.

Museos virtuales: una mirada a partir de la inclusión

Virtual Museums: a view from the inclusion

Larissa Bellé. PPGAV – UDESC- Brasil. *laribelle2001@yahoo.com.br*

María Cristina da Rosa Fonseca da Silva. PPGAV – UDESC/CAPES.
cristinaudesc@yahoo.com.br

Resumen: El presente artículo tiene como objetivo hacer una reflexión sobre el papel de los museos virtuales como diseminadores de la cultura africana y afrobrasileña en el país. En Brasil en el año 2003 fue aprobada una política pública, la ley 10.639/2003, con la intención de minimizar los males causados a la población negra por las diferentes vías de exclusión. Pretendemos abordar el tema desde el punto de vista de los Museos Virtuales como productores de materiales para la formación de profesores de arte.

Palabras clave: educación inter-étnica, arte afrobrasileño, museos, profesores de arte, investigación

Abstract: This article attempts to reflect the facet of virtual museums as disseminators of African and Brazilian culture in the country. In Brazil in 2003, a law was approved 10639/2003, with the intention of minimizing the harm caused to black people by different means of exclusion. We intend to approach the subject from the standpoint of Virtual Museums as producers of materials for the training of art teachers.

Key words: education inter-ethnic, art afro Brazilian, museums, art teachers, investigation

Introducción

Relatamos en el presente trabajo los fundamentos inclusivos sobre las posibilidades de visualizar los museos virtuales como fuente de producción de materiales y de formación de profesores de artes en las escuelas. Definimos en el presente estudio el sentido de inclusión, considerándola desde la perspectiva de los derechos de los grupos étnicos.

En el caso brasileño la política de inclusión de los contenidos de la historia y de la cultura africana y afro-brasileña en el currículum escolar.

La ley 10.639/2003 pretende estimular la reflexión de los profesores de diversas disciplinas, entre ellas la disciplina de arte, a fin de que incorporen a sus programas los contenidos de la cultura africana y afro-brasileña. El estudio de Fonseca da Silva (2006) analizó cuales eran los contenidos que los profesores de artes de una red pública de enseñanza utilizaban en la clase de arte y si conocían o habían sido instruidos sobre el tema. Tres años después de la aprobación de la ley no había una formación más profundizada, pocos materiales y acciones fueron realizadas en aquel momento. En los días actuales el cuadro es diferente, hay un aumento en la producción de libros y en la formación de los educadores el tema es tratado con más profundidad. Dadas las proporciones del territorio brasileño, aunque las políticas de educación hayan sido ampliadas, de hecho el problema aún requiere inversiones.

Muchos estudios han reflexionado y propuesto alternativas para la formación de profesores de arte, entre ellos destacamos dos, Fonseca da Silva (2004) y Fonseca da Silva (2005) que abordan la formación de profesores de arte cualitativa en la perspectiva multicultural crítica. En el presente estudio analizamos la perspectiva del Museo de Arte virtual como posibilidad de producción de material educativo para la formación del profesor de arte en el contexto de la ley 10.639/2003.

Museo de Arte Virtual

Alonso(2010)presentaensulibro un gran número de museos que desarrollan proyectos *on line*. De la misma forma Anderson (2010) apunta para los cambios sucedidos en los últimos años en las sociedades contemporáneas y los desafíos puestos para aproximar al público de nuevas estrategias de información e de acceso a las colecciones. Las nuevas tecnologías modifican el ámbito cultural desestabilizando los conceptos tradicionales de museología y creando nuevas formas de apropiación tecnológica.

De los museos virtuales existentes en Brasil, algunos de ellos se han aproximado a la temática de la educación inter-étnica como en el caso del Museo Afro Brasil: <http://www.museuafrobrasil.org.br/> que también tiene una sede física en el Parque del Ibirapuera en San Pablo. Nuestra intención en este ensayo es analizar como el museo Afro Brasil por medio de su *site* en Internet fomenta la formación de profesores de artes.

Destacamos que en el territorio brasileño, los museos virtuales pueden ocupar un papel en el desarrollo de la formación de profesores mucho más allá que el de divulgadores de sus colecciones. Para Regil (2207) los medios tecnológicos no sustituyen los objetos artísticos, de ninguna manera pueden propiciar las experiencias estéticas disfrutadas delante de los objetos artísticos, sin embargo amplían el encuentro entre uno y otro. Para Regil (2207) los medios tecnológicos no sustituyen los objetos artísticos, de ninguna manera pueden propiciar las experiencias estéticas disfrutadas delante de los objetos artísticos, sin embargo amplían el encuentro entre uno y otro.

Utilizamos para un estudio piloto, el *site* del Museo Afro Brasil ya citado, a partir de criterios de análisis, a saber: A) *Interface con el usuario*: si el *site* es accesible, si presenta buena *interface*, si el lenguaje es agradable, si tiene una preocupación estética. B) *Contenidos*: si presenta la reflexión teórico-práctica en relación al tema étnico-racial, si refleja el acervo del museo, si tiene imágenes accesibles, si tiene un canal de comunicación con el usuario, C) *Inversión en la formación de profesores*: si tiene cursos “*on line*”, si tiene cursos presenciales, si tiene materiales específicos para educadores, si tiene un sector educativo, si produce material para profesores, si tiene biblioteca presencial u “*on line*”, si tiene centro de documentación entre otros aspectos. Creemos que esos criterios nos auxiliaron para analizar más criteriosamente la contribución que deseamos identificar para la formación de profesores de artes en el ámbito de las Directrices Étnico raciales para la Formación de Profesores de Artes en Brasil.

Presentamos entonces un breve análisis del material del estudio de caso: en el tópico “A” relativo a *interface* observamos que: El *site* presenta cuatro orejas principales además de la página principal, a saber: museo, institucional, exposición, programación y contacto. El *site* sigue las instrucciones de funcionalidad de las páginas en general y presenta buena *interface* estética. En la página de presentación inicial las imágenes del acervo cambian simultáneamente, ofreciendo una mirada sobre la colección. Abajo y a la derecha presenta un conjunto de *links* de comunicación, una herramienta de búsqueda, un acceso a *Facebook* y *Twitter* y también un conjunto de tópicos que podemos llamar de área de actividades de servicio más operacional. También hay insertado en la primera página un *link* para video con nueve audio-videos. En la Banda central tenemos una presentación de las últimas actividades del museo. En la banda de pie de página del *site*, tenemos los datos de identificación de la institución.

En el tópico “B”, referente a los contenidos existentes en el *site* del museo tenemos: El *site* es un espacio de atracción del público para el museo. Presentan las imágenes, la historia del museo, su papel social y su estructura curatorial. Aborda sintéticamente cada una de las exposiciones y el acervo permanente. Los textos son cortos y las imágenes pueden ser visualizadas en el *site* del Museo. En el edificio físico del museo hay una biblioteca con libros de consulta, presenta la lista de libros “*on line*”. Presenta también un proyecto de accesibilidad para públicos especiales.

Ofrece sucintamente la reflexión de la propuesta del museo. El acervo del museo está representado sucintamente en el *site* por medio de pequeños textos e imágenes ilustrativas. Las imágenes aunque accesibles no pueden ser bajadas para que el profesor las utilice en la clase. Presenta diversos canales de comunicación con el público.

Finalmente el tópico “C”, de la relación educativa con el profesor se observó que: En el *site* no está prevista formación “*on line*”, cuenta sin embargo con una programación de formación presencial. Del mismo modo como material a disposición del profesor tenemos: Videos, imágenes y pequeños textos. En el *site* no existe ningún direccionamiento para los educadores específicamente. En el tópico educación presenta un material en PDF sobre el museo dirigido al público juvenil. Tiene sector educativo, agenda público escolar y con necesidades especiales. Presenta un equipo de manutención y documentación del acervo del Museo.

Consideraciones finales

Es importante destacar que este estudio es bastante inicial y tiene la intención de mapear todos los *sites* de Museos/Instituciones culturales que trabajan con la temática inter-ética en Brasil, de la misma forma, después de este estudio piloto, creemos que es necesaria también una entrevista con el sector educativo a fin de tornar más evidentes los proyectos de formación. Como aborda HOMS (2007) el tema aún es innovador, no existen muchos estudios sobre la fruición estética de una exposición “*on line*”. Igualmente en la opinión de la autora los *sites* son un apoyo para las actividades presenciales en el espacio del museo, no sustituyendo el museo de hecho. La autora también exceptúa las personas que están distantes del espacio del museo, como una posibilidad diferenciada de visualidad en relación al Museo Virtual. De hecho nuestro estudio de caso nos muestra que en relación a nuestros objetivos el Museo en cuestión deja que desear en el sentido de proporcionar material para el profesor de arte que está distante del espacio físico del museo y que podría tener, por ejemplo, un área catastrada de acceso a los profesores con el objetivo de fomentar la formación en los moldes de la ley 10.639/2003.

Referencias bibliográficas

Anderson, M. (2010). El museo y las nuevas tecnologías, en Montebello, P. *El museo: hoy y mañana*. Madrid: Museo Nacional do Prado.

Alonso, A.M.T. (2010). *Arte e museus em Internet*. España: Creaciones COPYRIGHT.

Fonseca da Silva, M. C. da R. (2005). *Formação do Professor de Artes: diversidade e complexidade pedagógica*. Florianópolis, Insular.

(2004). *A educação de professoras e professores de arte: construindo uma proposta*

de ensino multicultural a distância. 187p. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

Homs, M. I. P. (2007). *Pedagogía museística: nuevas perspectivas y tendencias actuales*. Barcelona: Ariel, 2ª. Edición.

Regil, L. (2007). Educación e hipermídia em los museus de arte, en Masachs, R.C., Merillasw, O. F. E Floréz, R.ev. *Museos de arte y educación: construir patrimonios desde la diversidad*. Asturias, Es.: Ediciones TREA S.L.

¿Qué hay del Arte Contemporáneo? ¿Cómo voy a enseñar algo a mis alumnos que ni yo mismo/a entiendo?

What's happening in the realm of Contemporary Art? How am going to teach something to my pupils that I don't understand myself?

Josefa Cano García. *Museo de Bellas Artes de Granada. p.cano@uma.es*

Gema Rocío Guerrero Higuera. *Museo de Bellas Artes de Granada. gghiguera@yahoo.es*

César David Hernández Manzano. *el.cesar.d@hotmail.com*

Resumen: El siguiente texto aglutina dos experiencias educativas ideadas y puestas en práctica en el Museo de Bellas Artes de Granada, con profesorado y alumnado de Educación Obligatoria y Postobligatoria, tomando como referente dos exposiciones de materia contemporánea, en un intento pedagógico de acompañar los tiempos existentes entre la educación formal, no formal y las nuevas tendencias artísticas.

Palabras clave: competencias básicas, enseñanza obligatoria, enseñanza postobligatoria, cultura visual, arte contemporáneo

Abstract: The following text brings together two educational experiences designed and put in practice in the Museum of Fine arts of Granada, with teaching staff and students from Compulsory Education and higher learning, taking as a modal two exhibitions of contemporary subject matter, in a pedagogical attempt to measure the rhythm the existing timing between formal, non formal education and the new artistic trends.

Key words: basic competitions, compulsory education, visual culture, contemporary art

Introducción

Bajo el título “¿Qué hay del Arte Contemporáneo? ¿Cómo voy a enseñar algo a mis alumnos que ni yo mismo/a entiendo?” se aglutinan dos experiencias educativas ideadas y puestas en práctica en el Museo de Bellas Artes de Granada por un grupo de profesionales provenientes de la Pedagogía y las Bellas Artes, con profesorado y alumnado de Educación Infantil, Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. Éstas fueron confeccionadas tomando como referente dos exposiciones que de materia contemporánea se sucedieron de forma temporal en dicha institución museística entre los años 2009 y 2010, en un intento pedagógico de acompasar los tiempos existentes entre la educación formal, no formal y las nuevas tendencias artísticas.

Justificación

La normativa actual en materia educativa nos presenta la necesidad de educar en *Competencias Básicas* integrando los diferentes aprendizajes tanto formales (escolarización obligatoria, reglada, planificada e intencional) informales (dada en la cotidianidad por la propia interacción con el otro lo que da lugar a un aprendizaje vicario) y no formales (la enseñanza- aprendizaje en contextos extraescolares (entre los que se encuentran espacios culturales como el Museo de Bellas Artes de Granada); permitiendo que los alumnos puedan poner en práctica los diferentes contenidos aprendidos y utilizarlos de forma efectiva si la situación lo requiere. No sólo la legislación educativa vigente nos impone el cambio, algo más profundo en el asunto que nos ocupa que en reformas anteriores. Hoy nuestros alumnos manejan imágenes tridimensionales, crean espacios personales en la red, modifican sus propias fotografías, se visten o expresan como sus ídolos televisivos.... En la Educación Plástica y Visual dentro y fuera del aula, la diferencia en la velocidad entre lo que ocurre en la escuela y fuera de ella es mayor que la rapidez con la que pasamos diariamente con el mando los programas televisivos que no nos gustan. De este modo docentes y alumnos no consumimos imágenes: las imágenes nos consumen a nosotros. Y continuará siendo así si no nos educamos para asegurar que nuestros alumnos sean culturalmente competentes en la cultura visual, si seguimos convirtiendo la introducción del arte contemporáneo en las propuestas curriculares del aula en un completo acto de fe. No se puede enseñar algo que no se conoce (artística o pedagógicamente); no se puede transmitir conceptual y emocionalmente algo que uno no sabe y mucho menos en lo que no se cree. Siguiendo a W. Kandinsky: “La forma sin contenido no es una mano sino un guante vacío lleno de aire”. Las imágenes son habitualmente más rápidas que nuestra capacidad de análisis, síntesis, de reflexión y crítica. Hasta el momento ellas han ganado. Nunca fuimos educados para salir victoriosos.

En las experiencias que a continuación se señalan de forma resumida se procuró motivar a los docentes participantes para “atreverse” a enfrentar sus propias posiciones y miradas (para ser más tarde capaces de desafiar las de sus alumnos) al Arte Contemporáneo.

Experiencia Educativa 1: “Imágenes de mujeres- Mujeres que crean imágenes”. Al hilo de la exposición temporal “Creadoras del S.XX” Noviembre de 2009 a Enero de 2010. Educación Infantil, Primaria y Educación Secundaria Obligatoria.

Breve resumen

La exposición “Creadoras del Siglo XX”, ofrecía un marco excepcional para el trabajo coeducativo con nuestros alumnos, mostrando creaciones de mujeres influyentes en el mundo del arte de este siglo: Frida KAHLO, Maruja MALLO, Tamara de Lempicka, Olga Sacharoff, Ouka Leele, Cristina García- Rodero, Meret Oppenheim, Gisèle Freund o Soledad Sevilla.

Algunas de ellas o sus obras, aparecen de forma recurrente en los libros de texto o en el diseño de la publicidad que muestran las revistas de moda que los adolescentes compran.

Esta práctica contribuyó a visualizar a esas mujeres artistas ocultas durante años y sus aportaciones a distintas disciplinas artísticas, teniendo como objetivo prioritario en nuestro proyecto de trabajo dialogar con imágenes creadas por artistas el S. XX, extrayendo al reflexionar sobre lo que decimos, “nuestra verdad” (idea real) sobre el concepto de mujer: la validez de sus demandas, inquietudes, modos de vida, profesiones.... Recordemos que “(...) aunque creamos que estamos utilizando el lenguaje, es él quien nos utiliza. Es un acto nada inocente. Afecta a cómo designamos la realidad y accedemos al conocimiento del mundo en que vivimos” (*Guía de Buenas Prácticas para favorecer la Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación. Junta de Andalucía, 2007:32*).

Intenciones del proyecto

Deseando hacer explícito lo expuesto en el *Decreto 428/2008, de 29 de julio* (por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Infantil en Andalucía, en su Capítulo II referido al Currículo. Art. 8.) lo reflejado en este sentido en el *Decreto 230/2007, de 31 de julio* (por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Primaria en Andalucía, en su Capítulo II dirigido al Currículo, Art. 5.), así como en la *ORDEN de 10 de agosto de 2007, por la que se desarrolla el currículo anterior* (en su Artículo 3. g y el apartado a. de su ANEXO), así como lo determinado en el *DECRETO 231/2007, de 31 de julio* (por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía en su Art.5.) y la *ORDEN de 10 de agosto de 2007, por la que se desarrolla el currículo anterior* en su Artículo 3.g y el apartado a. del Anexo I de dicha orden, todo lo anterior “En concordancia con la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres, y la Ley 12/2007, de 26 de noviembre, para la promoción de la igualdad de género en Andalucía, y de conformidad con lo establecido en el

artículo 39.3 de la Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía, con objeto de favorecer la igualdad real y efectiva entre hombres y mujeres, el currículo contribuirá a la superación de las desigualdades por razón de género, cuando las hubiere, y permitirá apreciar la aportación de las mujeres al desarrollo de nuestra sociedad y al conocimiento acumulado por la humanidad”), elaboramos las siguientes temáticas de trabajo:

Educación Infantil

- *”Quién quiere ser princesa”*: ¿Cómo viven de verdad las princesas? ¿Es divertido o posible ser una princesa de cuento hoy?

Educación Primaria

- *“Mujeres de otros lugares del mundo”*: cómo son, a qué se dedican, cómo se visten, expresan ...
- *“Las mujeres artistas y sus amigos”*: Investigamos la interesante vida de alguna de estas mujeres, relacionadas con escritores, pintores... de la época (Maruja Mallo, con Alberti, Miguel Hernández, Federico García Lorca, Salvador Dalí, Giorgio de Chirico, Manuel Ángeles Ortiz,...) ¿En qué piensan las mujeres? ¿De qué hablan las mujeres? ¿Hablan de las mismas cosas que los chicos?

ESO y Bachillerato

- *“Cuando el amor se convierte en dolor o muerte”*: ¿Crees que mujeres y hombres responden o les afectan sentimientos negativos de la misma forma? ¿A que se debe esa discrepancia si ésta existe?
- *“Mujeres en espacios de hombres”*: ¿Hay profesiones masculinas y femeninas? ¿Qué se critica de las mujeres que ejercen una profesión pública o política: su forma de vestir, su aspecto físico, su valía profesional...?
- *“Mujeres y símbolos”*: ¿Qué símbolos se asocian al concepto de mujer a lo largo de la historia? Crea tú un símbolo que para ti represente la idea de la mujer hoy.

La metodología de trabajo utilizada pretendió y facilitó en elevado caso nuevas miradas y formas coeducativas de comunicación y reparto de posiciones sociales entre nuestro alumnado.

Experiencia Educativa 2: *“David Lynch es un tipo muy listo”* (al hilo de la exposición temporal: *“El Universo creativo de David Lynch. Action- Reaction”*. Mayo a Julio de 2010. Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato.

Presentar la imaginación y la creatividad del alumnado como objetivo de trabajo “(...) aunque resulte atractiva como idea, no es nada fácil mantenerla como criterio de trabajo docente. (...) En el campo que nos toca supone hacer ciertos esfuerzos de traducción de los “contenidos artísticos” académicos y buscar sus conexiones con la realidad de los alumnos. Interesar, retar a nuestros queridos alumnos a través de la herramienta creativa, implica que ustedes tendrían que manejar esa herramienta, es decir, que puedan aprender o recuperar su talante creativo (lo que supone que alguien que enseña puede y debe seguir aprendiendo siempre” (Fernández y del Río, 2007: 160)

Breve resumen

A partir de la filmografía más controvertida del artista y sus múltiples trabajos en otras disciplinas plásticas (Litografía, Fotografía y Diseño) se desplegaron las siguientes temáticas de trabajo, pretendiendo hacer reflexionar al alumnado y desarrollar en él un pensamiento crítico e independiente:

- Parcialidad del pensamiento adolescente, que aún proporcionando seguridad cognitiva y siendo aplicable a determinadas circunstancias actuales y conocidas ha de ser modificado al enfrentarse a situaciones novedosas.
- Desarrollo del razonamiento y el juicio moral en el adolescente: modo en el que percibimos lo adecuado y normativo respecto a lo desadaptativo y asocial. ¿Por qué nos comportamos de uno u otro modo? ¿Qué ventajas se obtienen de cada forma de actuación a nivel personal y social.
- Valor social de la imagen proyectada a los demás
- El surrealismo como forma de expresión: El surrealismo en el Cine y la Pintura
- El valor psicológico y cultural de los colores y el sonido, puesto que el aprendizaje se produce en interacción social, de forma interpersonal primero para hacerse más tarde intrapersonal.
- Apertura de miras, búsqueda de otros sonidos, imágenes,.....que nos otorgará nuevas perspectivas y alejará de nuestras vidas lo prejuicioso.

Actividad final ¿Qué escondes tú?

Todos aparentamos algo que no somos en determinados momentos o ante determinadas personas... quizás lo más interesante no sea aquello que escondes sino el motivo que te lleva a ello. ¿Te has preguntado porque ocultas ciertas cosas y no otras? ¿Qué hay más allá de ese silencio? ¿Qué ocultas tú?

Referencias bibliográficas

Decreto 428/2008, de 29 de julio por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Infantil en Andalucía.

Decreto 230/2007, de 31 de julio por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Primaria en Andalucía.

Decreto 231/2007, de 31 de julio por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía.

Fernández, O. & Del Río, V. (eds.) (2007). *Estrategias críticas para una práctica educativa en el arte contemporáneo*. Museo Patio Herreriano. Valladolid.

VVAA. (2007). *Guía de buenas prácticas para favorecer la Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación*. Consejería de Educación. Junta de Andalucía, Sevilla.

¿Quién piensa el museo que eres tú? Pedagogías invisibles en Centros de Artes Visuales de Madrid, Cartagena y Nueva York
Who Does the Museum Think You Are? Invisible Pedagogies in Visual Art Centers in Madrid, Cartagena and New York

Ana Cebrián. *Universidad Complutense de Madrid. ananoah@gmail.com*

Andrea de Pascual. *Universidad Complutense de Madrid. andreadepascualotero@yahoo.es*

David Lanau. *Universidad Complutense de Madrid. lanau.david@gmail.com*

Clara Megías. *Universidad Complutense de Madrid. claramegias@gmail.com*

Eva Morales. *Universidad Complutense de Madrid. alas_de_libelula@hotmail.com*

Resumen: En el siguiente artículo pretendemos mostrar distintos ejemplos de pedagogías invisibles que el museo ejerce sobre sus visitantes. Definimos pedagogías invisibles como todos aquellos procesos mediante los cuales aprendemos de manera no consciente sobre nosotros mismos, sobre el mundo que nos rodea y sobre nuestra posición dentro de él.

Palabras clave: centros de artes visuales, currículum oculto, investigación, infraestructura

Abstract: In the following article we seek to show diverse examples of invisible pedagogies that museums exercise upon their visitors. We define invisible pedagogies as all those processes through which we unconsciously learn about ourselves, the world around us and our place in it.

Key words: Centers of visual arts, unseen curriculum, investigation, infrastructure

Introducción

Pedagogías Invisibles es un grupo de investigadores de doctorado del Dpto. de Didáctica de la Expresión Plástica de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Complutense de Madrid. Somos formadores artísticos en continua formación. Nuestra práctica se basa en la búsqueda de la alfabetización visual facilitando herramientas y haciendo uso de la conexión con la realidad.

Aunque el grupo está formado por educadores de ámbitos muy distintos, todos tenemos en común la preocupación por el estudio de las *pedagogías invisibles*. Definimos *pedagogías invisibles* como todos aquellos procesos mediante los cuales aprendemos de manera no consciente sobre nosotros mismos, sobre el mundo que nos rodea o sobre nuestra posición dentro de él. Creemos que estos procesos de aprendizaje no explícitos se dan constantemente en nuestra vida cotidiana y, debido a su carácter repetitivo e inconsciente, quedan firmemente integrados en nuestro yo.

A través del proceso de hacer visibles las *pedagogías invisibles* podemos ser conscientes del aprendizaje informal al que estamos sometidos. Podemos llegar a reconocer las pautas de comportamiento que se nos intentan inculcar, identificar las relaciones de poder que se crean y leer las reglas no escritas que se dictan y mediante las cuales nos relacionamos y desenvolvemos en la sociedad.

La educación en museos y centros de arte es una de las principales líneas de investigación del grupo *Pedagogías Invisibles*. Como investigadores creemos que debemos analizar y explicitar estos procesos invisibles. Y como educadores de museo debemos ser conscientes de las pedagogías invisibles que nuestros centros de arte ejercen sobre el visitante. En esta comunicación proponemos llevar a cabo una investigación sobre el *currículum oculto visual* de los museos como herramienta para visibilizar estos procesos invisibles.

Con este objetivo hemos articulado nuestra presentación en torno a una serie de metáforas con el fin de ejemplificar las distintas relaciones de poder entre el museo y el visitante. Hemos elegido centros y museos de artes visuales de las ciudades de Madrid, Cartagena y Nueva York. Estos lugares son emplazamientos actuales de miembros del grupo *Pedagogías Invisibles* en los que trabajan y desarrollan su labor profesional. Algunos de los casos que serán analizados en nuestra comunicación serán los siguientes:

- 1) *Círculo de Bellas Artes* (Madrid. el centro de arte como palacio)
- 2) *Fundación Juan March* (Madrid. el centro de arte como banco)
- 3) *PSI* (Nueva York. el centro de arte como escuela)

4) *Manifesta 8* (Cartagena. el centro de arte como cárcel.

Para articular el análisis de las pedagogías ocultas de estas instituciones hemos utilizado como herramienta un cuadro de clasificación de 4 modelos de discursos de los departamentos educativos que podemos encontrar en la actualidad. Este cuadro ha sido creado gracias al análisis propuesto Carmen Mörsh y su equipo de investigadores en la publicación *Documenta 12. Education*.

4 DISCURSOS DE LOS DEPARTAMENTOS DE EDUCACIÓN EN INSTITUCIONES CULTURALES				
	DISCURSO POSITIVO	DISCURSO REPRODUCTIVO	DISCURSO DECONSTRUCTIVO	DISCURSO TRANSFORMATIVO
¿QUIÉN?	Los entendidos autorizados. Gente de la elite cultural.	Educadores de Museo.	Educadores de Museo y artistas.	TODOS
¿CÓMO?	Colección, investigación, cuidado, exhibición, y promoción del patrimonio cultural.	Talleres, cursos para escolares, profesores. Programas para familias y público con necesidad especiales. Realizan programas del tipo "noches en el museo" o día de puertas abiertas para acercar al público general al museo.	Intervenciones por/ con artistas y educadores del museo quienes comparten ideas. El público puede ser invitado a participar o no. Visitas guiadas en las que se busca la crítica de la autoridad implícita en las instituciones, relativizable y haciendo visible que es una voz entre muchas otras.	Ampliar la función de exhibición de una institución y constituir a ésta políticamente como un agente para el cambio social
¿PARA QUÉ?	Transmitir el conocimiento de las diferentes disciplinas artísticas.	Asumen la función de educar al público de meñero y buscar la forma de introducir en el arte a aquellas personas ejenes.	Analizar, junto con el público, el museo y el arte en general, así como los procesos educativos que tienen lugar dentro de ese contexto. Los espacios expositivos se entienden principalmente como mecanismos que producen verdad.	No se trata de acercar el museo a ciertos sectores de la población sino de que la institución se abra al mundo que le rodea.
MODELOS DE EDUCACIÓN	Contenido académico. Sin cuestionamiento. Para público con formación en disciplinas artísticas.	Contenido académico. Sin cuestionamiento. Destinado a un futuro público. Metodologías de transmisión de forma lúdica.	Museología crítica. Pedagogía crítica. Cambios de papeles entre el que enseña y el que aprende (feedback). Desarrollo de la capacidad crítica de la institución dentro de su espacio protegido.	El acto real propio. Los cambios de una institución se producen cuando se promueve la conciencia crítica y el empoderamiento del individuo. ACTIVISMO.

Círculo de Bellas Artes de Madrid: la cultura de palacio

El Círculo de Bellas Artes es una institución que se creó como centro de ocio artístico con talleres de trabajo pero en el que también se podían encontrar una sala de billares, una piscina y hasta servicio de barbería y peluquería. El CBA, denominado edificio histórico, fue construido por Antonio Palacios en 1926. Su época dorada fueron los años 60 en los que su casino ilegal albergaba al *famoso* de la época. En los 80 escapó de una dura crisis gracias a las ayudas públicas y terminó constituyéndose como asociación cultural. Es un edificio que cuenta con salas de exposiciones, teatro, radio, cine, talleres para socios y salas completamente polivalentes que se adaptan casi a diario a las imposiciones de los actos que en ellas se celebran. Todos los espacios tienen una presencia difícil de esquivar o de atenuar.

Las actividades educativas que se ofertan están basadas en cursos, congresos y seminarios temáticos; talleres de arte actual con artistas contemporáneos y talleres de niños.

Quién, como y para qué. Toda la programación educativa de adultos (para niños sólo existen tres talleres que se desarrollan los fines de semana) es para público previamente formado en la disciplina que corresponda. Son cursos muy específicos, seminarios

de gran profundidad teórica y talleres para artistas. Excepto algunos talleres, el resto de actividades son realizadas bajo el formato conferencia. Estamos en un discurso claramente positivista. Un modelo academicista donde el saber viene de arriba.

Pedagogías Invisibles. El CBA tiene un salón de baile, una azotea presidida por Minerva (símbolo de la institución) desde donde se puede observar todo Madrid, espacios enormes con techos altísimos y todo ello articulado por la columna vertebral del edificio: la escalera de caracol hecha de mármol. El conocimiento se gesta en los aposentos de los intelectuales los cuales, de vez en cuando nos deleitan con su presencia para transmitirnos este conocimiento. Si no, siempre nos quedarán las publicaciones. El director procede del mundo editorial y se ve reflejado en la cantidad de publicaciones que se realizan (no sólo catálogos de las exposiciones) y el archivo sonoro y videoteca que se ha ido creando en los últimos años generando un material de consulta nada despreciable. El CBA es fiel a su pedagogía invisible, lo que ves y sientes, es lo que hay.

La Fundación Juan MARCH: la cultura bancaria

La FJM creada en 1955 por el financiero español Juan March Ordinas, es una institución familiar, patrimonial y operativa, que desarrolla sus actividades en el campo de la cultura humanística y científica. En el plano educativo, la Fundación Juan MARCH ofrece conferencias, seminarios, conciertos, cine... En torno a las exposiciones de arte temporales se editan catálogos, folletos, guía didáctica, y se ofrecen visitas guiadas; visitas que tienen como fin difundir las tesis de la muestra sin que se eleve demasiado la voz dentro de las salas.

Quién, como y para qué. La FJM se situaría a grandes rasgos en un modelo reproductivo. Existe una jerarquización del poder y del saber pero buscan estrategias para que ese conocimiento llegue a todo tipo de públicos; es una institución que ofrece todas sus actividades de forma gratuita. Los modelos de educación se siguen moviendo en paradigmas academicistas pero se buscan metodologías *lúdicas* para poder transmitirlo a personas que no tienen una formación previa en la materia.

Pedagogías Invisibles. Las visitas guiadas de la Institución son fiel reflejo de la pedagogía invisible del propio edificio. Las visitas son como las “de toda la vida”, como corresponde al barrio de Salamanca y a un edificio que te indica cuál es la entrada y cuál la salida con unas puertas que no se abren si pretendes entrar por la salida o salir por la entrada. Nos dejan bien claro que “hay que mantener un orden”. Unas visitas que respetan las jerarquías que hacen que en la planta 6º estén los despachos de la dirección de la Fundación, en la 5º el grupo financiero Alba, en la 4ª la Presidencia, en la 3ª el CEACS (y actualmente algunos despachos de la Banca March), en la 2ª la biblioteca de música y teatro, en la 1ª los departamentos de arte, música y conferencias y en la planta baja la sala de exposiciones y un hall que no tiene nada que envidiar al de cualquier edificio de negocios de la zona. En

definitiva, es una institución conservadora, como la propia familia que lo funda, que quiere acoger a todo tipo de públicos para mostrarles sus valores; aquéllos perpetúan las jerarquías de poder-conocimiento establecidas, y por eso hablamos de museo como banco y educación bancaria.

Moma PS1: la cultura paradójica

PS1 se define como una de las instituciones sin ánimo de lucro dedicadas al arte contemporáneo más antiguas de Estados Unidos. Tiene como objetivo el desarrollo de prácticas artísticas experimentales, apoyando a artistas emergentes de toda índole. Se fundó en 1971 y fue trasladado a su ubicación actual en 1976, una vieja escuela de Long Island (Queens, NY). Durante sus primeras dos décadas de existencia albergó estudios de artistas y espacios para exposiciones y *performances*. En el año 2000 se afilió al MoMA y actualmente es considerado el laboratorio de creación artista de esta institución. En él se realizan visitas guiadas, visitas auto-guiadas, visitas para grupos universitarios pero carece de programas educativos para el público escolar, familias, comunidad local, etc.

Quién, como y para qué. En el PS1 conviven educadores y artistas. Se utilizan elementos de la escuela para construir nuevos discursos artísticos y se cuestiona el espacio del museo en sí. Estos pequeños parámetros situarían el modelo del PSI en el discurso deconstructivo. Pero si analizamos su oferta educativa vemos que se ofrece visitas guiadas previa cita pero poco más. Debida a la escasa oferta educativa del centro consideramos que no existe modelo educativo como tal. Resulta llamativo que un centro que se define a sí mismo como un laboratorio de creación haya optado por no llevar a cabo ningún tipo de programa educativo, ni de tipo reproductivo ni transformativo. Podríamos decir que se trata de un ejemplo de currículum nulo.

Pedagogías Invisibles. A simple vista, la elección de una antigua escuela como espacio para un laboratorio de creación contemporánea, resulta una interesante metáfora. Los arquitectos que llevaron a cabo la reforma del espacio optaron por conservar la estética de la antigua escuela, paradigma de la educación reproductiva, generando una paradoja visual cuanto menos sugerente. La escuela tradicional se convierte en un espacio para la experimentación. Pero la ausencia de un recurso coloca al museo en una posición aparentemente contradictoria con su propia filosofía. Los niños del barrio de Queens han sido sustituidos por jóvenes creadores y, de este modo, un espacio construido para la comunidad local se ha convertido en contenedor de una élite, sin dejar espacio para aquellos niños que en su momento habitaron las aulas. Lo moderno se convierte en una farsa.

Manifesta 8: la cultura de re-insección

Manifesta es una fundación Holandesa encargada de realizar la bienal de arte contemporáneo. Surge en 1996 con la intención de crear una muestra nómada en la

que cada dos años se cambie de país. Tiene como principio conceptual proporcionar conexiones entre zonas del mundo trabajando un tipo de arte que cuestione los usos sociales del mismo. Para ello una de las estrategias que utilizan es rescatar espacios en desuso o semi abandonados para dotarles de una nueva función (cultural) que los rescate y puedan ser ofrecidos a la sociedad que los rodea.

La Manifesta8 celebrada entre Murcia y Cartagena utiliza la Prisión de San Antón como uno de los espacios de exposición. Es una cárcel que termina de construirse en 1936. En 2002 se cierra como prisión y solo queda una parte habilitada para los presos de 3er grado que están allí hasta julio de este mismo año. Después se cerrará y volverá a ser un Centro de Inserción Social (CIS).

Este espacio está desarrollado artísticamente por el colectivo CPS. Las obras expuestas trabajan conceptos como la vigilancia, la frontera, el control, la violencia, la construcción de la imagen y la realidad-ficción, términos que están muy conectados con la prisión. Se pretende suscitar diálogos, cuestionamiento y reflexión en el público. En la prisión se encuentra el espacio educativo de Cartagena (medular), el cual está ubicado en las antiguas cocinas. Donde se cocinaban los alimentos para los internos, es ahora donde se gesta el conocimiento para nutrir a la sociedad.

Quién, como y para qué. La Manifesta8 respondería a un discurso que se acerca al transformativo. En sus actividades educativas participan los internos de 3er grado que siguen estando en la Institución penitenciaria, las amas de casa del barrio que dan talleres de repostería y están creando un archivo de memoria del barrio de San Antón a través de un taller llamado “los de dentro y los de fuera”.

Pedagogías Invisibles. Encontramos en este modelo un discurso que ayuda a que las pedagogías invisibles que tienen el propio edificio sean desveladas tanto por parte de los artistas que realmente se cuestionan el espacio y por parte del departamento de educación que crea talleres en los que el centro se abre y se inserta en la sociedad, empoderándola. No obstante, por el momento, desconocemos cómo esta iniciativa puede promover un cambio a largo plazo si en cuanto la bienal concluya el espacio volverá a ser un CIS.

Conclusiones

¿Son los edificios coherentes con su programación? ¿Tras estas estructuras arquitectónicas y educativas qué pedagogías subyacen? ¿Qué discursos educativos articulan realmente estas pedagogías invisibles?

Referencias bibliográficas

Acaso, M. & Nuere, S. (2005). El currículum oculto visual: aprender a obedecer a través de la imagen. *Revista Arte, Individuo y Sociedad*, Nº 17 pp. 207-222.

Apple, M. (1980). The other side of the Hidden Curriculum: correspondence theories and the labor process. *Journal of Education*, 162, pp. 47-66.

Ellsworth, E. (2005). *Posiciones en la enseñanza*. Madrid: Akal.

Giroux, H. (1977). The Politics of the Hidden Curriculum. *Independent School*, October, pp. 42-43.

Giroux, H. (1980). Ideology, Culture and the Hidden Curriculum. *Special Issue of the Journal of Education*, N° 162(1).

Mörch, C. (2009). *Documenta 12*. Education. Kassel.

Torres, J. (1996). *El currículum oculto*. Ed. Morata. Madrid.

VV.AA. (1983). *The Hidden Curriculum and Moral Education*. Ed. Henry A. Giroux and David Purpel, Berkeley.

Procesos de mediación en las prácticas comisariales Mediation processes in curatorial practices

Pablo Coca. Museo Patio Herreriano. educacion@museoph.org

Resumen: Las prácticas comisariales, históricamente ligadas a las voces más autorizadas de la institución museística, están sufriendo en los últimos años un giro educativo, ofreciendo en sus discursos una perspectiva más “pedagógica”. Los equipos de educación son cada vez más conscientes de la necesidad de dar también un giro a sus prácticas, que favorezcan la participación de un público amplio y diverso. Es en este escenario donde las propuestas curatoriales diseñadas desde ámbitos pedagógicos se hacen más imprescindibles.

Palabras clave: Mediación, educación en museos, comisariado pedagógico, giro pedagógico

Abstract: In recent years curatorial practices, historically linked to the most authoritative voices of the museum, are showing an educational turn, offering a more “educational” approach. Education teams are increasingly aware of the need of changing their practices, promoting the participation of a large and diverse audience. It is in this context where these new curatorial approaches are essential.

Key words: Mediation, education in museums, curatorial education, pedagogical turn

Este texto trata de mostrar el debate generado en el sistema arte a partir de las derivas educativas desarrolladas en las prácticas artísticas y comisariales en los últimos años, y reflexionar sobre cómo estos movimientos afectan a las prácticas pedagógicas en museos y centros de arte.

En los últimos años hemos asistido a la proliferación de un cuantioso número de museos, principalmente de arte contemporáneo, que evidencia el interés social que existe hacia este tipo de instituciones. Las exposiciones son en la actualidad el verdadero medio por el que el arte es presentado y conocido, convirtiéndose en unas eficaces herramientas de producción cultural y de creación de conocimiento.

Las exposiciones son instrumentos de poder gestionados por comisarios y amparados por las instituciones, donde se establecen y administran los significados culturales del arte (Ferguson, Greenberg y Nairne, 1996:2), y cuyo acto de mostrar *trae consigo una dialéctica inherente entre las intenciones del que presenta las obras y las experiencias del espectador* (McLean, 2004:193). Habitualmente, los discursos elaborados por los comisarios, lejos de facilitar un acceso real y democrático al museo, fomentan más bien una fractura entre éste y el público debido a la construcción de un tipo de narrativas excesivamente intelectualizadas y eruditas. Es debido a esta situación problemática que existe un consenso generalizado sobre la necesidad de la educación museística, pero la especificidad de este tipo de educación, la relación de poderes dentro del sistema del arte y el protagonismo central del complejo expositivo, dificultan esta labor.

En los últimos años se ha producido un “giro educativo” en las prácticas artísticas y comisariales que ha propiciado que algunos comisarios ofrezcan en sus discursos una perspectiva más “pedagógica”. En el artículo *Turning* publicado en el primer número de la revista e-flux, Irit Rogoff examina este “giro” cuestionándose, si este nuevo concepto se dirige a la educación o al comisariado, si estamos hablando de un modelo interpretativo o de una estrategia de lectura de carácter pedagógica desarrollada a partir de otro sistema [la exposición]; o si en realidad, estamos hablando de un nuevo horizonte en el sistema arte. Por tanto, a partir de este “giro” las exposiciones ya no se comprenden como simples montajes de obras, mientras que la educación no se traduce como la mera transmisión y adquisición de conocimientos (Rogoff, 2008).

Coincido con Nora Sternfeld en que el “giro educativo en las prácticas curatoriales” funciona principalmente como un giro exclusivo de los comisarios, que instrumentalizan la educación en sus propios intereses, constatándose así el inmovilismo en la relación de poderes de las prácticas expositivas (Sternfeld, 2010).

Los equipos de educación son cada vez más conscientes de la necesidad de dar también un “giro” a sus propias prácticas. Paralelamente a esta tendencia “pedagógica” curatorial, están surgiendo desde algunos departamentos didácticos

diferentes iniciativas que tratan de repensar el formato tradicional de la educación en museos, con el fin de superar las funciones reproductivas y afirmativas del conocimiento. Entre éstas, emerge un tipo de proyectos expositivos que facilitan la mediación con los visitantes desde un posicionamiento crítico y reflexivo, admitiendo en este proceso a otras voces, otras historias u otras interpretaciones. Este tipo de comisariados pedagógicos siguen siendo una práctica marginal, pero puede ser el germen de una nueva modalidad educativa que logre consolidarse en un futuro no muy lejano.

Este proceso de transformación no implica que los educadores deban convertirse en comisarios, sino que el objetivo es que estos profesionales pedagógicos puedan participar en los procesos de conceptualización discursiva del museo y apostar por la creación de narrativas que miren por los intereses del público, implementando metodologías de interpretación y construcción de un conocimiento. Fomentar nuevas actitudes en los visitantes significa diseñar estrategias que permitan atender a sus características impulsando acciones que generen experiencias significativas. Por tanto, la exposición debe convertirse en un espacio de posibilidades para que sus diferentes usuarios puedan participar en este proceso de creación de significados, que les son propios y personales, y que obedecen a sus subjetividades y a sus circunstancias culturales. De esta forma, el museo y la exposición deben transformarse en un espacio de aprendizaje “real”, un lugar de preguntas, de intercambio de experiencias, significados y conocimientos, donde museo y visitante puedan aprender el uno del otro.

La función de los equipos de educación en este nuevo contexto comisarial no debe reducirse únicamente a la selección y puesta en escena de un conjunto de obras, sino que deben además introducir en el espacio expositivo una serie de herramientas, materiales y dispositivos pedagógicos que permitan la interacción del visitante con lo expuesto.

Aunque son más habituales fuera de España, en nuestro país existen experiencias comisariales desde la educación, que apuestan por dar un giro pedagógico a los montajes expositivos con el fin de crear una vinculación más directa y participativa con los públicos.

Es en este contexto de cambios de donde surge en el año 2007 el “Proyecto Expositivo Sala Cero”. Como resultado de un proceso de reflexión y autocrítica sobre nuestras propias prácticas educativas, desde el Departamento de Investigación y Educación del Museo Patio Herreriano concluimos que no sólo era urgente crear un programa pedagógico que permitiera gestionar un discurso crítico a partir de la colección y las exposiciones del museo, sino que era necesaria nuestra participación en la política discursiva de la institución. Fue entonces cuando surgió la oportunidad de diseñar y conceptualizar una exposición con obras de la colección del Museo a través de un discurso de carácter pedagógico. El espacio asignado fue la sala cero, denominada así por estar situada fuera del circuito del resto de las salas, y cuyo nombre era

muy pertinente para designar un proyecto que evidenciara otra forma de abordar el hecho expositivo desde parámetros pedagógicos.

La idea de involucrar al visitante en el discurso de la exposición fue un reto desde el principio. El objetivo era que el público se convirtiera en intérprete de los contenidos y en un actor más de la puesta en escena expositiva (Núñez, 2007:187), superando así su tradicional papel pasivo y contemplativo. Este tipo de prácticas tienen la finalidad de generar un discurso que pretende deconstruir, construir y reconstruir significados y significantes ante las diferentes miradas de los públicos (Torres Hernández, 2007:9). A lo largo de estos tres años se han puesto en marcha cinco montajes, y en la actualidad se está forjando el sexto proyecto comisarial, en colaboración con un colectivo de profesores, que verá la luz a finales de diciembre de 2010.

Si queremos hacer más eficaz el proceso de mediación con los diferentes públicos debemos replantearnos nuestras propias prácticas pedagógicas. Conscientes de la fractura existente entre público y museos, los equipos de educación entienden que su papel en el sistema del arte debe cambiar. Por otro lado, la institución-museo debe comenzar a preguntarse qué puede aprender de los visitantes, mientras que los usuarios deben transformar su relación con el museo, evolucionando desde su tradicional estatus pasivo a otro más activo y participativo. El verdadero giro educativo debería ser protagonizado por el propio museo, los educadores y el público visitante, un giro global que permitiera un cambio en sus relaciones de poder dentro del sistema arte, y más concretamente, dentro del museo.

Referencias bibliográficas

Calaf, R.; Fontal, O; Valle, R.E. (Coords.) (2007). *Museos de Arte y Educación. Construir patrimonios desde la diversidad*. Gijón. TREA.

Coca, P.M. (Coord.) (2010). *Grupo de trabajo sobre educación y práctica artística. Sesiones comentadas*. Valladolid. Museo Patio Herreriano.

Efland, A.D.; Freedman, K.; Stuhr, P. (2003). *La educación en el arte postmoderno*. Barcelona. Paidós Arte y Educación.

Fernández, O.; Del Río, V. (Ed.) (2007). *Estrategias críticas para una práctica educativa en el arte contemporáneo*. Valladolid. Museo Patio Herreriano.

Fontal, O.; Coca, P.M.; Olalla, R.; Sánchez, A. (2008). Museos de arte y educación. Miradas calidoscópicas. En Huerta, R. y De La Calle, R. (Coords.) (2008). *Mentes sensibles. Investigar en educación y en museos*. Valencia. Universitat de Valencia.

Greenberg, R., Ferguson, B.W. y Nairne, S. (1996). *Thinking about exhibitions*. Routledge.

Hein, G.E. (2006). Museum education. En MacDonald, S. (Ed) (2006). *A companion to Museum Studies*. Blackwell Publishing. pp. 340-352.

Lindauer, M.(2004). The critical museum visitor. En J. Marstine (Ed.) (2004). *New museum theory and practice: an introduction*. London. Blackwell Publishing, pp. 203-222.

McLean, K. (2004). Museum exhibition and the dynamics of dialogue. En Anderson, G. (2004). *Reinventing the museum: historical and contemporary perspectives on the Paradigm Shift*. Oxford. Altamira Press, pp. 193-211.

Núñez, A. (2007). El museo como espacio de mediación: el lenguaje de la exposición museal. En *Universitas humanística*, n° 63, 181-202.

O'Neill, P. y Wilson, M. (2010). *Curating and the Educational Turn*. Open Editions, 2010.

Torres, I. (2007). Nuevos retos, espacios y fronteras en pedagogía museística contemporánea. En *1ª Jornada Internacional de Educación - La dimensión educativa en los museos de arte y centros culturales*. Buenos Aires, 8-12 <http://sic.conaculta.gob.mx/documentos/970.pdf> (28/10/2010).

Rogoff, I. (2008). Turning. En *e-flux*, n° 0 <http://www.e-flux.com/journal/view/18> (19/10/2010).

Sternfeld, N. (2010). Unglamorous Tasks: What Can Education Learn from its Political Traditions?, en *e-flux*, n° 14 <http://www.e-flux.com/journal/view/125> (19/10/2010).

Cuando el docente es un artista When the educator is an artist

José Luis Crespo Fajardo. jose Luis Crespo Fajardo@yahoo.es

Resumen: Este artículo explora la circunstancia de que el docente de educación plástica en enseñanzas medias sea al mismo tiempo un artista plástico, implicado de forma activa en el proceso creativo y para quien el arte es algo más que una asignatura. Se subraya el punto de inflexión y la carga de sentido que supone para la didáctica la visita al museo o a una exposición como actividad extraescolar, y se aportan sugerencias de acuerdo a la Hoja de Ruta para la Educación Artística dada por la UNESCO.

Palabras clave: Arte, docencia, creatividad, museo, exposiciones

Abstract: This article explores the circumstance in which the art teacher in Secondary and Further Education is at the same time a plastic artist, involved actively in the creative process. The article also emphasizes the importance of visiting museums and exhibitions as an extracurricular activity and some suggestions are made concerning the UNESCO Road Map for Arts Education.

Key words: Art, teach, creativity, museum, exhibitions

Plantea una interesante cuestión el discernir si resulta beneficioso o perjudicial que el docente de una materia artística en niveles de educación primaria y secundaria profese a la vez como artista plástico. Este debate está solventado en la universidad, donde en Bellas Artes se valora y se contempla como un aporte a la calidad de la enseñanza que el profesor/a sea un profesional activo en el mundo del arte contemporáneo. Por contra, en el nivel básico los maestros/as de educación artística no cuentan con ninguna preparación específica al respecto, como sí sucede con la educación física. En enseñanzas medias (ESO y Bachillerato), la docencia de la educación plástica y el dibujo recae prioritariamente sobre los egresados en Bellas Artes. Sin embargo, y pese a lo vocacional de estos estudios, no abundan los profesores/as artistas que produzcan y expongan habitualmente obras de arte.

La primera idea de esta comunicación es que la actividad artística y la docencia son compatibles y se nutren mutuamente, por lo que el desarrollo de las competencias artísticas del docente beneficia su labor pedagógica. Un profesor que sea práctico en las artes plásticas adquiere experiencias tan valiosas como cursos de formación y especializaciones, y de algún modo debería estimarse su trayectoria artística al mismo nivel que se valoran sus diplomas. A diferencia de otros educadores excesivamente teóricos y académicos, un profesor/a artista no esquiva centrar la metodología en la práctica y en el juego, y ya sea dibujando, pintando o modelando otorga a los alumnos un papel activo en el proceso de aprendizaje. En las prácticas se fomenta un clima lúdico en el colectivo, generando un pequeño *Montmartre* en el aula. El docente artista sabe que el arte como juego apoya el desarrollo cognitivo y estimula las capacidades creativas, y que una *formación* de este tipo puede traer consigo la *transformación* de las personas. Desde su perspectiva de artista da tanto valor al proceso como al resultado, si bien es indispensable que antes se conozca la teoría y los conceptos que dan sentido al trabajo. Pero más allá de los libros, puede contar con el saber que da la experiencia, ya sea en la elaboración como en la exposición de trabajos creativos.

El docente, como conductor del grupo, se ha presentado a veces como una figura de autoridad, con un estatus regio y a quien nada se puede objetar porque es “el que sabe todo”. Un docente artista, en cambio, puede llegar a convertirse en una influencia poderosa en la conformación de la personalidad de los alumnos en tanto no le ven como un maestro, sino como un artista. En ocasiones le tienen como modelo a seguir y su perfil queda especialmente guardado en su recuerdo. El docente artista debe ser capaz de contagiar su entusiasmo por el arte sin perder de vista que es un profesor, a pesar de que los alumnos le vean más bien como a un pintor que enseña, o a un creador en activo, lo cual al mismo tiempo les llama la atención y les estimula. En este sentido, considerando los roles que se adoptan en el aula, es importante que el docente se defina claramente a sí mismo. Si es un artista será visto como tal y determinará el entorno de la clase. De manera recíproca, como aprendices de artista, los alumnos se descubren adoptando una nueva condición que les estimula, les ayuda a desinhibirse y a desarrollarse. Es cierto que no todos los

niños tienen vocación artística, pero todos los seres humanos tenemos un potencial creativo e imaginativo que puede fomentarse. La creatividad está en los sueños, está en los momentos en que no se piensa aparentemente en nada, y se puede aplicar a muchas disciplinas y contextos. Todos podemos dibujar bien desarrollando ciertas facultades cognitivas y estimulando el lado derecho del cerebro (el hemisferio creativo). Es preciso distanciarse de nociones innatas sobre la adquisición de estas destrezas o de la teoría de la diferenciación perceptiva, pues con proposiciones así sólo se desalientan capacidades creativas rezagadas. Consiguiendo que los alumnos valoren el arte y mantengan la confianza en sus potencialidades, se asegura un aprendizaje significativo.

En cualquier caso, y aunque sería muy positivo, hay que asumir que con frecuencia los docentes de materias de arte no son artistas. Entonces es aconsejable involucrar en los centros educativos a artistas profesionales como personal de apoyo, una de las recomendaciones de la *Hoja de ruta para la educación artística de la UNESCO*, refrendada en la reciente *Agenda de Seúl: objetivos para el desarrollo de la educación artística*. Hay docentes que ni siquiera aceptan el arte contemporáneo, y si lo explican es sólo porque lo dicta el programa de la asignatura. Se dice que quien no sabe algo *lo enseña*, y el que sí sabe *lo hace*. En este caso un buen profesor/a presentaría ante la clase a un artista actual para que ilustrara el tema, demostrara la práctica de su disciplina, o invitara al aula a otros artistas en activo a exponer su labor, dando la oportunidad a los alumnos de formarse en la lógica del arte contemporáneo. Como decimos, la colaboración entre docentes y artistas de talento en el contexto educativo es recomendada en la *Hoja de ruta para la educación artística de la UNESCO* con el fin de lograr una enseñanza de alta calidad.

Por tanto, se debe estimular la participación en la educación primaria y secundaria de artistas y colectivos que puedan ejercer como especialistas y monitores, apoyar, asesorar, programar y efectuar actividades complementarias y extraescolares. Sería ideal que estos artistas docentes fueran accesibles, innovadores y capaces de transmitir sus conocimientos. En algunos países existen programas de formación pedagógica para artistas, pero el hecho de que alrededor del 80% de los artistas españoles de hoy hayan pasado por una Facultad de Bellas Artes hace que esto no sea indispensable. En la carrera no se enseñan habilidades pedagógicas, pero en los años de estudiante se aprenden buenos ejemplos y prácticas.

¿Qué consecuencias surgen con la intervención educativa de un artista? Generalmente el artista está al tanto de las últimas corrientes, lo cual le permite acudir a ejemplos contemporáneos, enseñar procedimientos y medios novedosos, con el fin de que los alumnos desarrollen su creatividad. Hay que considerar que un educador/a tiene en su mano el poder de engendrar vocaciones o destruirlas, pero para destruir una vocación sólo hace falta ser indiferente a la importancia del arte, y quedarnos callados ante las voces más pragmáticas de la sociedad que lo menosprecian como algo inútil y propio de bohemios. Un artista se erige en cierto modo como demostración

de lo contrario, además de señalar también el modelo de otros artistas para que se produzca una reacción de ánimo de imitación en el alumno. Es muy útil ofrecer ejemplos de artistas de valía para buscar emularles, interrogándonos sobre qué les hacía tan valiosos. De esta manera, con ayuda del artista, el alumno intenta adquirir nuevas técnicas y conocimientos incentivado por un modelo referente. Como punto negativo es posible pensar que un artista podría mediar en el juicio de los alumnos, condicionándolos con opiniones y creencias artísticas propias. Un artista no debe jamás imponer su personalidad ni sus juicios a la clase, pues así sólo logra reducir la capacidad de expresión y libertad creadora. En este sentido, lo ideal es que de manos de un artista los alumnos empiecen a pensar como artistas libres.

Las actividades extraescolares que siempre se contemplan en la programación del curso son el momento idóneo para mostrar a un creador en su propio ambiente. Entrar en contacto con el entorno productivo de las artes estimula la imaginación e iniciativa del alumnado, que aprende cuál es el instrumental para desarrollar sus ideas y descubre aspectos que sería imposible ilustrar dentro de la educación formal. Se puede visitar el *atelier* de un grabador, el estudio de un fotógrafo o el obrador de un artesano, haciendo coincidir el evento con la explicación de una unidad didáctica relacionada, y elaborando fichas de trabajo. En cuanto a estas actividades, la visita a una exposición o a un museo supone el punto de inflexión en el aprendizaje de los procesos artísticos. Estamos ante la exhibición de la obra, un hecho culminante, aunque no concluyente, de la creatividad. La exposición es sólo el instante del espectáculo. Los seres humanos creamos arte por un sentimiento difícil de explicar, y aún admitiendo que es un lenguaje universal, su razón de ser es inefable.

Las actividades extraescolares han de estar estructuradas en consonancia con las propuestas didácticas de la asignatura. Lo normal es que los alumnos lleven unas fichas o un guión de cuestiones y ejercicios evaluables que el docente ha preparado previamente. La visita al museo suele tener una secuenciación en tres fases: preparativos de la visita (terminología y conocimientos previos que susciten expectación); ejercicios a realizar durante la visita (cuaderno de notas, fichas, cumplimentación de guías), y actividades posteriores a la visita (debates, redacciones, exposición).

Algunos museos cuentan con gran oferta de actividades culturales y lúdicas, talleres de expresión plástica, guías didácticas y personal educador cualificado que colabora con los docentes durante las visitas, pero en la mayoría de ciudades pequeñas y pueblos esto no existe. Lo ideal es que hubiera siempre un acuerdo entre un museo y el centro para desarrollar actividades extraescolares y concertar la elaboración de guías y material pedagógico en relación a las programaciones museísticas. De lo contrario, puede suceder que los criterios de los museólogos no coincidan con los objetivos educativos del centro y su plan de estudios. En todo caso, hay que pensar que con las colecciones permanentes basta hacer una guía didáctica que sirva durante varios cursos.

Es cierto que a lo largo de una visita guiada un profesor/a especialmente versado en historia del arte será un perfecto *cicerone*, amenizando el recorrido con anécdotas y datos de interés. Sin embargo, en el museo se puede también colaborar con artistas profesionales a modo de educadores. El artista puede presentar su visión de la plástica creando un ambiente de familiaridad con lo expuesto, sensibilizando acerca de la identidad personal de los creadores, el valor de la práctica del arte y su significación cultural. Por otra parte, si el museo proporciona un espacio adaptado es posible desarrollar algunas experiencias adicionales a modo de taller de expresión plástica. Por ejemplo, aprender nuevas facetas técnicas o recrear el proceso de ejecución de una obra pictórica determinada.

La educación artística suele contemplar tres fases pedagógicas complementarias: el estudio del arte, el contacto directo con las obras y finalmente la práctica artística. Es decir, de alguna manera el propósito es ejercer de artista. Por eso es siempre una idea apropiada organizar una exposición colectiva de los trabajos de la clase como colofón del curso. Esta exposición se puede efectuar en el centro educativo, aunque lo idóneo es que sea en un espacio abierto de cara al público general, de modo que tenga cierto alcance. Se pueden diseñar invitaciones y un catálogo del evento. Aún mejor sería que la exposición se realizase en el museo, de modo que las obras de los niños compartieran espacio con las de artistas reconocidos, ofreciéndoles una experiencia que con el estímulo adecuado querrán ver repetida en su futuro. Implicar a la sociedad en la acción artística es una buena idea porque cuando un creador, incluso un niño, descubre que sus obras tienen importancia en el mundo, entonces toma conciencia de la trascendencia que pueden tener sus actos y trata de mejorar. La exposición es también una actividad educativa en sí misma, en tanto se hace una práctica cooperativa de ordenación museológica, dando sentido al conjunto de producciones al situarlas en las paredes y rincones de la sala. Con este plan los alumnos son los agentes causales de la cultura. Al exponer se sitúan en un papel protagonista, y el objetivo es que les guste y traten de repetirlo. La idea es enseñarles los pasos a seguir en este camino para que lo retomen a lo largo de la vida; enseñarles que la creación permanece y a veces ilustra la historia. En definitiva, debemos considerar que si la educación artística forma el comportamiento estético de una sociedad, mucho más valioso parece formarla para la acción.

Referencias bibliográficas

Álvarez Domínguez, P. (2008). Espacios educativos y museos de pedagogía, enseñanza y educación. Cuestiones pedagógicas, 19. Sevilla.

Eisner, E. W. (1994). *Educar la visión artística*. Barcelona, Paidós.

Eisner, E. W. (2002). *El arte y la creación de la mente*. Barcelona, Paidós.

Oliva, J. M. (et. al) (2004). Las exposiciones científicas escolares y su contribución en el ámbito afectivo de los alumnos participantes. *Enseñanza de las ciencias*, 22.

UNESCO (2006). Hoja de Ruta para la Educación Artística. Conferencia Mundial sobre la Educación Artística: construir capacidades creativas para el siglo XXI Lisboa, 6-9 de marzo de 2006. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

UNESCO (2010). La Agenda de Seúl: Objetivos para el desarrollo de la educación artística. Informe final del Profesor Larry O'Farrell, Relator general de la Conferencia. Sesión de clausura de la Segunda Conferencia Mundial sobre la Educación Artística Seúl, 28 de mayo de 2010. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

**En contacto con el Arte: nuevas aplicaciones de las TIC en la
programación de visitas a museos**
**In contact with Art: new ICT applications in scheduling visits to
museums**

José Antonio Espino Suar. *joseph_is_back@hotmail.com*

Resumen: Las nuevas tecnologías proporcionan numerosos recursos que nos permiten desarrollar experiencias muy significativas en Educación Artística. Proponemos un ejemplo de aplicación de las TIC en la programación de visitas a museos de arte, mediante la creación e implementación de un software en Flash denominado Cont@ctArte, facilitando el desarrollo de contenidos específicos de una forma intuitiva y personalizada. También, destacamos el uso de Facebook como lugar de encuentro virtual durante este proceso.

Palabras clave: educación, museo, didáctica, TIC, aplicaciones

Abstract: New technologies provide many resources that allow us to develop significant experiences in Art Education. We offer as an example of application of ICT in the scheduling of visits to art museums through the creation and the implementation of a Flash software called Cont@actArt, providing the development of specific contents in an intuitive and personal way. Moreover, we emphasize using Facebook as virtual meeting place during this process.

Key words: education, museum, educational, ICT, applications

Introducción

Una mañana me acerqué al MuVIM a ver la exposición “Nevant Tinta” de Fernando Medina y me pregunté “¿qué podría aportar esta exposición a mis alumnos?”

El alumno de secundaria vive en un contexto marcado por el constante intercambio de información. Actualmente, es la sociedad de la información, donde la motivación es la clave y el docente es un orientador que *se acerca a la realidad e intereses del alumno*, para guiarle en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El alumno se ve “bombardeado” por infinidad de aplicaciones que buscan captar la atención. Esta situación provoca *un efecto psicológico* cuya respuesta es el consumismo. Para el docente, las TIC es un recurso didáctico que potencia el ámbito sociocultural del alumno, otorgando mayor calidad al nivel de enseñanza en nuestra especialidad. Así, nace *Cont@ctArte*, una aplicación en Flash que desarrollaremos a continuación en base a una propuesta de programación de una visita “tipo” a la exposición mencionada.

Creando Cont@ctArte

La preparación de la experiencia por parte del docente comienza con *la recopilación de documentación y la visita a la exposición*. Por tanto, al desarrollar el programa Cont@ctArte, hemos seguido esos mismos pasos, teniendo en cuenta además qué aspectos del currículo (para concretar en nuestro caso, de 4ª de E.S.O.) pueden desarrollarse durante la visita. De esta forma, el docente dispone de *una aplicación informática personalizada* que le permite trabajar determinados contenidos antes de visitar la exposición con su clase. Cont@ctArte consta de diversos recursos: *Ficha técnica del autor y de sus obras, Actividades (antes y después de la visita), Guía Didáctica para la visita, El museo: ubicación e información específica, Bibliografía, Datos adicionales (otras exposiciones, talleres didácticos, etc.), Enlace a la red social Facebook (lugar de encuentro virtual durante todo el proceso)*.

Antes de la visita: Esperando el contacto

En base a los contenidos que se están impartiendo actualmente en el aula, el docente podrá utilizar Cont@ctArte para motivar al alumno, utilizando un lenguaje visual muy próximo a su realidad, basado en aplicaciones Flash, de uso diario por el alumno durante *su interacción con el mundo virtual*. Los propios menús de diversas páginas web están programadas con este lenguaje. Los recursos gráficos e interactivos que proporciona favorecen la integración del alumno dentro de la aplicación, resultando *familiar e intuitiva*. De esta forma, mediante el trabajo con actividades previas, la experiencia de la visita y las reflexiones posteriores, facilitaremos la comprensión sobre los contenidos conceptuales de la unidad que se está desarrollando en ese momento.

Actividades

En relación a esta exposición, hemos querido proponer *un acercamiento al artista*, desde la propia estética del programa (estilo del artista), una breve biografía y dos actividades previas a la visita (sobre la composición y el uso de la tipografía en diseño gráfico).

¿Qué compones? - *Actividad sobre la composición*

El alumno observa en la pantalla tres papeles en blanco, según el estilo del artista, y en la parte inferior dispone de una serie de elementos procedentes de varias obras del autor que le servirán para componer nuevas obras. A través de las orientaciones del docente sobre contenidos de la composición, el alumno aprenderá cómo se comportan los elementos dentro del formato, explicando los conceptos de línea y peso visual, tipografía, formas, color, etc.

¿Qué escribes? - *Actividad sobre la tipografía*

A partir de tres obras de Medina donde la tipografía es la clave del mensaje visual, se analizan las obras para después manipular la tipografía de cada pieza mediante parámetros sencillos (cambio de fuente). De esta manera, el alumno valora la tipografía en la construcción de mensajes visuales, observando qué cambios se producen en la transmisión de la información.

La visita: En contacto con el Arte

Llegado el momento de la visita, el alumno dispone de *una guía didáctica específica* que junto con las orientaciones del docente, le permitirán experimentar de forma más significativa la exposición de Fernando Medina. Además, el alumno ha trabajado conceptos clave del lenguaje visual en base a las obras que en esos instantes *está observando*. Esto le ayuda a *analizar y valorar de manera crítica* las piezas, considerando qué le aportan en cuanto a estética, mensaje visual y composición (en el caso de este artista).

Después de la visita: Hablando del contacto

Una vez la experiencia ha terminado, es conveniente que el docente haga uso de Cont@ctArte para retomar aspectos esenciales de la visita (el artista, las obras, el museo, las actividades, etc.), proponiendo la realización de *un trabajo en grupo* con ayuda de la aplicación (datos adicionales y enlaces). En este caso, se trata de actividades que refuerzan los contenidos tratados, desembocando en un debate en el aula donde compartir experiencias y opiniones, que favorezcan *el diálogo y la adquisición de conocimientos*.

Un lugar de encuentro

Conviene destacar que durante todo este proceso, el docente creará *un grupo privado* en Facebook compuesto por sus alumnos. Este grupo prestará atención a los datos de la visita, comentarios sobre las actividades, aportaciones personales, enlaces interesantes, etc. De esta manera, el alumno siempre está “*en contacto*” con la experiencia de la visita museística y entendemos que se siente *libre* para expresar cualquier opinión sobre la misma. Sugerimos recopilar las aportaciones del muro de Facebook para analizar la experiencia de la visita.

Conclusiones

En resumen, Cont@ctArte ofrece *una guía personalizada e intuitiva* que favorece la implementación de visitas a museos de arte, incidiendo en el carácter didáctico de la experiencia museística y enriqueciendo la interacción del alumno con el arte, elemento clave con el que siempre debe estar en contacto, ya que tal y como dice María Salanova Burguera (2009). “*Los objetos artísticos son tomados como transmisores de creencias, reivindicaciones y valores representativos de la sociedad en que se contextualizan. La educación es un componente cada vez más adecuadamente integrado en el ámbito artístico y desde el cual surgen cantidad de proyectos didácticos que implican a las nuevas tecnologías.*”

Referencias bibliográficas

Alderoqui, S. (2006). *Museos y escuelas: socios para educar*. Buenos Aires, Paidós.

Deloche, B. (2002). *El museo virtual*. Gijón, Ediciones Trea.

Fullea García, F. (1987). *Programación de la visita escolar a los museos*. Madrid, Editorial Escuela Española, S.A.

Lévy, P. (1998). *La Cibercultura, ¿el Segundo diluvio?*. Barcelona, UOC-Proa

Macaya, A.; Ricomà R.; Suárez, M (coord.). (2010). Presències Virtualitats. Les TIC i la didàctica de l'art als espais museístics, IV Jornades de Pedagogia de l'Art i Museus, Museo de Arte Moderno de Tarragona. Revista OBSERVAR 2010. 4, 181-185 ISSN: 1988-5105. Tarragona: Diputació de Tarragona.

Salanova Burguera, M. (2009). De museos y aulas: sobre la actualidad didáctica en el Arte Contemporáneo, IV Congreso de la Cibernsiedad 2009. Crisis Analógica, futuro digital.

**¿Cómo podemos aprender el arte en Educación Primaria?
¡Traslademos las obras de arte al aula!**

**How we can learn the art in Primary Education? Move the works of
art to the classroom!**

María Feliu Torruella. *Universitat de Barcelona. maria.feliu.torruella@gmail.com*

Resumen: Con este artículo pretendemos mostrar una experiencia de investigación en el aula de primaria en seis centros educativos. Dónde se han experimentado dos unidades didácticas con metodologías diferentes para verificar la incidencia de los métodos en los procesos de enseñanza y aprendizaje del arte.

Palabras clave: investigación, didáctica del arte, educación primaria, metodología enseñanza

Abstract: This article offers the results of a research experience in the elementary classrooms of six schools. Two teaching units using different methodologies were tested to determine the impact of those methods in the teaching and learning of art.

Key words: research, art education, primary education, teaching methodology

¿Qué habíamos detectado y qué queríamos hacer?

Patrimonio artístico y didáctica son dos conceptos que años atrás parecían no presentar ningún punto de conexión. Hoy en día sin duda los museos juegan un papel importante desde el punto de vista educativo. ¿Pero qué sucede con los museos de arte? Generalmente tendemos, aun a considerar que el arte habla por sí solo y es comprendido de igual por todos. Y, en cierto modo, los museos de arte siguen exhibiendo las obras para ser contempladas sólo visualmente. Si consideramos que la historia del arte es básica para la educación de la mirada de niños, adolescentes y adultos, y afirmamos que no todos aprendemos de la misma manera, sin duda debemos cambiar la concepción de la educación artística en los museos de arte. Para hacerlo, también debemos incidir en la educación dentro de las aulas para que los niños y niñas puedan aprender a través del arte y disfrutar de sus visitas a los museos.

¿Cómo se enseña arte en la educación primaria? ¿Qué metodología es la más adecuada para conseguir aprendizajes significativos? Éstas y muchas preguntas más son las que nos acompañaban al comenzar nuestra investigación hace prácticamente tres años. Habíamos observado que existía un problema importante en la enseñanza y el aprendizaje del arte en las aulas de educación primaria. Los métodos que se solían usar eran repetitivos y muy mecánicos, consistiendo, en su mayoría, en la copia de cuadros de los grandes artistas, generalmente en forma de trabajo plástico, y totalmente desvinculados del ritmo de aprendizaje cotidiano de los alumnos. Además, estas actividades se realizaban sin relación alguna con otras materias y de forma puntual y fragmentada a lo largo de un curso escolar. Pensábamos, pues, que se ofrecían pocas posibilidades de conseguir aprendizajes sólidos y significativos y contribuir, de este modo y mediante la historia del arte, a despertar la mirada de los niños y niñas hacia el mundo que les rodea.

Se intuía que la didáctica que se utilizaba para presentar la información de temas de arte y conseguir la construcción de conocimiento hacía muchos años que era la misma; presentándose, de este modo, con una repetición de temas, autores, obras, estrategias y actividades de aprendizaje; produciéndose de este modo unos resultados superficiales de aprendizaje. A esto se tiene que añadir que el profesorado de primaria no es especialistas en historia del arte ni en bellas artes y que, por lo tanto, tienen dificultades en la asunción de un método didáctico adecuado y un tratamiento epistemológico correcto. Y por último, se observó que el tratamiento de la historia del arte sigue siendo demasiado enciclopédico. Nos marcamos, en ese momento, un objetivo principal: verificar la incidencia del método en determinados procesos de enseñanza del arte.

¿Cómo lo experimentamos? El traslado del museo al aula, nuestro trabajo de campo

En la presente comunicación no podemos extendernos en comentar todo el método de investigación utilizado, explicaremos aquéllos que consideramos relevantes en

relación al Congreso de Arte, Maestros y Museos. Para verificar la incidencia de los métodos en los procesos de aprendizaje de la historia del arte diseñamos dos unidades didácticas de arte con dos metodologías distintas. Para evitar el exceso de motivación y establecer puntos de comparación optamos por diseñar dos unidades con dos metodologías distintas. Decidimos centrar nuestra investigación en un grupo lo suficientemente homogéneo de escuelas pero que a la vez fuera representativo de la diversidad de la realidad escolar. Los centros elegidos fueron los que tiene la Compañía de Jesús en todo Cataluña, seis colegios en total i el curso seleccionado fue tercero de primaria.

Se optó por la realización de dos unidades didácticas de temáticas diferentes (una sobre la pintura abstracta y otra sobre pintura realista) en cada clase. Cada unidad necesitaba seis horas lectivas para realizarla, o sea que en total pasamos doce horas en cada clase. Y además estaban las dos unidades diseñadas con dos metodologías diferentes para poder cruzar su docencia y obtener elementos y datos comparativos. El cruce de metodologías lo podemos resumir en el siguiente cuadro.

CUADRO 2. METODOLOGÍAS CRUZADAS	
CLASE A	CLASE B
Unidad didáctica 1: método Activo	Unidad didáctica 1: método Pasivo
Unidad didáctica 2: método Pasivo	Unidad didáctica 2: método Activo

La primera metodología usada, llamada pasiva entronca con una enseñanza magistrocéntrica puesto que el peso de la transmisión de contenidos y, por lo tanto, de la enseñanza recae sobre el emisor (en nuestro caso, nosotros mismos). Diseñamos dos cuadernos con una estructura similar a la de los libros de texto. La dinámica que se usó en el aula combinaba la lectura en voz alta por parte de los alumnos con nuestras explicaciones y aclaraciones pertinentes, siguiendo el ritmo natural del aula al realizar las actividades correspondientes. La sensación durante esas sesiones era que el alumnado controlaba perfectamente este sistema de aprendizaje y que a menudo sus preocupaciones estaban más relacionadas con ser elegidos para leer que no para profundizar en lo que se les explicaba.

El segundo método, el activo, pretendía abandonar de forma aparente el paradigma magistrocéntrico para centrarse en la aplicación de una metodología más vinculada al aprendizaje por descubrimiento basando las actividades en el trabajo cooperativo, el trabajo de campo fuera del aula, la resolución de enigmas y la elaboración de hipótesis y conclusiones. Pretendíamos que los participantes, trabajando de forma coordinada, resolvieran tareas y así pudieran profundizar en su aprendizaje. Pensábamos que el aprendizaje se podía producir de manera gradual en los niños y niñas y que

eran ellos mismos los que se aproximaban al conocimiento de los dos movimientos artísticos usando una pauta de descubrimiento. La dinámica fue siempre la misma en todas las aulas y para las dos unidades. Primero de todo dedicábamos una sesión a trabajo conjunto de toda el aula. A partir de aquel momento, se dividía el aula en cuatro equipos de trabajo. Una vez terminado, se ponía en común. Esta metodología también contaba con dos salidas de trabajo de campo una para cada unidad. La sensación durante esas sesiones era que el alumnado no controlaba este sistema de aprendizaje y que a menudo no sabía qué hacer y esperaba la respuesta del docente.

¿Cómo queríamos evaluarlo? Los instrumentos de análisis

Nuestro instrumento de análisis consistía en una prueba de evaluación de contenidos. Puesto que queríamos saber con qué metodología se obtenían mejores resultados de aprendizaje, debíamos diseñar un instrumento que nos ayudara a medirlo. Para ello, realizamos la prueba dos veces, una justo al finalizar la docencia de cada unidad didáctica y la otra, seis meses más tarde. El alumnado, pues, realizaba exactamente la misma prueba en los dos métodos y en dos ocasiones. Las pruebas tenían preguntas abiertas y preguntas de identificación para comprobar si los conocimientos se asimilaban y los objetivos eran aprendidos.

¿Qué resultados obtuvimos? Algunas conclusiones

En la presente comunicación no podemos adentrarnos en un análisis detallado de los resultados de la investigación pero sí que podemos apuntar algunas conclusiones. Analizando si existían diferencias entre las metodologías vimos que en tres de las seis escuelas el método activo obtenía resultados más altos de aprendizaje y con diferencias significativas entre las escuelas. También observamos que en la educación de los niños y niñas tiene mucho más peso el factor social que el método en sí, es decir, es relevante considerar dónde se encuentra la escuela situada, el barrio, la situación familiar, etc. Y además, es muy importante también considerar el factor que hemos denominado estilo de aprendizaje ya que los alumnos tienen su propia manera de aprender ya desde muy pequeños y cuando uno interfiere en ésta puede desestabilizar e incluso neutralizar las supuestas ventajas que un método pueda tener. Con todo esto, nuestra investigación siguió adelante buscando nuevos factores que interfieren en el aprendizaje del arte en la educación primaria para preguntarnos si las imágenes procedentes de los *mass media* tienen una interferencia en el aprendizaje de nuestros alumnos. Deberos, pero, dejar la respuesta de esta pregunta para nuevas ocasiones.

Referencias bibliográficas

Bunge, M. (1980). *La investigación científica*. Barcelona, Ariel.

Calaf, R. (coord) (2003). *Arte para todos. Miradas para enseñar y aprender el patrimonio*. Gijón, Trea.

María Feliu Torruella / ¿Cómo podemos aprender el arte en Educación Primaria? ¡Traslademos las obras de arte al aula!

Gardner, H. (1993). *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas*. Barcelona: Paidós.

Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples*. La teoría en la práctica. Barcelona: Paidós.

Goleman, D. (1997). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairos.

Enfoques y modelos de educación patrimonial en programas significativos de OEPE

Approaches and models of heritage education in significant programs of OEPE

Olaia Fontal Merillas. *Universidad de Valladolid. ofontal@mpc.uva.es*

Sofía Marín Cepeda. *Universidad de Valladolid. smarincepeda@hotmail.com*

Resumen: En esta comunicación exponemos una introducción al proyecto de investigación *OEPE, Observatorio de Educación Patrimonial en España, Análisis Integral del Estado de la Educación Patrimonial en España*, centrándonos en el análisis descriptivo de programas significativos de Educación Patrimonial e incidiendo en los enfoques y modelos que subyacen a los programas analizados hasta el momento.

Actualmente el proyecto se encuentra en una primera etapa denominada “CAD: conocimiento, análisis y diagnóstico”, en la que nos ocupamos de conocer, analizar y categorizar los programas y actuaciones realizadas en los últimos diez años en España, en los niveles local, regional, autonómico, nacional.

Palabras clave: investigación, educación patrimonial, didáctica del patrimonio

Abstract: In this communication we make an introduction to the investigation project *OEPE, Education Heritage Observatory in Spain, Integral Analysis of Education Heritage in Spain*, focusing on the descriptive analysis of important Heritage Education programs, affecting the approaches and models of Heritage Education on which the programs analyzed so far were based.

Today, the project is find itself in a first stage of known as ”CAD, analysis and diagnosis”, in which we analyse and categorise all the programs and activities carried out in the last ten years in Spain, on local, regional, and national levels.

Key words: investigation, heritage education, heritage didactic

Presentación e introducción al proyecto de investigación OEPE: *Observatorio de Educación Patrimonial en España, Análisis Integral del Estado de la Educación Patrimonial en España*

España es el segundo país en el mundo con mayor número de bienes declarados Patrimonio de la Humanidad. No obstante, no encontramos correspondencia con las acciones educativas que se realizan. El proyecto busca abrir una línea de investigación especializada para poder conocer, coordinar y definir estándares de calidad en la Educación Patrimonial en España¹. Es necesario si queremos educar sobre modelos organizados y sólidos.

Para generar este observatorio de Educación Patrimonial se ha configurado un grupo dirigido por la Doctora Olaia Fontal, investigadora de referencia en este campo. A lo largo de tres años se pondrán en marcha diversas acciones organizadas en tres fases (*tabla 1*); una fase de conocimiento, análisis y diagnóstico, para conocer y analizar todos los programas, proyectos y acciones que se estén realizando en los niveles local, regional y nacional en materia de Educación Patrimonial. La segunda fase se orientará hacia la sistematización y estandarización para el desarrollo de una base de datos que tendrá un perfil interno, accesible para los investigadores, y un perfil externo, orientado a la divulgación de la Educación Patrimonial.

Por último, la tercera fase, de divulgación científica y generación de redes de trabajo, con vistas a difundir los resultados de la investigación y elaborar nuevos proyectos de orden internacional.

Tabla 1. Fases y objetivos en el Proyecto OEPE

FASES	OBJETIVOS
F1: CAD Conocimiento, análisis y diagnóstico	<ul style="list-style-type: none">- Localizar los programas de Educación Patrimonial realizados en los últimos 10 años en España.- Analizar, ordenar, clasificar y evaluar esos programas.- Documentar y sistematizar la información recogida.- Diagnosticar el estado de la Educación Patrimonial en España.
F2: SE Sistematización y estandarización	<ul style="list-style-type: none">- Documentar y archivar los datos analizados generando una base de datos OEPE, con una dimensión interna y otra externa.- Volcado de documentación obtenida en la base de datos OEPE.
F3: DCR Difusión científica y creación de redes	<ul style="list-style-type: none">- Difundir y valorizar las acciones de Educación Patrimonial e internacionalizar la participación de España en programas europeos.- Participar y establecer Redes internacionales de Educación Patrimonial.

1. El Proyecto "Observatorio de Educación Patrimonial en España. Análisis integral del estado de la Educación Patrimonial en España", de tres años de duración, está formado por alguno de los miembros más destacados en la investigación en Educación Patrimonial en España: Olaia Fontal Merillas, Roser Juanola Terradellas, Roser Calaf Masachs, Juan José Fernández, Ricard Huerta, Alfredo Palacios, Paloma Castro, Joan Vallés, Apolline Torregrosa y Marcelo Falcón. (Ref. EDU2009-09679).

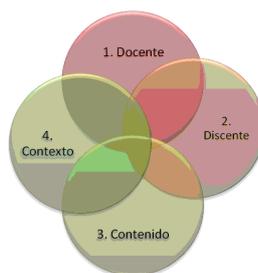
Análisis descriptivo de enfoques y modelos de educación patrimonial en programas significativos OEPE

Uno de los objetivos que se persiguen en el proyecto OEPE es la definición de estándares de calidad en materia de Educación Patrimonial, por lo que debemos sistematizar modelos y enfoques educativos de Didáctica del Patrimonio, que constituirán la base para el análisis metodológico de los proyectos, programas y acciones que están siendo analizados y estudiados actualmente en la base de datos interna.

Muntsá Calbó en *Educació del patrimoni: visions interdisciplinàries. Arts, cultures, ambient*, propone que la educación patrimonial debe formar parte de la educación general porque contribuye al desarrollo de personas y culturas, a mejorar la vida, o al menos intentarlo (Juanola, Calbó y Vallés, 2006: 24-25). Fontal, en su libro *“La Educación Patrimonial”*, propone una descripción de modelos de Educación Patrimonial a partir de la revisión del estado de la cuestión, definiendo un modelo educativo propio, denominado integral. (Fontal, 2003). Profundizando aún más en esta cuestión propone en su artículo *“La importancia de la dimensión humana en la Didáctica del Patrimonio”* (Fontal, 2008, 79-129), una nueva clasificación de modelos de Didáctica del Patrimonio, teniendo en cuenta las variables que intervienen en todo proceso de enseñanza-aprendizaje.

Tomando como referencia estos presupuestos, proponemos a continuación una reordenación y ampliación de los modelos de didáctica del patrimonio en base a la priorización de las variables presentes en los procesos de enseñanza-aprendizaje; docente, discente, contenido y contexto; y por encima de éstas, definimos los objetivos y finalidades.

Gráfico 2. Modelos de Didáctica del Patrimonio en base a la priorización de variables



Modelo de Educación Patrimonial centrado en el docente

Se trata de un modelo didáctico donde el acento recae en el docente, que se presenta como experto conocedor de la materia. Las estrategias didácticas se basan en la transmisión de los conocimientos del docente a los educandos, fijando la atención en los métodos de enseñanza; cómo explicar y qué evaluar. Ejemplo de este modelo es uno de los programas que está siendo evaluado, “Patrimonio y turismo cultural”, organizado por el Vicerrectorado de Extensión Universitaria de la Universidad de Cádiz. Se trata de un curso donde se abordan aspectos teóricos relacionados con

Patrimonio y Turismo, con el que se pretende establecer el marco teórico genérico de lo Patrimonial, su relación con el turismo y el análisis de las características patrimoniales de la ciudad de Jerez, a través de conferencias y sesiones impartidas por profesionales en la materia, como Arquitectos, Licenciados en Historia del Arte, Geografía e Historia, entre otros.

Modelo de Educación Patrimonial centrado en el discente

Basado en el modelo personalista descrito por la doctora Olaia Fontal en el artículo “La importancia de la dimensión humana en la Didáctica del Patrimonio” (Fontal, 2008, 79-129), se caracteriza por centrarse en el sujeto que aprende. La tarea del docente es facilitar el aprendizaje, lo que implica que los contenidos se van engarzando con el bagaje previo de los alumnos. Es el enfoque que más se aproxima a una concepción constructivista del proceso de enseñanza aprendizaje del Patrimonio (Fontal, 2008, 99).

El programa “Patrimonitos”, promovido por el Ayuntamiento de Ávila en colaboración con la Concejalía de Patrimonio, es un ejemplo de este modelo educativo, donde se sigue una metodología activa, teniendo en cuenta los conocimientos previos para lograr un aprendizaje significativo, fomentando la capacidad de aprender a aprender y la conexión con su propia realidad. El objetivo es que los jóvenes aprendan a apreciar su Patrimonio y a valorar su herencia histórica. Los futuros maestros son los educadores de los niños de las escuelas de Ávila apuntados al programa, guiándoles en actividades lúdicas y educativas para el conocimiento del Patrimonio de la ciudad.

Modelo de Educación Patrimonial centrado en el contenido

Este modelo se corresponde con el “modelo objetual” descrito en Fontal (2008, 93), basado en el qué enseñar, en este caso el Patrimonio. Los contenidos se centran en aspectos conceptuales y elementos patrimoniales considerados específicos, cambiantes en función del nivel educativo y del ámbito. La metodología se definirá para cada caso, ya sea en la educación formal (metodología reproductiva-transmisiva), o en la educación no formal (metodología participativa). Buenos ejemplos de este modelo son los programas educativos del Gabinete Pedagógico de Bellas Artes de la Junta de Andalucía, donde el Patrimonio Histórico Andaluz es el contenido principal, proponiendo su inclusión como eje vertebrador en los distintos niveles educativos. Conocer, apreciar, respetar y proteger el patrimonio natural, cultural e histórico de Andalucía, son sus principales objetivos, a través de un cuaderno didáctico del profesor y un cuaderno didáctico del alumno.

Modelo de Educación Patrimonial centrado en el contexto

Lo importante es el dónde tienen lugar los procesos de enseñanza aprendizaje, así como los elementos y factores que intervienen en dichos procesos, los niveles y capacidades del receptor, su situación y necesidades sociales, y los recursos que

el entorno nos ofrece. En este sentido, desde la Fundación Emilio Botín se puso en marcha el Programa “Patrimonio y Territorio”, considerando que el territorio constituye un Patrimonio que debe entenderse y gestionarse de forma global. Llevan a cabo un plan de acción a medio/largo plazo para promover dinámicas de desarrollo sostenible en un espacio rural de Cantabria: El Valle del Nansa, e impulsando acciones de carácter estratégico en materia de Patrimonio cultural, entre otras.

Modelo de Educación Patrimonial centrado en el contenido y en el contexto

La variable principal son el contenido y sus relaciones con el contexto. Podemos hablar aquí de programas y proyectos educativos que tienen lugar “in situ”, asociando lo que se quiere enseñar con el lugar en que estos contenidos son significativos. Las estrategias de enseñanza aprendizaje serán fruto de las posibilidades que estas relaciones nos ofrezcan. El programa “Agua de mar” constituye un buen ejemplo. Es una propuesta de la Fundación Josep Plá, en Girona, para conocer la simbiosis que se establece entre los textos literarios y el paisaje que se va descubriendo. A través de lecturas en el paisaje se relacionan los contenidos con el contexto al que se refieren, basándose en la experiencia de lugar para conocer dichas relaciones, y para disfrutar, apreciar, preservar, analizar y conservar el Patrimonio.

Modelo de Educación Patrimonial centrado en el docente y el discente

El acento recae en las relaciones que se establecen en los procesos de enseñanza-aprendizaje entre el educador y el educando. Fontal (2003) en su libro “La educación Patrimonial” describe el modelo mediacionista, donde se centra el interés en la necesidad de mediación entre patrimonio y sociedad, y el docente adopta el rol de mediador entre los contenidos y el sujeto que va a aprender. (Fontal, 2003, 140).

Queremos destacar el programa europeo HEREDUC (Heritage Education), el primer proyecto de Educación Patrimonial a nivel europeo. Los objetivos que se persiguen son despertar la atención de los jóvenes e involucrarles en nuestra herencia cultural. El docente centra sus esfuerzos en despertar el interés y el entusiasmo, y en hacer accesible el Patrimonio. Se ha diseñado un manual de carácter práctico para su aplicación y para la inclusión de la educación patrimonial en las escuelas.

Modelo de Educación Patrimonial centrado en el discente, el contenido y el contexto

Las relaciones entre el destinatario de los procesos de enseñanza-aprendizaje, los contenidos y el contexto son el eje de este modelo. Las estrategias de enseñanza aprendizaje se adaptarán a las necesidades e intereses de los destinatarios y su relación con los contenidos en el contexto donde todo ello adquiere significatividad.

Bajo este modelo educativo se presenta el programa “Patrimonio Joven”, promovido por el Ministerio de Cultura. Se configura como un gran contenedor de materiales,

recursos y acciones en torno al Patrimonio, donde jóvenes de todo el mundo interesados en participar son los generadores y editores de contenidos, materiales y recursos en torno al Patrimonio. De esta forma viven activamente el Patrimonio, apropiándose de él e implicándose para poner en marcha acciones diversas en torno a sus propios intereses.

Modelo de Educación Patrimonial centrado en el discente y el contenido

Las variables didácticas centrales son el sujeto que aprende y la relación con los nuevos conocimientos. Es el modelo que más se aproxima al aprendizaje significativo, puesto que los contenidos tendrán que engarzarse con los esquemas de conocimiento previos del alumno para adquirir sentido. Un ejemplo es el programa “Aprendiendo con arte, patrimonio y sociedad”, de Bitartean Arte y Educación, en Pamplona, donde se parte de los conocimientos previos de los alumnos para llegar a un conocimiento más general, buscando un aprendizaje significativo en torno al Patrimonio. A través de talleres teórico-prácticos en centros educativos y casas de cultura, se persigue la construcción de procesos simbólicos para configurar la identidad cultural y nacional, creando lazos identitarios asociados al Patrimonio.

Conclusiones

Los modelos de Didáctica del Patrimonio presentados responden a una clasificación de menor a mayor complejidad, en función de la priorización y combinación de las variables que intervienen en los procesos de enseñanza aprendizaje. En base a esas relaciones entre variables, los modelos se van acercando cada vez más a la complejidad del diseño y las prácticas educativas. Siguiendo con este planteamiento de modelos educativos, en las siguientes fases del proyecto daremos un paso más para la definición y concreción de modelos organizados y sólidos de Educación Patrimonial.

Referencias bibliográficas

Aprendiendo con arte. Patrimonio y sociedad (2006-2007). Pamplona: Bitartean Arte y Educación.

Fontal Merillas, O. (2003). *La educación patrimonial. Teoría y práctica en el aula, el museo e Internet*. Gijón: TREA.

Fontal Merillas, O. (2008). La importancia de la dimensión humana en la Didáctica del Patrimonio. En Rusillo (coord.), *La comunicación global del Patrimonio cultural* (pp.79-109). Gijón: TREA.

Juanola, R., Calbó, M. y Vallés, J. (2006). *Educación del patrimonio: visiones interdisciplinarias*. Gerona: Instituto del patrimonio Cultural de la Universidad de Gerona.

El museo se acerca a los más jóvenes. Análisis del Proyecto Educativo con Escuelas desarrollado en la Fundación Serralves de Oporto durante el periodo 2009-2010

The museum closer to children. Analysis of the Education Project in Schools developed in the Serralves Foundation of Oporto during the period 2009-2010

Antonio García López. *Universidad de Murcia. antoniog@um.es*

Resumen: El presente trabajo pretende adentrarse en las políticas desarrolladas por determinadas instituciones museísticas a la hora de estimular y aproximar la cultura contemporánea a los intereses de diferentes públicos, entre ellos los más jóvenes. De este modo el contacto con los niveles educativos más básicos se hace necesario e ineludible de cara a establecer cada vez con mayor intensidad una relación cómplice y al mismo tiempo dinámica entre los museos y las escuelas. Dentro de este contexto, nos a parecido oportuno estudiar el modelo de Proyectos con Escuelas desarrollado por la Fundación Serralves en la ciudad de Oporto, y establecer comparaciones con otros modelos como los Talleres Didácticos ofertados por el IVAM.

Palabras clave: museos, escuela, didáctica, arte contemporáneo, programaciones

Abstract: This work aims to go deeper into the policies developed by some museums when they want to stimulate and create interest in and bring closer contemporary culture to the interests of different audiences, including young people. Thus, contact with the most basic education levels becomes necessary and unavoidable to increasingly bond a complicity and dynamic relationship between museums and schools. In this context, we believe it is appropriate to study the model of Project in Schools developed in the Serralves Foundation in the city of Oporto and to draw comparisons with other models like the teaching Workshops offered by the IVAM.

Key words: museums, school, didactic, contemporary art, programmings

Pensamos que el museo debe de considerar cada vez con más rigor sus actividades educativas como fórmulas propias de una institución dinámica y moderna en las que sea posible la práctica artística como una forma de transmitir conocimiento. Del mismo modo, creemos que dicha práctica artística asociada a los servicios educativos de los museos, puede considerar la exhibición final de los trabajos como parte de esa experiencia vinculada al aprendizaje a partir de la práctica. En ese sentido, y a raíz de una estancia realizada el pasado mes de mayo en la Faculdade de Bellas Artes D'Oporto, tuvimos la ocasión de visitar una exposición en la Fundación Serralves titulada "Máquinas". Dicha muestra resultaba de una actividad educativa de carácter anual vinculada a los *Projectos com Escolas* promovidos desde el Servicio Educativo de la Fundación Serralves. Durante un año lectivo, concretamente desde el 1 de octubre del 2009 hasta el 12 de septiembre del 2010, se realizaron en la Fundación Serralves un conjunto de actividades y seminarios que aglutinaban diversas temáticas: arte, ciencia, tecnología, sostenibilidad. Dinamizando la colaboración entre artistas, científicos, educadores y alumnos. Finalmente, entre el 18 de mayo y el 13 de septiembre del 2010, una selección de los mejores trabajos fue mostrada en una de las principales Salas de la Fundación Serralves, estableciendo un diálogo con artistas de renombre como Dara Birnbaum. El gran nivel, tanto artístico como educativo de la propuesta, nos llevó a considerar las posibilidades que ofrece este modelo de proyecto educativo basado en la muestra y exhibición final de los resultados alcanzados. Las obras mostradas pertenecían a más de 40 centros educativos de diversas zonas de Portugal y de muy diversos niveles educativos (desde preescolar hasta las enseñanzas secundarias). La exposición invitaba al público, por un lado, al disfrute de las máquinas realizadas por los más jóvenes, y por otro, a conocer la parte menos visible de un proceso de trabajo que desea crear una plataforma de discusión y punto de partida para futuros proyectos a desarrollar entre el museo y la escuela.

Como primera observación contemplamos que la presentación en público de los resultados alcanzados en los proyectos anuales con escuelas, exige por parte del museo y de las escuelas, una coordinación y planificación alejada de las típicas visitas de carácter puntual. Esta planificación manifiesta una forma de concebir las actividades del Servicio Educativo del Museo, como proyectos a largo plazo que abarcan cuestiones artísticas de carácter global. Otro aspecto destacable, reside en el hecho de que los *Projectos com Escolas* mantienen una continuidad en el tiempo (Victorino y Leire, 2009). Así en la edición 2008-2009 titulada *Livros à solta* se propuso una reflexión sobre el concepto del libro de artista y la experimentación a partir de este soporte. En la edición actual 2010-2011, el tema elegido ha sido la ciudad, *Cidade*. En la presente edición (comprendida entre 13 de septiembre y el 30 de julio de 2011) observamos como las fechas han sido ligeramente adelantadas, con la intención de dar mayor difusión a los proyectos y facilitar la posterior inscripción de las escuelas interesadas. En cuanto al esquema de los proyectos anuales, todos mantienen la siguiente estructura:

- Presentación de los proyectos a las escuelas: septiembre-octubre.

- Inscripción de las Escuelas interesadas en el proyecto: noviembre-diciembre.
- Seminario (educadores-profesores. principios de enero.
- Acciones de Formación y Talleres (educadores y profesores. enero-abril.
- Talleres temáticos (alumnos desde preescolar hasta secundaria. enero-abril.
- Visitas y cursos: enero-abril.
- Entrega de trabajos: abril.
- Exposición final en Serralves: mayo-septiembre.

Consideramos que los proyectos con plazos de tiempo lo suficientemente largos, ayudan a los alumnos a asimilar en profundidad los procesos de trabajo mostrados en las distintas visitas al museo. Con ello, se consigue optimizar las ventajas del aprendizaje a través de la práctica del taller y alejarse de ese aspecto siempre resultón pero relativamente poco eficaz de la imitación o la copia como fórmula lúdica adoptada en la mayor parte de los talleres didácticos asociados a visitas cortas. Por otra parte, alabamos la importancia otorgada a la exposición final de los *Projetos com Escolas* en la Fundación Serralves, y su interpretación como recurso de enseñanza-aprendizaje. En ese sentido, a continuación enunciamos literalmente los aspectos destacados por la propia Fundación respecto a dicha fórmula expositiva.

- a. Revela un año de proyectos en colaboración.
- b. Pone de relieve la variedad de motivaciones y procesos de trabajo.
- c. La producción creativa se ha realizado en la escuela, partiendo de los principios del taller donde se aprende haciendo.
- d. Todas las escuelas participantes adoptan un tema común como punto de partida para ser desarrollado de modo colectivo.
- e. La exposición final representa a todas las escuelas participantes.
- f. Los trabajos recibidos para la exposición final pueden ser objeto de selección. A los estudiantes se les informa previamente de este hecho.

No debemos olvidar que los escolares que visitan hoy el museo, si obtienen una experiencia positiva, se convertirán en el público potencial del mañana. En ese sentido, consideramos ejemplar la actitud de la Fundación Serralves y su compromiso de cara a integrar totalmente el arte infantil y joven en sus salas sin ningún tipo de complejos. Quizás ese riesgo asumido en la Fundación Serralves enlace con los seguidores en Portugal del Dr. Joao Couto, Director del Museo Nacional de Arte

Antigua en los años 60, y que consideraba fundamental concentrar su interés en los más jóvenes dado que los adultos eran según él “una causa perdida” (Cabral, 1979). Otro antecedente aperturista lo podemos encontrar en el IMMA (Irish Museum of Modern Art) concretamente nos referimos a dos proyectos a largo plazo, *Truths* (Verdades Calladas) entre 1992 y 1996, y a *Once is Too Much* (Una vez es demasiado) en 1997. En ambos proyectos se contó con colectivos no artísticos, que trascendieron su papel de público y que fueron legitimados como creadores de obras de arte (O’Donoghue, 2005).

Una vez definidas las características de los proyectos anuales con escuelas de la Fundación Serralves, nos ha parecido oportuno estudiar otros modelos posibles de aproximación museística a los más jóvenes. Por una cuestión de cercanía, nos hemos detenido en “Los talleres didácticos del IVAM”, los cuales han perseguido como objetivo principal la idea de iniciar al público, en los procesos creativos vinculados a las obras expuestas periódicamente en el Museo.

En ese contexto nos parece ineludible la siguiente afirmación (Pérez, 1998)

“Los museos, por su parte han intentado aproximar el arte a la escuela a través de distintas actividades, entre las que destacan las visitas comentadas y las guías y talleres didácticos. Aunque, en principio, cualquier procedimiento puede resultar válido para reestablecer la comunicación entre arte-escuela, es necesario señalar que se ha de rechazar toda elaboración que sea una prolongación de la rutina escolar, entendida ésta como un tedioso aprendizaje de conceptos que concede un valor primordial a la memoria y rechaza la capacidad de reflexionar y experimentar del alumno.”

Compartimos en gran medida los planteamientos de Carlos Pérez, pero por otra parte cuestionamos que el “Taller Didáctico” por sí mismo, garantice la asimilación de métodos de trabajo vinculados con la autonomía del alumno. De hecho, los talleres desarrollados hasta la actualidad por el IVAM, se presentan como una fórmula para dar a conocer el arte moderno, pero finalmente, y quizás debido a la falta de tiempo, o lo concreto de las propuestas, detectamos en la mayoría de los resultados obtenidos, la realización de obras por parte de los alumnos, demasiado similares a las que se veían en las salas. Esto puede ser debido a que, los talleres didácticos, prioricen “más una política de imagen” que su propio desarrollo como herramienta de considerable importancia en la educación artística dentro del museo (Esteve, 2005).

Por otra parte, hemos podido constatar, que a pesar del gran número de talleres ofrecidos por el IVAM desde su inicio en 1993 (7 talleres entre 1993-1998, 29 talleres entre 1998-2005 y otros 39 talleres entre el 2005-2010), casi nunca se plantea la oportunidad de incluir la exhibición pública de los resultados a través de una exposición. Como excepción a esa norma nos encontramos con el taller promovido con motivo de la muestra titulada *Alberto Giacometti. El diálogo con la historia del arte* celebrada entre el 11 de diciembre del 2000 y el 23 de febrero del 2001.

En dicha ocasión, el IVAM decidió apostar claramente por la idea de un museo vivo y abierto. Tomando como punto de partida el concepto de copia, se propuso un ejercicio inspirado en un dibujo de Alberto Giacometti realizado en 1961 y que a su vez era una copia de un Autorretrato de Van Gogh de 1889. Los 1800 trabajos realizados por alumnos procedentes de 31 centros educativos de la Comunidad Valenciana fueron elevados a categoría de obra de arte, sin discriminar a ninguno, todos los trabajos fueron mostrados valorando el esfuerzo de los artistas-alumnos que habían participado. La muestra tuvo el mismo tratamiento que cualquier otra exposición, prueba de ello es que fue exhibida en la Galería 3 del museo entre el 7 y el 25 de febrero del 2001 y, aunque no se editó un catálogo, se realizó un cartel que reunía una pequeña muestra de lo expuesto mediante la reproducción de 109 trabajos. Posteriormente la exposición se convirtió en itinerante siendo exhibida en cada uno de los centros participantes.

Consideramos oportuno, mencionar el esquema que articuló dicho taller.

- a. Contexto histórico.
- b. Estudio de la vida y obra de Alberto Giacometti.
- c. La copia como estudio de la obra de arte.
- d. “Arte” y museo.
- e. El autorretrato.
- f. La posición del artista y del espectador.

Precisamente esta última fase, es la que llama nuestra atención, dado que la muestra final supone dotar al espectador de un rol de artista, al mismo tiempo que el artista objeto del taller didáctico pasa a ser espectador. Pero como ya hemos comentado, esta estrategia metodológica no es la empleada habitualmente en el IVAM. De hecho todos los talleres didácticos acaban con la misma expresión: “Cada uno de los participantes podrá llevarse su obra a casa”. En nuestra opinión, consideramos la exposición final de los proyectos educativos, como una oportunidad, de crear un espacio necesario de socialización y comunicación entre el museo y los más jóvenes (Riera y Rodrigo, 2005)

Conclusión

Incluir en los proyectos educativos entre museos y escuelas el compromiso expositivo, supone un salto cualitativo en el que tanto alumnos como docentes pasan a sentirse agentes activos y plenamente integrados en la institución museística. Este estímulo y valoración de los procesos de enseñanza-aprendizaje alcanzados a través de la práctica del taller, tendrán sus frutos a la hora de consolidar plenamente la idea de museo vivo y abierto permitiendo asimilar mejor el arte contemporáneo

por parte de los más jóvenes, que en definitiva son los ciudadanos del mañana. Por ese motivo, y aprovechando el marco de este I Congreso Internacional sobre Arte, maestros y museos, animamos a que los futuros talleres didácticos o proyectos con escuelas introduzcan siempre que sea posible, el compromiso expositivo de los resultados alcanzados. Podemos comprender que la necesidad de mantener el “status” que se le atribuye a cualquier institución museística de primer nivel, pueda condicionar en gran medida las decisiones que han de tomar sus directores. Pero también consideramos que el riesgo asumido, es relativamente pequeño ante las grandes ventajas docentes que se ofrecen al estimular un diálogo constante entre la institución museística y la escuela.

Referencias bibliográficas

Esteve, A. (2005). El diseño de espacios educativos en los Museos. Algunas experiencias con talleres didácticos en Huerta y de la Calle: *La mirada inquieta. Educación Artística y Museos*. Valencia, PUV, pp. 153-167.

Cabral, C. (1979). Portugal en *Los museos y los niños*. Madrid, Ministerio de Cultura, p. 127.

Cunha, M. (2007). *A educação pela arte na Fundação de Serralves*, BUM - Dissertações de Mestrado, en <http://hdl.handle.net/1822/6987>. (consulta 11/11/2010).

O'Donoghue, H. (2005). Cuando el acceso es más que una entrada gratis.... en Riera, J., Gamundik, R. y Rodrigo, J. (2005) *Els dissabtes jugam amb Miró 1995-2004*. Palma de Mallorca, FPJM, p.17.

Pérez, C. (1998). Arte y didáctica, en *Los Talleres didácticos del IVAM*. Valencia, IVAM, p. 14.

Riera, J., Gamundik, R. y Rodrigo, J. (2005). *Els dissabtes jugam amb Miró 1995-2004*. Palma de Mallorca, FPJM, p. 120.

Soriano, J. (1998). Un autobús escolar a la puerta del museo de arte moderno, en *Los Talleres didácticos del IVAM*. Valencia, IVAM, p. 19.

Victorino, S. y Leite, E. (2009). *Projectos com Escolas*. Porto, Fundação de Serralves.

Página Oficial de la Fundación Serralves.

http://www.serralves.pt/documentos/servico_educativo/2010/Texto%20CIDADES.pdf (consulta 14/11/2010)

El cuento como recurso didáctico en el ámbito museístico

The story as a teaching resource in the museum environment

Judit García Cuesta. *CES Felipe II*. jgarciaac@cesfelipesecondo.com

Resumen: Este artículo, pretende demostrar la eficacia del cuento para acercar el arte contemporáneo a los niños. Para ello, comenzaremos el artículo resumiendo brevemente la situación actual del cuento en el museo, y mostraremos el resultado de una experiencia piloto realizada en el MuPAI, titulada “Y comieron Perdices pero no vivieron felices”, destinada a niños de entre 5 y 12 años, donde el eje central de toda la actividad, es el arte contemporáneo mostrado, a través de los cuentos.

Palabras clave: arte contemporáneo, cuento, investigación

Abstract: This paper aims to demonstrate the effectiveness of stories to bring contemporary art to children. We will start by briefly summarizing the article the current situation of stories at the museum, and show the result of research conducted in the MuPAI, entitled “And they lived ever after but not happily,” aimed at children between 5 and 12 years, where the principle axis of all activities, is contemporary art is shown through the stories.

Key words: contemporary art, story, investigation

Introducción

El Arte contemporáneo es uno de los grandes desconocidos de nuestra época, pese a que no son pocos los esfuerzos por tratar de dar a conocer su existencia: ferias de arte, seminarios, conferencias, visitas guiadas, talleres de artistas y talleres de arte son, entre otros, alguno de los grandes atractivos que los museos y centros de arte especializados lanzan para tratar de acercar al gran público al Arte contemporáneo. Aunque de todas formas, pese a los esfuerzos realizados, parece que el Arte contemporáneo sigue sin atraer a las nuevas generaciones, algo que no es de extrañar si tenemos en cuenta que el arte actual no sólo tiene que competir con el arte de otras épocas y culturas, sino que tiene que hacerse un hueco entre la ingente cantidad de productos visuales que diariamente invaden nuestro entorno (anuncios publicitarios, escaparates, series y programas de televisión, películas, telediarios...), productos muy bien contruidos y con una estética claramente comercial que atrae no sólo a adultos, sino también a niños y adolescentes. Es por eso que el Arte contemporáneo tiene una difícil tarea por delante, pues debe encontrar soluciones para asimilar la Cultura Visual que actualmente puebla nuestra sociedad, debe ser capaz de hacer entender a la sociedad actual, que el arte, pese a que en algunas ocasiones pueda resultarnos poco atrayente debido en parte a los temas que trata actualmente, pues en la actualidad el arte ha pasado de buscar la belleza y la perfección estética a tratar temas sociales tan actuales como la inmigración, la trata de blancas, las guerras o la pederastia, temas que lamentablemente parecen haberse afincado en nuestra sociedad y que el artista del Siglo XXI, preocupado y concienciado con la realidad que le rodea, desea darla a conocer a la sociedad para ayudarnos a comprender un poco mejor el mundo en el que vivimos. Por lo tanto, a lo largo de este artículo pondremos en conocimiento, la experiencia piloto llevada a cabo en el MuPAI¹, donde gracias a los cuentos tradicionales de hadas europeos, se ha logrado que el arte contemporáneo no sólo llegue a los niños, sino que estos, han aprendido a disfrutar de él.

Una experiencia Prácticas: “Y vivieron felices pero no comieron Perdices”

Antes de continuar avanzando en el resultado que aquí se propone, queremos recordar, que esta propuesta, se desarrolló dentro del entorno de Madrid capital, por lo que citaremos brevemente los resultados de un estudio realizado en los principales museos y centros de arte de esta comunidad, a fin de analizar la oferta escolar que disponen y de ese modo, verificar si alguno de ellos emplea el cuento como recurso didáctico. La documentación necesaria para realzar este estudio, la hemos extraído de las páginas web y folletos informativos que ofrecen los propios museos y centros de arte. El resultado es que ninguno de los 13 centros más importantes de Madrid, empleaban el cuento como recurso didáctico, por lo que procedimos a realizar la prueba piloto de “Y vivieron felices pero no comieron perdices”. La presente actividad, se ha desarrollado dentro del Campamento de Verano “Vacaciones de

1. MuPAI: Museo Pedagógico de Arte Infantil, situado en la facultad de Bellas Artes de la Universidad Complutense de Madrid, dentro del Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica.

Colores 2009”², llevada a cabo por el MuPAI, junto con acción social de la UCM, durante el mes de julio de 2009. Los objetivos que se pretendieron alcanzar y alcanzaron, fueron los siguientes:

- Sospechar de las metanarrativas que encontramos en los cuentos: productos visuales comerciales, informativos y para el entretenimiento.
- Entender y construir micronarrativas a través del cuento: empleando para ello el arte emergente, contrapublicidad, arte de colectivos no representados (mujeres, homosexuales, razas diferentes a la blanca, artistas locales, etc.)
- Que los participantes, aprendan a desarrollar una conciencia crítica de los medios visuales que les rodean.
- Que aprendan a sospechar de las metanarrativas que les rodean.
- Que los participantes conozcan el arte que se produce mientras viven.
- Vincular los temas y contenidos del taller con la cultura infantil actual.

Para poder llevar a cabo todos estos objetivos, se investigó sobre el cuento y su evolución didáctica en Europa desde comienzos del siglo XVIII y el XIX, para tratar de acercarnos al tema desde el origen; del mismo modo, como ya hemos comentado, se investigó sobre el empleo del cuento en los museos de la Comunidad de Madrid. Al descubrir que ninguno de ellos lo empleaba, se realizó a cabo un estudio sobre la existencia de artistas contemporáneos que emplearan el cuento en las producciones de sus obras. Como resultado de este trabajo, presentamos brevemente a continuación la propuesta educativa llevada a cabo a través del cuento, como recursos didáctico de la educación artística en el ámbito museístico, y que tiene como objetivo hacer pensar al niño sobre los estereotipos visuales que pueblan los cuentos infantiles. A continuación realizaremos un breve resumen de cada una de las actividades:

- *Taller 1: “Y vivieron felices pero no comieron perdices”*: Este taller fue concebido como toma de contacto con los cuentos, pues todos ellos han escuchado alguna vez el famoso final de cuento de hadas “y vivieron felices y comieron perdices”. Al comenzar la actividad, se preguntaba a los participantes si sabían cómo era una perdiz, y la sorpresa fue descubrir que muy pocos sabían cómo era una perdiz, pues en las entrevistas varios afirmaban que era un tipo de conejo. Tras descubrir que no sabían cómo era físicamente una perdiz, procedimos a ponerles ejemplos falsos de

2. Vacaciones de Colores, es un campamento urbano de verano, con una duración de quince días, donde el arte contemporáneo es el eje central de toda la actividad.

perdices, que todos reconocieron enseguida, para posteriormente enseñarles cómo era una perdiz de verdad, y terminar la actividad enseñándoles representaciones visuales de perdices realizadas por diferentes artistas contemporáneos.

- *Taller 2: “Empelúcate”* El objetivo fundamental de este taller, es el de meditar sobre los estereotipos que sobre el pelo se han creado en la iconografía visual infantil de los cuentos, haciéndoles ver que las niñas siempre suelen llevar el pelo corto, las princesas adolescentes siempre por la cintura, las madres-abuelas o malas siempre corto o recogido, mientras que los niños lo llevan generalmente corto, los príncipes jóvenes siempre bien peinado y los ancianos siempre son calvos. A través de esta temática, los participantes deberán repensar la iconografía visual de los cuentos de hadas y deberán reconstruirla, pues... ¿por qué no puede haber una princesa calva o una bruja con una melena estupenda?

- *Taller 3: “Dime cómo vistes y te diré de qué cuento eres”* busca sobre todo analizar el estereotipo físico que poseen los personajes de los cuentos, prestando especial atención al físico y a la ropa que estos llevan. La creación de este taller, surgió ante la necesidad de deconstruir toda la iconografía visual que se ha creado alrededor de los personajes de los cuentos de hadas, que ha llegado a tal extremo, que al preguntar a los participantes cómo es, por ejemplo, La Bella durmiente, describían perfectamente la versión creada por Walt Disney.

- *Taller 4: “Personajes encuentados”* es una continuación del taller anterior, y continuamos trabajando los estereotipos visuales de los cuentos, pero centrándonos sobre todo en los rasgos físicos de sus rostros, para analizar el hecho de que todos los personajes sean claramente occidentales, pese a que en muchos casos el verdadero origen de estos proceda de otras culturas. Para tratar este tema y romper los estereotipos clásicos que se dan de belleza en los personajes protagonistas y fealdad en los antagonistas, trabajamos con obras de artistas como Paolo Ventura y William Wegman.

- *Taller 5: “La ciudad que no quería ser encontrada”* versa sobre los estereotipos tan marcados que encontramos relacionados con el espacio urbano de los cuentos, pues siempre ocurren en lugares lejanos, de grandes bosques y hermosos castillos, pero.... ¿qué ocurriría si en vez de ser zonas bucólicas fueran espacios donde la imaginación y la diversión, en cuanto al espacio se refiere, primara por encima de la estética?

- *Taller 6: “Y colorín colorado este cuento aún no ha terminado”* en él tratamos conceptos como la identidad gráfica de los cuentos a través de su portada y su diseño gráfico. Para explicar este concepto y ayudar a los participantes a entender el significado de identidad gráfica, empleamos imágenes de portadas de libros como Harry Potter, o imágenes de los cuentos de Walt Disney; esto les ayudará a crear la propia identidad de su cuento.

• *Exposición* Pese a que la exposición, no debemos considerarla como un taller, pues es al mismo tiempo generador de ideas y evaluador de las actividades explicadas anteriores, pues esta sesión tiene como objetivo verificar el correcto funcionamiento de la unidad didáctica y comprobar el grado de motivación, colaboración e implicación de los asistentes en las actividades realizadas durante las dos semanas de duración. Para ello, los participantes deberán recrear el mundo fantástico al que se han sometido en las dos últimas semanas, siendo capaces de hacer su propio cuento, al que, poco a poco han ido dando vida a lo largo de las sesiones, creando una “ciudad que no quería ser encontrada”, donde vivían unas “perdices” que no se comió nadie, y donde sus “miniyos”, los habitantes de su propio cuento, campaban a sus anchas mientras ellos se colocaban sus pelucas y caretas de distintos personajes de cuento.

Conclusiones

En los talleres, la temática de los cuentos (que conforman toda su estructura central) nos han servido para desarrollar entre el alumnado valores de igualdad, cooperación y superación. Los resultados, que hemos obtenido de ellos, han sido excelentes, por lo que podemos decir, que emplear el cuento como recurso didáctico dentro del ámbito museístico funciona, y que el empleo de los cuentos de hadas europeos, no sólo en su uso cotidiano de la narración, sino entendiendo los cuentos populares como un recurso dinamizador del actor didáctico del arte contemporáneo en los museos.

Referencias bibliográficas

- Acaso, M. (2009). *La educación artística no son manualidades*. Madrid. Catarata.
- Anferson, E. (1979). *Teoría y técnica del cuento*. Barcelona. Ariel.
- Bettelheim, B.(2009). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Barcelona. Ares y Mares.
- Bravo-Villasante, C. (1988). *Historia y antología de la literatura infantil universal*, tomo 1. Valladolid. Miñon.
- Cone, S. (1967). *El arte de contar cuentos*. Barcelona. Nova Terra.
- Chalmers, G. (2003). *Arte, educación y diversidad cultural*. Barcelona: Paidós.
- Matthews, J. (2002). *El arte en la infancia y en la adolescencia*. Barcelona.

Procesos de Patrimonialización en el Arte Contemporáneo. Patrimonial processes in contemporary art

Carmen Gómez Redondo. *Universidad de Valladolid.*
carmen.gomez.redondo@gmail.com

Resumen: Con este artículo se pretende iniciar un análisis sobre algunos conceptos relevantes dentro del ámbito de la educación patrimonial: identidad, patrimonio y arte contemporáneo, así como sobre las relaciones procesuales que los vinculan. Este trabajo forma parte del proceso de investigación de tesis: “Procesos de Patrimonialización en el Arte Contemporáneo”.

Palabras clave: arte contemporáneo, cultura contemporánea, educación patrimonial, identidad cultural, categorías artísticas

Abstract: In this article we begin an analysis of some relevant concepts in the field of heritage education: identity, heritage and contemporary art as well as processual relations that link them. This work is part of the research thesis: “patrimonial processes in Contemporary Art.”

Key words: contemporary art, contemporary culture, heritage education, cultural identity, artistic categories

Introducción

En numerosas ocasiones se ha propuesto un tipo de educación patrimonial que pasa por asumir los valores del patrimonio, por establecer aprendizajes significativos y apropiaciones que lleven al individuo a conocer y conservar el patrimonio. En nuestro caso la educación patrimonial pasa por dar valor, destacando esta diferencia verbal que incide principalmente en la direccionalidad de la acción, partiendo desde el individuo, es decir, el individuo otorga al patrimonio unos valores con los que se identifica, y es en el individuo donde se inicia la construcción del significado.

Resulta llamativo que al cambiar la direccionalidad de la acción y el sujeto ejecutor, cambia instantáneamente el significado de patrimonio, es decir, desde un objeto con valor intrínseco, patrimonio pasa a ser lo relacional entre sujeto y objeto. Es esta concepción del patrimonio no como objeto sino como relación con el individuo, como lo patrimonial, la premisa fundamental de esta investigación. Donde los objetos no poseen valor “*per se*” sino apriorístico y donde es necesario que el individuo dote al objeto de esos valores. Este concepto de patrimonio como vínculo entre sujeto y objeto, se recoge del trabajo desarrollado por Fontal Merillas en “La educación patrimonial: definición de un modelo integral y diseño de sensibilización”, “Metáforas para conceptualizar el patrimonio artístico y su enseñanza” y otros.

El arte contemporáneo como contexto

La época contemporánea ha sido la primera con consciencia historicista, es decir, la primera en otorgar valor histórico a sus propios productos, no por sus cualidades intrínsecas (valor temporal, documentativo...), sino por las cualidades otorgadas, por haber sido dotados de significación en el presente y para el futuro. Además estos productos culturales divergen y convergen, la contemporaneidad otorga valor a otros patrimonios culturales (Fontal, 2006, 9) que no han sido tenidos en cuenta como representativos de cada cultura en otras épocas de la historia. La cultura se simboliza por multitud de productos que se articulan en forma de *rizoma* (Deluzze, y Guattari, 1977), y tan solo se puede hablar de locus, o categorías partiendo de una concepción de éstos a modo de sinapsis neuronal.

La cultura contemporánea es la cultura de lo procesual y lo relacional y su historia se escribe desde la actualidad, no mirando al pasado, sino al futuro y es por ello que su patrimonio se reconfigura rápidamente.

Así pues, no resulta difícil ver que la cultura posmoderna frente a la historia, hace mayor hincapié en lo procesual y en lo relacional. Y uno de esos significantes, una de esas áreas de simbolización cultural es el arte, como metonimia de la cultura (Fontal, 2006, 12) estableciéndose como espacio de reflexión, tomando conciencia de su propio proceso (*performance*), reinventándose con cada nuevo producto, cuestionando y disolviendo las fronteras. El arte contemporáneo se significa y aporta significación a la posmodernidad.

Encontramos pues, en el arte contemporáneo un contexto de referencia, un espacio tangible representativo de las cualidades intangibles de la cultura. El arte como producto cultural, como ejemplo simbólico de lo procesual de la cultura. Un espacio de reflexión *del presente y desde el presente* (Fontal, 2006: 9) que, por la inmediatez de su respuesta, la capacidad de compartir referentes contemporáneos al individuo, en calidad de crisol de realidades, etc. Resulta muy propicio para hablar de educación patrimonial en términos de retroalimentación en los procesos de patrimonialización, identificación y apropiación.

El individuo cultural

Al establecer el arte contemporáneo como marco contextual de la cultura posmoderna, debemos establecer ciertas analogías entre el individuo y su relación con la sociedad (enculturación) y el individuo y su relación con el arte (patrimonialización). Por tanto en este discurso se hace necesario entender al individuo como una entidad compleja y cambiante en continua adaptación al medio, de manera que en cada situación el individuo debe analizar la realidad y definirse respecto a ella, es decir, adoptar una identidad cultural. Entendiendo ésta como el conjunto de normas, usos, estrategias y conceptos idealizados –o apriorísticos- que referencian un determinado rol (Olmo, 1994: 81). Estos roles se adoptan continuamente, al enfrentarse individuo y sociedad y por ello no son estáticos, sino que continuamente se modifican, adaptando cada rol a cada contexto, seleccionando de forma inconsciente un rol para cada situación a la que se enfrenta el individuo cultural, se establecen aprendizajes significativos que desarrollan, completan y mutan el rol asociado, generando nuevos matices y giros, adaptándolo logrando una especialización en la inclusión del individuo en la sociedad.

Este complejo sistema de procesos que es la enculturación tiene como principio, conocer, hacer consciente la existencia del otro, atribuirle unas cualidades y actitudes. En el caso del arte estas actitudes del observador frente a la obra refieren a los valores atribuidos, a *saber de arte* (Fontal, 2009: 79), *identificarle para identificarme frente a él* (Olmo, 1994: 83). Y aunque en principio la identidad adscrita a una obra pueda ser cuestionada lo que sí es incuestionable es que existe una identidad como observador y que al otorgar identidad a la obra de arte, es decir, otorgar valor, estamos poniendo de manifiesto una correspondencia con los procesos de patrimonialización.

Patrimonio y patrimonialización

Partimos aquí del concepto de patrimonio como vínculo entre objeto y sujeto (Calaf y Fontal, 2007: 73), no como objeto con valor propio, sino como objeto potencial generador, potencial símbolo y donde el valor patrimonial (patrimonio) reside en el vínculo.

Entendemos el proceso de patrimonialización como el proceso por el cual se genera un vínculo patrimonial, en cuanto a que el individuo compone unos valores propios

para el objeto al que se enfrenta, un aprendizaje significativo asociado a dicho patrimonio. Al otorgar valores, el individuo da identidad a la obra y se identifica frente a ella, o con ella frente a la sociedad en un proceso en el que la obra forma ya, parte del yo.

Patrimonialización como feed-back de la enculturación

Al hablar de patrimonialización estamos haciendo referencia a lo cultural, para atribuir valor a la obra se necesita hacer uso de las referencias culturales, un bagaje que se aporta a la identidad desde el individuo y desde la sociedad al establecer lo culturalmente reconocido como propio y representativo de la sociedad. Es decir, el proceso de patrimonialización, en cuanto a proceso conformador de identidad, refiere también a un proceso cultural donde el individuo refleja (sujeto activo), al hacer uso de su bagaje cultural, su propio proceso de enculturación (sujeto pasivo) y por tanto, en estos términos, se puede hablar de patrimonialización como retroalimentación o feed-back de un continuo proceso de enculturación del individuo.

Conclusiones

Este trabajo pretende ser la delimitación y contextualización de los agentes que intervienen en el proceso de patrimonialización. Así el arte contemporáneo se presenta como contexto de lo patrimonial, cobra sentido como objeto simbólico potencial generador de identidades y al que particularmente encontramos como referente en la educación patrimonial por su coetaneidad con el individuo, que en calidad de individuo cultural, dotando y dotándose de identidad inicia un proceso de patrimonialización, vinculándose a la obra, digiriendo (Calaf y Fontal, 2007: 73), sus valores y por tanto conformando ya parte de su identidad. Sin embargo, como punto final al proceso inicial de investigación cabe aquí plantear ciertas dudas al respecto, y a las que trataremos de dar respuesta al finalizar la investigación: ¿Diferentes metodologías educativas producen diferentes tipos de patrimonialización? ¿Diferentes tipos de patrimonialización repercuten en diferentes tipos o niveles de identidad? ¿Se puede, a través del arte contemporáneo, en su cualidad de crisol de realidades, generar vínculos que no pertenezcan a un locus artístico?

Referencias bibliográficas

Calaf, R. & Fontal Merillas, O. (2007). Metáforas para Conceptualizar el Patrimonio Artístico y su Enseñanza, en R. Huerta y R. de la Calle (coords.) *Espacios Estimulantes, Museos y Educación Artística*, Valencia, Universitat de Valencia.

Deleuze, G. y Guattari, F. (1977). *Rizoma, Introducción*. Valencia, Pre-Textos.

Fontal Merillas, O. (2009). Los Museos de Arte: Un campo Emergente de Investigación e Innovación para la Enseñanza de Arte. *REIFOP*, 12 (4), 75-88.

Fontal Merillas, O. (2006). Claves del Patrimonio Cultural del Presente y desde el Presente para Abordar su Enseñanza. *Pulso*, 29, 9-31.

Olmo Pintado, M. (1994). Una Teoría para el Análisis de la Identidad Cultural. *Arbor*, 579, 79-97.

Acercamiento al imaginario de Browne: los referentes culturales en la ilustración

Approach to Browne's imaginary: the cultural references in the illustration

Beatriz Hoster. *Ces Cardenal Spínola Fundación San Pablo Andalucía CEU de Sevilla*. bhoster@ceuandalucia.com

María José Lobato. *Ces Cardenal Spínola Fundación San Pablo Andalucía CEU de Sevilla*. mjlobato@ceuandalucia.com

Resumen: Se interpretan los resultados de estudios anteriores y talleres sobre la capacitación de estudiantes de Magisterio, Bellas Artes y maestros como receptores y futuros formadores en cultura visual. Detectada la necesidad, se genera una taxonomía que clasifique el repertorio usado para mejorar el intertexto de quienes lo abordan.

Palabras clave: Anthony Browne, álbum ilustrado, referentes culturales, estudiantes universitarios, Grados de Educación Infantil y Primaria

Abstract: We take the findings of previous studies and workshops about the training of student teachers, fine arts students and teachers, as recipients and future teachers in visual culture. After recognizing the need, we generate a taxonomy to classify the repertoire used and improve the intertext of those who deal with it.

Key words: Anthony Browne, picture book, culture references, college students, Early Childhood Education and Elementary Education Degrees

Durante los cursos 2008/09 2009/10 se realizó una investigación sobre la capacitación de los estudiantes de Magisterio como receptores y futuros formadores en cultura visual, con una muestra de 183 estudiantes de primer curso. El análisis de los resultados demostró que la lectura de álbumes que realizan adolece de superficialidad, desconocimiento de las relaciones hipotextuales y falta de reelaboración de referentes culturales. Tan solo el 3.5 % es consciente de sus carencias en cuanto a su competencia como mediadores entre los álbumes ilustrados y los niños de Educación infantil y Primaria, y percibe la necesidad de ser asesorado en cuanto a la construcción de repertorios de obras jerarquizados para abordar unos mínimos planteamientos didácticos¹.

Con el objetivo de subsanar este déficit formativo, se planteó la necesidad de aplicar una taxonomía a la presentación del repertorio de álbumes a los estudiantes, basada en las características de la obra de Anthony Browne –llena de entramados intertextuales-, comenzando por las más asequibles al lector inexperto hasta otras progresivamente más complejas desde el punto de vista de la recepción estética.

En este trabajo se aborda el estudio y clasificación de un corpus de ilustraciones del artista que configura un imaginario propio e intencionado lleno de connotaciones y referencias metacognitivas en torno a los modos de reinterpretación de referentes culturales. La originalidad en la reelaboración de estos referentes culturales convierte sus obras en un potencial repertorio para la Educación y Cultura visual y plástica.

Criterios para la clasificación de las ilustraciones con hipotextos

En su proyección como vehículos portadores de significado, las ilustraciones podrían clasificarse en función de los referentes culturales aludidos.

La Historia del arte: 1. Portada de <i>Las Pinturas de Willy</i> 2. DE GELDER Arent: <i>Autorretrato con un caballete pintando a una anciana</i>
La artes (inclusión de referentes cinematográficos clásicos y del espectáculo). 3. <i>Mary Poppins</i> , <i>El Mago de Oz</i> , <i>Frankenstein</i> (en <i>Willy el soñador</i>) 4. BARRAUD: ilustración “La voz de su amo” (<i>A walk in the park</i>) 5. Jimmy Hendryx (en <i>Big baby</i>)
Personajes de la cultura o las ciencias (en <i>Willy el soñador</i>). 6. Sigmund Freud 7. Henry Stanley o David Livingston

1. Lobato, María José y Hoster, Beatriz: *Ampliación del intertexto de los estudiantes de Magisterio a través de la obra de Anthony Browne* en Actas de Congreso Internacional: Arte Ilustración y Cultura Visual, 3 – 6 de noviembre de 2010, Granada, España.

Símbolos socioculturales históricos: 8. Símbolo de Paz y Amor (en <i>Mira lo que tengo</i>) 9. Esvástica (en <i>Bear goes to town</i>)
Pequeños referentes icónicos ² : 10. Emoticono (en Willy y Hugo) 11. Calavera (en <i>Bear goes to town</i>)
Personajes u objetos artísticos del imaginario colectivo y de los cuentos folclóricos: 12. Juan y las habichuelas mágicas (en <i>En el bosque</i>) 13. Caperucita roja (en <i>El túnel</i>)
Ilustraciones de otros artistas, etc. 14. IELA MARI: <i>Historia sin fin</i> (en <i>Cambios</i>) 15. SHEPARD: <i>Winnie the Poo</i> (en <i>Big baby</i>) 16. WYETH: <i>La isla del Tesoro</i> (en <i>The night shimmy</i>)

Pero el más amplio exponente se muestra en referencias a obras pictóricas y escultóricas³ con distinto grado de evidencia que intervienen matizando el sentido del álbum, interrelacionándose con otras ilustraciones de manera metaficcional. Se podrían clasificar atendiendo al modo de aparición:

a) Copia literal de una obra de arte que se inserta como elemento de una ilustración: 17. MUCH: <i>El grito</i> (en <i>Gorila</i>) 18. RAFAEL: <i>Madonna del Gran Duca</i> (en <i>Cambios</i>) 19. HOLMAN HUNT: <i>La luz del mundo</i> (en <i>Hansel y Gretel</i>)
b) Copia fiel de obras - en la que o bien se manipulan los rasgos de los personajes, o bien se produce sustitución u omisión, para transformar su significado, integrándola como elemento en una ilustración: 20. DA VINCI: <i>La Gioconda</i> (en <i>Gorila</i>) 21. HALS: <i>El caballero sonriente</i> (en <i>El libro de los cerdos</i>) 22. GAINSBOROUGH: <i>Mr. and Mrs Andrews</i> (en <i>El libro de los cerdos</i>) 23. FUSELI: <i>El incubo</i> (en <i>Big baby</i>)

2. Ruiz Campos, Alberto Manuel (2008). Función de la ilustración en el álbum ilustrado. Análisis de tres obras de Anthony Browne. En *Mendoza, A. Textos entre textos. Las conexiones textuales en la formación del lector*. Barcelona: Horsori; pp. 37-52.
3. Bruel, Christian: *Anthony Browne*. París: Éditions Être, Collection Boïtazoutils, 2001.

<p>c) Copia literal de algunos elementos de varias obras para insertarlos en la ilustración final (en <i>Trough the magic mirror</i>)</p> <p>24. STEINBERG: <i>The Chrysler Building</i></p> <p>25. MAGRITTE: <i>Le carte postale</i></p>
<p>d) Evocaciones de elementos de un autor dentro de la ilustración (en <i>Voces en el parque</i>).</p> <p>26. MAGRITTE: <i>The Lost Jockey</i></p> <p>27. MAGRITTE: <i>Pelerin</i></p>
<p>e) Copia literal de obras de arte dentro de una ilustración que a su vez procede de otra obra:</p> <p>28. VAN GOGH: <i>La habitación del artista</i> (en <i>Cambios</i>)</p> <p>29. MAGRITTE: <i>Esperando lo imposible</i> (y detrás) <i>La reproducción prohibida</i>, <i>Esto no es una pipa</i>, <i>El hijo del hombre</i>, <i>La carta</i> y <i>La lámpara filosófica</i> (en <i>Willy el soñador</i>)</p>
<p>f) Sustitución de parte de los elementos de una composición copiada con la inclusión de elementos copiados de otras obras resultando un “pastiche”:</p> <p>30. CHIRICO y DALÍ: <i>The Disquieting Muses</i>, <i>Elementos enigmáticos en un paisaje</i> (<i>Willy soñador</i>)</p> <p>31. SEURAT: <i>La Gran Jette</i>, CAILLEBOTTE: <i>París en un día de lluvia</i> (en <i>Las pinturas Willy</i>)</p> <p>32. VERMEER: <i>El pintor en su estudio</i>, MABRITE: <i>La condición humana</i>, FREDERICH: <i>Mediodía</i> (en <i>Las pinturas de Willy</i>).</p>

Claves para el acercamiento a la cultura visual en el currículum de Grado de Educación Infantil y Primaria:

Con la finalidad de generar nuevas posibilidades de apreciación de obras en entornos no museísticos, se ha revisado y actualizado el diseño de un taller de aproximación al uso de la obra de arte en A. B. destinado a la capacitación de estudiantes universitarios. Se parte de la experiencia (durante los cursos 2008/09 y 09/10) de talleres lúdico-formativos⁴ realizados con alumnos de Magisterio (Sevilla-España y Baden-Austria), de Bellas Artes (Sevilla) y Maestros en ejercicio (CEP de Sevilla)⁵.

Los objetivos de estos talleres son: ampliar el intertexto del maestro (mediador) o estudiante (futuro mediador), despertar la curiosidad por el proceso de interpretación del arte, descubrir posibles mecanismos de reinterpretación de referentes culturales, apreciar el bagaje cultural que aporta un ilustrador en su producción.

4. Lobato Suero; María José: “Picture books: illustrations and work of art” En: *Programa Sócrates Erasmus* en la Pädagogische Hochschule Niederösterreich de Baden (Austria) 29 de abril de 2008.

5. Lobato Suero, María José (2009) “Artistas y obras de arte en los álbumes ilustrados: posible clasificación y Criterios de valoración” en EDARTE09: *Experiencias en Educación Artística*: Actas del Congreso. Aznárez, J. P. y Callejón, M^a D. (coord.) Ed.: Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Bellas Artes de Andalucía.

El planteamiento básico de la dinámica de trabajo puede resumirse en lo siguiente: 1º presentación del autor; 2º entrega de dos baterías de tarjetas: una, con reproducciones de ilustraciones en las que se integra alguna obra de arte; otra, con las reproducciones de esas obras; 3º invitación al emparejamiento del material, por ensayo y error; 4º revisión de resultados; 5º presentación de los álbumes, para contextualizar las ilustraciones en la producción del autor; 6º aproximación al sentido simbólico de la obra de arte en las ilustraciones. A partir de la evaluación de las dificultades detectadas en el alumnado, se percibe la necesidad de exponerle previamente las claves principales sobre los distintos modos posibles de inclusión de una obra de arte en la ilustración: copia o evocación de obra completa o parcial.

Conclusiones

Ante los actuales retos educativos para fomentar el aprendizaje autónomo, la taxonomía presentada en este trabajo puede servir de apoyo a los maestros -en ejercicio o en formación-, como mediadores en la cultura visual. A partir de ella, es posible elaborar pautas metacognitivas que orienten el trabajo con obras ricas en reelaboración de referentes culturales, como es el caso del repertorio de Anthony Browne. Estas pautas pueden guiar al alumnado, tanto en la identificación global del entramado discursivo, como en el reconocimiento detallado de los elementos componentes de la ilustración y la comprensión del sentido que adquieren en su contexto.

La Difusión del Arte Prehistórico: Trascender el Museo e Implicar al Profesorado

Teaching Prehistoric Art: Beyond the Museum and collaborating with educators

Paula Jardón. *Universitat de València. paula.jardon@uv.es*

Clara Isabel Pérez. *Darqueo estudio y difusión del patrimonio SL. claraperez@darqueo.com / darqueo@darqueo.com*

Laura Hortelano. *Darqueo estudio y difusión del patrimonio SL. lahort25@hotmail.com*

Resumen: Por su especificidad, el arte prehistórico, ofrece la posibilidad de coordinar diferentes actividades entre el profesorado y los profesionales de los museos. La presentación expositiva del arte prehistórico en los museos condiciona la percepción de sus características por parte del visitante. Las actuaciones que permiten una interacción con el público; visitas guiadas y talleres, deben dirigirse a aprovechar las ventajas y corregir los inconvenientes del discurso y el diseño expositivo.

Palabras clave: colaboraciones, arte prehistórico, didáctica

Abstract: Due to its specific nature, prehistoric art offers the possibility of coordinating different activities between the academic staff and the professionals of the museums. The exhibitory presentation of the prehistoric art in the museums determines the perception of its characteristics by the visitor. The activities that allow an interaction with the public; visits and workshops, must aim to take advantage of the positive aspects and correct the disadvantages of the communication and the exhibition design.

Key words: collaborations, prehistoric art, didactic

En torno al arte prehistórico

El arte rupestre está íntimamente ligado al territorio y al medio natural. El concepto de territorio se relaciona con la presencia de seres humanos, su interacción con el medio físico y su concepción espacial. El entorno natural condiciona la presencia o ausencia de manifestaciones artísticas concretas y su conservación. En el caso del arte mueble, el contexto es importante a la hora de interpretar las representaciones y su relevancia.

Otro aspecto importante que condiciona la interpretación del arte prehistórico es la total ausencia de testimonios directos o indirectos sobre su significación por parte de las personas que formaron parte de ese contexto cultural. Únicamente contamos con evidencias arqueológicas que nos ayudan a conocer y entender diferentes facetas de su vida cotidiana, así como de paralelos etnográficos que constituyen una base para la comparación y la emisión de hipótesis.

La cronología del arte prehistórico es compleja, tanto por la escala temporal como por la coexistencia de manifestaciones artísticas de diversa cronología superpuestas en un mismo soporte. Las dificultades derivadas de la percepción temporal en edades tempranas se sortean mediante el uso de dataciones relativas, referencias a modos de vida y ejemplos presentes en su entorno cultural (cine, televisión, cuentos, etc). La superposición complica la correcta interpretación de las escenas o paneles. Esto, unido al estado de conservación del arte rupestre dificulta también en ocasiones la interpretación visual de los motivos, ya sean pintados o grabados, lo que requiere una ayuda extra por parte del profesor o intérprete. Por otra parte, la excepcionalidad de este tipo de manifestaciones y su extrema fragilidad contribuyen a la comprensión de las medidas de protección existentes y a la sensibilización y respeto hacia el patrimonio.

El Arte prehistórico y los *currícula*

En la enseñanza del arte prehistórico se trabajan los siguientes ámbitos temáticos: interacción entre los seres humanos y el medio; interacciones entre los seres humanos; lenguaje simbólico y concepción del mundo; contexto arqueológico: tecnología y técnicas; Arte prehistórico: estilo y forma; el Arte Rupestre, Patrimonio Mundial.

Todos estos conceptos tienen relación con los objetivos y contenidos del currículo de diferentes áreas de conocimiento. Podemos afirmar que una de las características de la enseñanza del arte prehistórico es su interdisciplinariedad. En educación Primaria el aprendizaje se puede abordar desde las áreas de “Conocimiento del medio natural, social y cultural” y “Educación Artística”. En ESO, desde las áreas de “Ciencias de la Naturaleza”, “Ciencias Sociales, Geografía e Historia”, “Educación Física” y “Educación Plástica y Visual”.

Por otro lado, permite integrar diferentes metodologías para el desarrollo de la mayoría de las competencias básicas del alumnado: competencia social y ciudadana, conocimiento e interacción con el mundo físico, tratamiento de la información y comunicación lingüística, autonomía en el aprendizaje, artística y cultural, autonomía e iniciativa personal-creatividad.

Arte Prehistórico en su contexto: paisaje natural y cultural.

Las rutas de interpretación permiten presentar el arte prehistórico en su contexto territorial, sin embargo, el paisaje que se puede contemplar actualmente no es exactamente el mismo que había en el momento en el que se realizó, pues se ha visto modificado por la acción humana y los cambios climáticos. Observar el entorno in situ proporciona una visión de la integración del sitio con respecto de los elementos paisajísticos que los rodean: marco físico, accidentes geográficos, visibilidad, etc. Todo ello contribuye a la valoración conjunta del patrimonio natural y cultural como resultado de la interacción de los seres humanos con el territorio.

La observación de las manifestaciones artísticas en su soporte original posibilita la comprensión de cómo el estilo y la forma de las representaciones se adaptan y aprovechan las características del mismo. Las visitas in situ permiten también apreciar de manera directa el estado de conservación del arte rupestre, reflexionar sobre su fragilidad, los factores de riesgo y desarrollar el respeto por el patrimonio en general. Esto se consigue con la constatación por su parte de cómo afectan determinadas prácticas a la conservación y disfrute de este patrimonio y de la necesaria aplicación de unas normas básicas, no sólo en este contexto, sino en otros muchos. Las rutas ofrecen una ocasión para fortalecer la cohesión del grupo, dado que el entorno es distinto al habitual y no están exentas de dificultades, lo que requiere la colaboración de todos.

El Arte Prehistórico descontextualizado: el museo

En el caso del arte mueble prehistórico, podemos disfrutar en el museo de la contemplación de los originales, lo que no difiere mucho de la observación de cualquier obra de arte en un museo. Sin embargo, las obras de arte prehistórico suelen exponerse en museo arqueológicos, por lo que, junto con ellas, podemos contemplar elementos relacionados con la cultura material del momento, cosa que no suele suceder, por ejemplo, en los museos de arte.

En el caso del arte rupestre, generalmente en el museo se exponen reproducciones. Al trabajar con réplicas, ya sean físicas o visuales perdemos el atractivo de la inmediatez, sin embargo, la presencia de otros objetos relacionados con la vida cotidiana compensa la ausencia de las manifestaciones artísticas reales. La descontextualización del entorno natural permite centrarse en aspectos propiamente artísticos como el estilo y la forma, aunque se pierde la noción de volumen, escala y composición.

En ese sentido la existencia exclusiva de evidencias físicas nos permite abordar su aprendizaje con metodologías basadas en la observación, el análisis, la experimentación, la reflexión y la emisión de hipótesis, todo lo cual fomenta el aprendizaje autónomo. Los talleres didácticos complementarios a las visitas permiten una aproximación experimental, interactiva y vivencial y se convierten en un espacio para la reflexión.

Una propuesta integrada: la ruta “Parpalló, paisaje y arte prehistóricos”.

El día 18 de mayo de 2007, con motivo del Día Internacional de los Museos, con el lema “Museos y Patrimonio Universal”, en colaboración con el Museu Arqueològic de Gandia-MAGa, el Departamento de Medio Ambiente del Ayuntamiento de Gandía, pusimos en marcha un programa de visitas complementarias al museo y a la Cueva del Parpalló para dar a conocer la importancia de este yacimiento y de sus colecciones desde un punto de vista integrado, que cristalizó en la ruta “Parpalló, Paisaje y Arte Prehistóricos”. La ruta comienza en el Paraje Natural Parpalló-Borrell con un sendero medioambiental que conduce hasta la cueva. La observación y el análisis del paisaje permiten contrastar la realidad actual con el paleoambiente en los diferentes momentos de ocupación y analizar los efectos de las acciones humanas sobre el medio. Situados en la boca de la cueva, es fácil comprender el por qué de su reiterada ocupación y su importancia como lugar de referencia para los grupos de cazadores recolectores. En el museo, un paseo por las salas de exposición introduce a los participantes en la historia de la investigación del yacimiento, valorando su importancia para el conocimiento del arte paleolítico europeo. A través de las colecciones se reconstruyen los modos de vida de los grupos humanos que dejaron plasmada su visión del mundo en las 5053 plaquetas decoradas halladas en la cueva, y se realiza un ensayo de interpretación. Planteando diferentes cuestiones relacionadas con el concepto de arte, su funcionalidad y su papel como transmisor de información y de creencias. Finalmente, en el taller de grabado, mediante réplicas y calcos, los participantes conocen y reproducen las técnicas y recursos expresivos utilizados por los artistas prehistóricos para expresar su mundo.

Basándonos en la evaluación de la experiencia presentamos una propuesta en la cual se contempla la formación del profesorado mediante un itinerario formativo coordinado con los centros de recursos para el profesorado, la realización de la ruta descrita anteriormente y un concurso de proyectos a desarrollar en el centro educativo durante el curso, que culmina con una exposición en el museo. Los proyectos, de carácter interdisciplinar, pueden materializarse en soportes y formatos libres, lo más variados posibles, de manera que se favorezca la creatividad y el aprendizaje autónomo. La exposición cierra el ciclo y permite evaluar el verdadero alcance de las actividades realizadas, además, museo y escuela se sitúan en el mismo plano, al tener los alumnos la posibilidad de exponer sus proyectos en el propio museo.

Referencias bibliográficas

Morales Miranda, J. (2001). *Guía Práctica para la Interpretación del Patrimonio. El Arte de Acercar el Legado Natural y Cultural al Público Visitante*. TRAGSA.

Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.

Tilden, F. (2006). *La interpretación de nuestro patrimonio*. AIP.

Mapping Roses: Un proyecto de aprendizaje servicio en patrimonio cultural

Mapping Roses: A project of Learning-Service in cultural heritage

Roser Juanola Terradellas. *Universitat de Girona/ Insitut Català de Recerca en Patrimoni Cultural. roser.juanola@udg.edu*

Anna Fàbregas Orench. *Universitat de Girona. annamaria.fabregas@udg.edu*

Resumen: Desde una perspectiva dialéctica ente lo social y lo cultural, proponemos la Cartografía Social y el Aprendizaje-Servicio como dispositivos de investigación transformativa en educación e interpretación patrimonial.

Palabras clave: patrimonio, aprendizaje servicio, colaboración, cartografía social, comunidades, transformación

Abstract: As a bridge between society and culture, we propose Social Cartography and Service-learning as transformative research devices for heritage education and interpretation.

Keywords: heritage, learning service, collaboration, social cartography, communities, transformation

De lo social a lo cultural: territorios del patrimonio.

Tanto si nos centramos en el arte, como en los museos o en los docentes, la reflexión pertinente es poner el énfasis en lo social. De lo social a lo cultural podemos constatar la evolución de entender de manera plural la cultura, verla como necesaria e incluso productiva, y ver también una vinculación entre los museos y los docentes, maestros, profesores, mediadores, relación que, hay que destacar, que no era común unos años atrás por distintas razones pero sobretodo por establecer marcadas diferencias entre la educación formal y la no formal y por atribuir roles compartimentados a las distintas entidades sociales.

Esta investigación tiene sus inicios en unas inquietudes, en unas inquietudes observadas que con el paso del tiempo se han ido aproximando a unas preguntas de investigación.

¿Por quien y para quien un espacio, una obra, un hecho es considerado patrimonio?
¿Estamos viviendo una realidad en la cual las activaciones patrimoniales (Prats & Duclos, 1997) se producen desde el poder político e ideológico para la legitimación de este mismo? ¿Si el patrimonio es cultura, y la cultura es móvil y variable, esto implica que el patrimonio también debería ser móvil y variable? ¿Es posible relacionar lo cultural a través de lo patrimonial desde la participación ciudadana? En estas preguntas se intuye, más que entre líneas, cual es nuestra perspectiva construida desde una mirada dióptrica hacia el patrimonio, su interpretación, y sus usos.

En los últimos diez años hemos visto como desde numerosas administraciones municipales se ha apostado por el patrimonio y por temas culturales. Grandes inversiones, ayudas públicas y partidas destinadas a proteger, musealizar, dinamizar y difundir el patrimonio. Las empresas de difusión cultural han vivido en estos últimos años sus mejores momentos sin duda. Según el estudio en curso que está realizando el ICRPC (*Institut Català de Recerca en Patrimoni Cultural*) sobre Modelos de Organización y Gestión de los Museos en Catalunya (2010) en los Museos Catalanes se muestra un alto índice de externalización de los servicios de difusión.

Ahora que el fervor ha pasado y por fuerza, debido a gran parte a que la crisis económica aprieta, sabemos de sobras que la gran perjudicada será la Cultura. La Cultura, en mayúsculas, aquella que representa un ítem más de todos los que aparecen en los presupuestos municipales. Pero la Cultura aunque no tenga un presupuesto, la Cultura sigue existiendo.

En todo esto, debido a que lo cultural era sinónimo de lo susceptible a ser vendido ha habido en nuestro país también un creciente interés por los estudios de público encargados por administraciones públicas, donde se manejan conceptos tales como “target” y “core target” para descubrir el grado de atractividad de nuestro producto patrimonial y de este modo poder venderlo mas y mejor. Con esta crítica no se

pretende pecar de inocencia en considerar que lo puramente práctico y organizativo del aspecto patrimonial sea banal, ni mucho menos, sino que la opción que se ha escogido de mercantilización del patrimonio quizás no ha sido la mejor de entre todos los modelos y opciones que teníamos por escoger.

Los estudios de público en el ámbito académico y el interés que se les ha prestado en nuestro país desde la museología, dirigidas hacia una vertiente cualitativa de los datos y de enfoque sociológico son recientes. Los primeros estudios sistemáticos en España en este marco tiene lugar en el año 1989 (Pérez Santos, 2008) y se sistematizan con proyectos de investigación como el de *Público y Museos* (Asensio, Pol, & (et al.), 1998) realizado por los investigadores Asensi, Pol, Real, Gomis (et. al.) la continuación de las fructíferas colaboraciones entre la Universidad y los museos, dando la oportunidad de realizar trabajos de investigación sobre perfiles de público y evaluaciones de exposiciones de tipo sumativo en diversos museos (Pérez Santos, 2008).

Des de nuestro Grupo de Investigación de Educación, Patrimonio e Artes Intermedia (GREPAI) proponemos estrategias educativas y de gestión que den respuesta a estas problematizaciones que hemos descrito. Las investigaciones se han iniciado en junio de 2010 gracias a un convenio de colaboración con el Ayuntamiento de Roses (Alt Empordà, Girona) hasta el año 2014; las practicas están en una fase de estructuración y teorización. Un primer paso ha sido reflexionar sobre los modelos educativos de los museos con el objetivo de proyectar las propuestas de futuro (Juanola, 2010). Los territorios disciplinares, locales, institucionales, conceptuales, de incidencia y de mediación son los elementos fundamentales implicados, según Juanola, en la decisión de los modelos a adoptar en la educación patrimonial.

Cartografía social y aprendizaje servicio como artefactos para la investigación y transformación de los modelos de difusión patrimonial

En el estado de líquidez (Bauman, 2003) de la sociedad actual, la cultura-patrimonio como elemento de mercado no escapa tampoco del devenir de este flujo; en este sentido proponemos prácticas de gestión, difusión y educación patrimonial que produzcan sinergias de rentabilidad humana, que generen la participación e implicación ciudadana como premisa directriz de la investigación.

Desde la diagnosis de los síntomas y enfermedades de la democracia actual (Alderich Nistal, 2008) de dependencia, delegación, compartimentación y globalización frente a los cuales se presentan los objetivos de autonomía, participación, acción integral y *glocalismo* (de lo local a lo global), la existencia de la educación patrimonial fuera de los marcos políticos de las instituciones culturales deviene imprescindible. Desde las perspectivas dialécticas se posibilita el poder realizar esta transformación con el objetivo de crear prácticas de difusión e interpretación patrimoniales para usos sociales reales. En este tránsito glocal, la cultura (y con ella el patrimonio que

es cultura) es en primer lugar una realidad local entre todos los actores sociales que conforman grupos y redes. Las interrelaciones entre estas redes pasan ineludiblemente por la intersubjetividad entendida como significados compartidos construidos. La geografía cultural, tal y como afirma Paul Claval, centra la escala de su análisis en estas interrelaciones: *“Para aprehender los procesos culturales verdaderamente significativos, los geógrafos culturales se basan en las experiencias de la gente, sus contactos, sus formas de hablar. Así descubren cómo las actitudes cambian y los objetos colectivos se construyen a partir de las interacciones.”* (Claval, 1999).

El objeto de estudio sobre el que trabajamos no nos ciñe dentro las paredes de un museo, sino que se trata de un campo de estudio amplio que incluye diversos lugares patrimoniales des de La Ciutadella de Rosas y el Museo, el Castillo de la Trinidad o el Parque Megalítico. La interrelación entre estos elementos no la crea solo su acotación territorial sino las redes sociales conformadas por la distintas comunidades. Por este motivo consideramos que unas buenas herramientas para diagnosticar, analizar, transformar y mejorar los usos del patrimonio cultural desde una perspectiva dialógica, son en este caso, las relacionadas con la Cartografía Social y el Aprendizaje-Servicio (ApS). En la contextualización de estas dos herramientas el marco general evidentemente es la Investigación-Acción-Participación (IAP) pero ofreciéndonos nuevos instrumentos de sesgo interdisciplinar indispensables en la investigación.

La Cartografía Social (Paulston, 1996) es una metodología que permite construir un conocimiento, crítico, integral e imaginativo de un territorio, utilizando instrumentos gráficos, técnicos y vivenciales. (Herrera, 2006; Habergger, 2009). El creciente interés de la investigación sobre el cambio educativo por las nociones cartográficas y geográficas que dan lugar a conceptos como el de Cartografía Social está justificado por Hernández y Goodson en el hecho de que representa un *“enfaticación de la importancia de los espacios físicos y sociales en la comprensión de cómo la gente produce y reacciona a los cambios educativos”* (Hernández; Goodson, 2004).

La Cartografía Social como recurso para la investigación en patrimonio cultural es un recurso que permite incorporar mas allá de los mapas sociales el aspecto vivencial y emocional que implica lo patrimonial, en tanto que cultura móvil en construcción constante de identidades individuales y colectivas. La posibilidad de mejora y transformación real en los usos sociales del patrimonio cultural implica la sistematización de experiencias de Aprendizaje-Servicio factibles.

El ApS se define según Puig Rovira como *“una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado, en el que los participantes se forman al trabajar sobre necesidades reales del entorno con el objetivo de mejorarlo. Y formulan también un conjunto de características que, sin ser imprescindibles, mejoran las experiencias.”* (Puig Rovira; Palos Rodriguez, 2006). Las practicas de ApS requieren la implicación de diversos

agentes sociales des del ámbito puramente institucional (centros educativos, museo, ayuntamiento) hasta el ámbito de implicación comunitaria no formal. La propuesta de ApS aplicada al patrimonio cultural necesita de la predisposición de todos los agentes sociales relacionados lo cual implica que cabe utilizar las herramientas de la cartografía social en sincronía con la estructuración de las prácticas de ApS.

El ApS nos permite como investigadoras, romper las barreras entre “ellos” y “nosotros”. Si queremos investigar cuáles son las relaciones entre las distintas comunidades (de género, edad, origen o estatus socio-económico) y aquello activado y no activado como patrimonio cultural, las comunidades deben sentirse parte constituyente del proyecto (Baugher, 2009). De este modo la educación e interpretación patrimonial a través del ApS se convierte en producción cultural.

En la gestión cultural y patrimonial actual en Roses se han llevado a cabo experiencias con una intención participativa muy interesantes y que consideramos una buena plataforma desde donde iniciar prácticas colaborativas. Un ejemplo es la *Rosespèdia: Enciclopedia Participativa del Patrimonio de Roses*; se trata de un recurso *Wiki* donde se incorporan contenidos sobre el patrimonio cultural (material e inmaterial) de Roses. Se han llevado a cabo sistemáticamente cursos-talleres gratuitos para iniciar a grupos de escolares y adultos en la utilización de los recursos *Wiki* a nivel técnico.

Referencias bibliográficas

Alderich Nistal, T. (2008). IAP, redes y mapas sociales: Desde la investigación a la intervención social. *Portularia*, VIII (1), 131-151.

Asensio, M., POL, E.;(et al.). (1998). El proyecto público y museos. *Museo*, 3, 123-148.

Baugher, S. (2009). Benefits of and barriers to archaeological service-learning. En M. S. Nassaney, & M. A. Levine (Eds.), *Archaeology and community service learning*. Florida: UPF.

Bauman, S. (2003). *Modernidad líquida*, México: Fondo de Cultura Económico.

Claval, P. (1999). Los fundamentos actuales de la geografía cultural. *Doc. Anàl. Geogr.*, 34, 25-40. Disponible en <http://ddd.uab.es/pub/dag/02121573n34p25.pdf>

Habegger, S. A. (2009). *La cartografía del territorio como práctica participativa de resistencia. Procesos en metodologías implicativas, dispositivos visuales y mediación pedagógica para la transformación social*. Disponible en <http://hdl.handle.net/10630/2555>.

Hernández, F., Goodson, I. (2004). *Social geographies of educational change*. Dordrecht: Kluwer.

Herrera, J. D. (2008). *Cartografía social*. Disponible en <http://juanherrera.files.wordpress.com/2008/01/cartografia-social.pdf>

Juanola Terradellas, R. (2010). Una cartografía de los museos y la educación: territorios para ubicar los modelos educativos. En Acaso, M. (2010) *Perspectivas: Situación actual de la educación en los museos de artes visuales en España*, Madrid: Ariel/Fundación Telefonica (en prensa).

Paulston, R. G. (1996). *Social cartography: Mapping ways of seeing social and educational change*. New York: Garland.

Pérez Santos, E. (2008). El estado de la cuestión de los estudios de público en España. *Revista De Los Museos De Andalucía, El público y los museos*, 20-30.

Prats, L., Duclos, J. (1997). *Antropología y patrimonio*. Barcelona: Ariel.

Puig Rovira, J. M., & Palos Rodriguez, J. (2006). Rasgos pedagógicos del aprendizaje-servicio. *Cuadernos De Pedagogía*, 357, 60-63.

Ojos que ven, corazón que siente. La infraestructura de la visita guiada

What the eye sees, the heart feels. The infrastructure of the guided tour

David Lanau Latre. *Universidad Complutense de Madrid. lanau.david@gmail.com*

Resumen: ¿Qué es una visita guiada? ¿Es una construcción o es una realidad esencial? Y si es una construcción ¿qué elementos la forman? En el presente artículo se cuestionan algunas de las evidencias sobre las que se asienta esta práctica educativa.

Palabras clave: centros de artes visuales, visita guiada, adultos, infraestructura, investigación-acción

Abstract: What is a guided tour exactly? Is it a construct, or an essential reality? Should it be a construct, what elements is it comprised of? In the following article we question the evidence on which this educational practice is based.

Key words: centers of visual arts, visit guided, adults, infrastructure, investigation-action

Los comienzos del viaje

Desde que en el año 2003 comencé a trabajar en el ámbito de la educación artística en museos, la visita guiada (VG) ha sido una práctica troncal en el desarrollo de mi labor profesional. Durante mucho tiempo entendí mis visitas de modo totalmente transmisivo, asumiendo que el museo y los expertos habían seleccionado adecuada y objetivamente aquello que merecía la pena ser visto, que merecía ser dicho... perpetuando con mi “hacer no reflexivo” una construcción aparentemente natural y obvia de la visita guiada (VG).

Con el tiempo, encuentros, desencuentros, miradas, lecturas... cuestiones que habían resultado del todo evidentes para mí, como “qué es una VG”, “qué se enseña”, “quién”, “cómo”, “para qué”, empezaron a complicarse y se abrió ante mí un campo de investigación que hundía sus raíces en la experiencia personal. Me posiciono o mejor dicho me re-posiciono ya que desde el primer momento hubo implícito un posicionamiento, pero era heredado, estaba hecho desde mi memoria nociva (Acaso, 2009; Cary, 1998); era no-consciente; ahora se hace consciente a partir de un conocimiento propio, emancipado, en un sistema de referencia relativo, no absoluto, de modo que está en continuo movimiento.

Cuando la duda se hace posición

Mi posicionamiento se sitúa en la duda, en el cuestionamiento, en la contradicción hecha consciente y exteriorizada... ¿Cuáles son las *certezas* que han dejado de serlo?

¿Qué? Contenidos visibles, contenidos invisibles

¿Qué se enseña en una VG? ¡La exposición! La respuesta parece tan obvia que hace que la pregunta resulte ridícula. Sin embargo, si se piensa un poco más, la evidencia se va diluyendo y la cuestión se torna compleja. Vayamos por partes.

¿Qué se ve?

¿Por qué se eligen unas obras y no otras? ¿Cuál es el criterio? ¿Quién decide qué obras se ven? Podríamos contestar que se muestran las obras más significativas de la exposición. Pero más significativas ¿por qué? ¿Para quién? ¿Para los participantes en la visita? ¿Puede saberse eso a priori? No. Esas obras son las más relevantes porque así lo considera la Historia del Arte, el discurso expositivo marcado por el comisario... razones, éstas, que son expresión de una relación de poder-saber que reproduce y perpetúa el sistema establecido (Efland, Freedman y Stuhr, 2003).

¿Qué se dice?

¿Lo que el “artista quiere decir”? ¿Lo que “podemos ver”, “nos transmite” o “hace sentir” la obra? ¿Cómo puedo saber yo eso? ¡Pues leyendo el catálogo de la exposición, escrito por expertos e incluso con textos del propio artista! ¿Pero es esto lo que (más) debe importar a los visitantes o tal vez les interese que les diga algo a ellos?

¿Qué se enseña y qué se aprende?

Lo que se enseña no es lo que se aprende (Ellsworth, 2005) y tanto o más importante que la información que transmito es el “cómo” lo hago. Éste va a venir determinado por quién pienso yo que son los visitantes. Según me responda, estaré dando unos u otros contenidos, que nada tienen que ver con la exposición concreta y son troncales a toda VG: ¿Quién puede decir? ¿Quién tiene que escuchar? ¿Qué merece la pena ser dicho? ¿Qué merece la pena ser escuchado? ¿Quién puede decidir qué es interesante ver, decir y escuchar?.. A través del “cómo”, podré crear o eliminar diferencias en el poder y el conocimiento; construiré quién deben pensar los visitantes que es el educador y quiénes son ellos mismos; estaré construyendo identidades; estaré formando públicos.

Con estas preguntas, tomo consciencia de que en una VG hay unos contenidos visibles (relativos a la exposición concreta) y otros invisibles (que hablan del poder de decir, de merecer ser escuchado, de decidir qué es lo interesante...) y habré de atender a ambos.

¿Quiénes? El maestro ignorante y el espectador emancipado¹. De la dicotomía educador-educando a la comunidad de aprendizaje

La VG nos define como creadores de conocimiento, reproductores, o receptores. En su concepción *tradicional y natural*, posiciona a quienes se encuentran involucrados en ella dentro de una jerarquización vertical del conocimiento. Pero entonces, ¿puede la VG ser una práctica emancipadora, liberadora, que fomente el pensamiento crítico y pueda desarrollarse en el museo concebido como lugar de controversia, diálogo, negociación... (Padró, 2003)? Sin duda, esto pasa por un reposicionamiento de los agentes que en ella intervienen. Se trata de pasar de la lección vertical a la lección horizontal (Acaso, 2009); superar la dicotomía educador-educando para convertirnos en comunidad de aprendizaje: todos iguales, todos ignorantes, todos aprendices, todos con algo que aprender y algo que enseñar (Borja-Villel, 2008). La VG se convierte en un lugar de encuentro, un momento de construcción colectiva de conocimiento.

1. Tomo prestados los títulos de las respectivas obras de J. RANCIÈRE.

La visita... ¿guiada?² La cuestión de la terminología

Los términos “guiada” y “guía” ¿tienen connotaciones que refuerzan la idea de alguien que tiene el poder y otro(s) que no es autónomo y necesita ser llevado de la mano? “Guiar” ¿es igual a dirigir? ¿A manipular? ¿A imponer?... ¿O es/puede ser “otra cosa”? ¿Es compatible “guiar” con que cada individuo cree su propio conocimiento y pueda decidir qué quiere aprender y qué quiere ignorar? ¿Es, en definitiva, un ejercicio de poder o de responsabilidad?

Considero que esta problematización de la terminología no es banal. El lenguaje define estructuras y modos de hacer, así que no es baladí cómo etiquete la visita (si es que quiero etiquetarla). Cómo defina una práctica educativa va a hacer que todos los participantes en ella se posicionen de un cierto modo y adopten unos determinados roles. En el caso de la VG, actividad didáctica clásica en la que todo el mundo parece tener claro sus posiciones, es especialmente importante preguntarse sobre el calificativo “guiada”, sus connotaciones y si es compatible con una revisión de esta práctica que la sitúe en unas coordenadas compatibles con una educación para el empoderamiento y la emancipación.

Del modelo a la exploración creativa

Es posible que la VG se trate de una construcción tan interiorizada que parezca natural; una estructura firmemente anclada que sólo varía en lo superficial según el contexto de aplicación. El cuestionamiento de lo evidente puede explicitar las infraestructuras subyacentes, que pasemos del “ojos que no ven, corazón que no siente” al “ojos que ven, corazón que siente”³, lo que nos ayudará a articular nuestras visitas de modo consciente, responsable y coherente con nuestros posicionamientos. No pienso que se trate de estructurar nuevos modelos sino de abrirse a la exploración creativa, a una práctica performativa que debe alterar la realidad de alguna manera pero que no sabemos cuál será. Se trata de crear una sorpresa.

Referencias bibliográficas

Acaso, M. (2009). *La educación artística no son manualidades. Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*, Madrid, Catarata.

Borja-Villel, M. (2008). El (posible) privilegio del arte. *El País* del 13.03.08, pág. 45.

Cary, R. (1998). *Critical Art Pedagogy*, Nueva York, Garland.

2. Tomo prestada esta expresión de Pablo Martínez (CA2M) que coordinó el grupo de trabajo homónimo en el “Encuentro de Profesionales de la Educación en Museos y Centros de Arte Contemporáneo” celebrado en el MUSAC los días 18,19 y 20 de junio de 2010.

3. Tomado de la charla impartida por Elizabeth Ellsworth el 13 de abril de 2010 en la Facultad de Bellas Artes de la UCM dentro del seminario sobre “Pedagogías Invisibles” organizado junto con el museo Thyssen y la Universidad de Barcelona.

Efland, A., Freedman, K. y P. Stuhr (2003). *La educación en el arte posmoderno*, Barcelona, Paidós.

Ellsworth, E. (2005). *Posiciones en la enseñanza*, Madrid, Akal.

Padró, C. (2003). La museología crítica como una forma de reflexionar sobre los museos como zonas de conflicto e intercambio. En J. P. Lorente y D. Almazán (eds.. *Museología crítica y arte contemporáneo*, (pp 51-70), Zaragoza, Universidad de Zaragoza.

Acercamiento a los museos, al arte y al artista a través del álbum ilustrado

Getting close to museums, art and artist through picture books

María José Lobato. *Ces Cardenal Spínola Fundación San Pablo Andalucía CEU de Sevilla*. mjlobato@ceuandalucia.com

Beatriz Hoster. *Ces Cardenal Spínola Fundación San Pablo Andalucía CEU de Sevilla*. bhoster@ceuandalucia.com

Resumen: Se aborda el álbum ilustrado como recurso para el desarrollo de la cultura visual, en la escuela Infantil, Primaria o Secundaria. Se exponen criterios de clasificación en base al grado de implicación del lector, su carácter informativo o lúdico-formativo (intervención pedagógica) o la vinculación con los protagonistas y sus tipologías.

Palabras clave: Álbum ilustrado, patrimonio cultural, didáctica de la Educación Artística, construcción de identidades

Abstract: The picture book studied as a resource for the development of visual culture in Nursery, Primary or Secondary School. We state three classification criteria: based on the degree of involvement of the reader, depending on the informative or the leisure-training typology with several levels of pedagogical intervention, and, finally, according to the link with the protagonists and their typologies.

Key words: Picture books, cultural heritage, teaching in Art Education, construction of identities

Introducción

Este trabajo responde a la revisión y ampliación de una propuesta presentada durante el Congreso Edarte09¹ y desarrollada en un curso de Extensión Universitaria². En este proceso, ha sido decisiva la lectura de la breve y concisa publicación de la Fundación Germán Sánchez Ruipérez, *La pintura en la literatura para niños y jóvenes*³.

Se propone el uso de la literatura infantil destinada a alumnos de Educación Infantil, Primaria y Secundaria, como recurso para el acercamiento a la cultura visual, los museos y el concepto de *artista y obra de arte*. Esta idea se justifica por varias razones:

1. La detección de deficiencias en los materiales editoriales para Expresión Plástica o Educación Artística: adolecen de una evidente escasez de actividades coherentemente contextualizadas, que se relacionen con los artistas, sus obras y los museos, y tengan por objetivo una construcción de sentido imbricada en la cultura visual.
2. Las cualidades encontradas en las obras de literatura infantil vinculadas con el arte: adoptan un enfoque lúdico-creativo del tema que estimula la comunicación visual y plástica. Estas características las convierten en excelentes estímulos para la construcción de su identidad por parte del individuo receptor⁴.

Primer criterio de clasificación

Ante el inmenso panorama editorial, se hace necesario el establecimiento de categorías que permitan al educador diferenciar el material disponible. Basándonos en la *Teoría de la recepción estética*, se distinguen las producciones dependiendo del grado de implicación necesario para el descubrimiento de sus elementos constitutivos por parte del alumno-destinatario: libros informativos o documentales, cuentos (en los que la imagen corrobora el texto y el alumno no necesita reelaborar para comprender) y, por último, álbumes ilustrados, que no solo trabajan contenidos procedimentales sino también actitudinales (productos artísticos *per se* en los que se complementan los discursos verbal y plástico en una simbiosis que invita a reelaborar la relación texto-imagen para comprender el significado total)⁵.

1. Lobato Suero, M^a J. (2009) "Artistas y obras de arte en los álbumes ilustrados: posible clasificación y Criterios de valoración" en Aznárez, J. P. y Callejón, M^a D. (coord.). *EDARTE09: Experiencias en Educación Artística. Actas del Congreso*. Sevilla: Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Bellas Artes de Andalucía.

2. Lobato Suero, M^a J. (2009) "Arte, álbumes ilustrados y niños" en Pablo Álvarez Domínguez (dir.). *Pedagogía museística: didáctica, virtualidad y difusión del patrimonio histórico-educativo*. Sevilla.

3. Museo Thyssen-Bornemisza y Fundación Germán Sánchez Ruipérez. (2005). *La pintura en la literatura para niños y jóvenes*. Salamanca: Centro Internacional del Libro Infantil y Juvenil, Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

4. Esta afirmación se apoya en el concepto de *experiencia lectora* expuesto por Bettelheim, Bruno y Zelan, Karen en *Aprender a leer* (Barcelona: Crítica, 1989) como "la fuente de un conocimiento ilimitado y de las más conmovedoras experiencias estéticas" (p. 57).

5. Sobre las características del álbum, en Durán, Teresa: *¡Hay que ver! Una aproximación al álbum ilustrado*. Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2000. También en Lobato Suero, María José y Hoster Cabo, Beatriz: "Iniciación en la competencia literaria y artística a través del álbum ilustrado", *Lenguaje y textos*, n^o 26, 2007, pp. 119-134.

Segundo criterio de clasificación

En el corpus de libros que muestran al artista y sus obras, informativos y/o lúdico-formativos, se detecta distinto grado de intervención pedagógica:

1. Sobre el artista

Vidas noveladas sin presencia de obras de arte: Obiols, Miquel y Olmos, Roger: <i>El cuadro más bonito del mundo</i> . Pontevedra, Kalandraka, 2001.
Vidas noveladas con evocaciones o transformaciones de sus obras: Capatti, Berenice y Monaco, Octavia: <i>Os presento a Klimt</i> . Barcelona: Tuscania, 2004. Iaden, Nina: <i>El día en que Picasso conoció a Matisse</i> . Barcelona: Ediciones Serres, 1998.
Vidas noveladas con presencia de obras de arte y catalogación de las obras: Comella, M ^a A., Kirilova, R. y Seix, M.: <i>Buenos días, señor Tapies</i> . Barcelona: Serres, 2001. Gisbert Montse: <i>Salvador Dalí, píntame un sueño</i> . Barcelona: Serres, 2003.

2. Sobre el artista y sus obras

a. Libros sin intervención pedagógica

El álbum, como espacio gráfico recopilatorio de obras de arte, abre una posibilidad alternativa a la visita al museo Couprie, Kati; Louchard, Antonin: <i>Todo en un museo (Tout un Louvre)</i> . RBA Editores, Barcelona, 2006. Delafosse, Claude y Jeunesse, Gallimard (ilustrado por Tony Ross traducción, Paz Barroso. <i>Bestiario</i> Madrid: SM, 1994.
Cuentos que recrean el contexto del desarrollo de la producción de una obra de arte Johnson, Jane: <i>La princesa y el pintor</i> . Barcelona: Serres, 1995. Bernard, Heliane y Charpentier, Olivier: <i>Guernica</i> . Pontevedra: Kalandraka, 2007.

b. Libros con intervención pedagógica

Que enfocan el museo como entorno de juego e investigación: Nilsen, Anna: <i>Escándalo en el museo</i> (2004) / <i>Un detective en el museo</i> (2005) Barcelona: Blume. D'harcourt: <i>Mirar con lupa. El arte, de la antigüedad a nuestros días</i> (2004) / <i>Mirar con lupa. Las grandes obras maestras de la pintura occidental</i> (2004). Barcelona: El Aleph.
--

Que enseñan a mirar el arte y acercan al niño a la interpretación de la cultura visual: Desnoëttes, Caroline: <i>Mirar la pintura: a través de los siglos</i> . Vigo: Faktoria K de libros (Kalandraka), 2006.
Que guían la observación y fomentan la implicación de los niños, permitiendo la diversidad de respuestas por su planteamiento divergente: Renshaw, Amanda; Fletcher Alan y Williams Ruggi, Gilda: <i>El ABC del arte para niños I</i> (2006) / <i>El ABC del arte para niños II</i> (2007). London: Phaidon. Wolf, Gilliam: <i>¡Mira! El lenguaje corporal en la pintura</i> (2004), <i>¡Mira! La luz en el arte</i> . (2006) Barcelona: Serres.
Por último, álbumes ilustrados con inclusión de obras con significado simbólico dentro de la trama: Scieszka, Jon: <i>En busca de ARTE</i> . Barcelona: RBA, 2006.

Tercer criterio de clasificación

Por otra parte, considerando que la identificación del alumno con la historia se hace más fuerte cuanto mayor es la posibilidad de sentir algún tipo de vinculación con sus protagonistas⁶, se aplica un último criterio de clasificación atendiendo a la tipología de los protagonistas, que manifiestan diferentes maneras de enfrenarse al arte.

Son libros que muestran la relación entre las personas y el arte; ofrecen posibles vías para establecer la construcción de identidad. En ellos se distinguen protagonistas infantiles o adultos que experimentan diversos tipos de encuentro con el arte.

Protagonistas infantiles y adultos que presentan recopilatorios de obras de arte: Blake, Quentin: <i>Cuéntame un cuadro</i> (Adap. de José Morán Ortí) Barcelona: Serres, 2005.
Protagonistas infantiles artistas que transmiten el valor terapéutico del arte: Winter, Jonah y JUAN, Ana: <i>Frida</i> . Madrid, Alfaguara (Santillana) 2003. O'callaghan, E. y Santos Heredero, M. J. <i>El color de la arena</i> . Edelvives, 2006.
Protagonistas infantiles con auto conceptos negativos y falta de autoestima: Reynols, Peter H.: <i>El punto</i> . Barcelona: Serres, 2003.
Protagonistas infantiles reprimidos u oprimidos por los mayores en su creatividad, que vencen las dificultades iniciales: Reynols, Peter H.: <i>Casi</i> . Barcelona: Serres, 2004. (de) Paola, Tomie: <i>La clase de dibujo</i> . Madrid: Everest, 2005.

6. Basado en Bettelheim, B (1999). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Barcelona: Crítica (teoría sobre la identificación del lector con los protagonistas y el valor terapéutico y catártico de la literatura).

Protagonistas que viven aventuras en los museos, invitados por adultos: García, Marina: <i>Mateo de paseo por el Museo del Prado / Mateo de paseo por el Museo Thyssen</i> . Barcelona: Ediciones Serres 2003.
Adolescentes que viven aventuras en los museos, guiados activamente por adultos: Lillo, J.L.: <i>Las Cuadrogafas 5D en el Thyssen</i> . Madrid: La Torre, 2006.
Y, por último, protagonistas infantiles o adultos que entran en relación con el valor simbólico de la obra a través de la guía vital integral de otro adulto mediador: Browne, Anthony: <i>El juego de las formas</i> . Méjico: Fondo de Cultura Económica 2004 ⁷ .

Conclusiones

A partir de la revisión de estas obras, se ha comprobado que, efectivamente, en el mercado editorial español existe en la actualidad un repertorio gráfico adecuado para ilustrar contenidos curriculares relacionados con la Educación Artística Plástico-visual.

Estos libros, además de ampliar la experiencia lúdica, comunicativa y artística del alumnado, resultan objetivamente enriquecedores porque amplían el intertexto del alumno⁸. Debido a su contenido temático, suponen un recurso complementario a los materiales editoriales y las guías de museos.

La oportunidad de los criterios de clasificación que aquí se exponen se justifica porque su conocimiento por parte del profesorado puede propiciar una elección óptima de los recursos para el aula, según las competencias que se pretendan desarrollar y las necesidades contextuales.

7 Vid. Lobato; M.J. y Hoster, B.: "Female Models in Picture Books", en *The International Journal of the Arts in Society*, Vol.4, N.6, 2009, pp. 225-250, Common Ground Publishing LLC: Illinois, USA (<http://ija.cgpublisher.com/product/pub.85/prod.550>) y Ruiz Campos, A.: "El valor simbólico del color en los álbumes ilustrados" en Ruiz CampoS (ed. coord.) *Revisiones I*, 2010, pp. 185 a 203.

8. Vid. Lobato; M.J. y Hoster, B.: "Ampliación del intertexto de los estudiantes de Magisterio a través de la obra de Anthony Browne", en *Actas I Congreso Internacional: Arte, Ilustración y Cultura Visual en Educación Infantil y Primaria: construcción de identidades*. Granada: 2010.

Una experiencia plástica a partir del objeto reciclado

A plastic experience from the object recycled

José Luis Lozano Jiménez. *Universidad de Granada. jlozanougr@hotmail.com*

Miriam Pires Vieira. *Universidad de Granada. miriampires@hotmail.com*

Resumen: La presente comunicación resume la experiencia obtenida en el Taller “Juguete Reciclado” que se llevó a cabo en la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Granada, promovido por el Gabinete de Acción Social de la Universidad de Granada y la Facultad de Bellas Artes de la misma universidad, para niños de edades de 4 a 12 años, propuesto en el marco de la educación artística y medioambiental, a través de un taller creativo con el fin de materializar una serie de juguetes mediante el uso de materiales de desecho. En el desarrollo del taller del mismo modo que aumentaba su capacidad creativa e imaginativa, el niño se concienciaba con el respeto por su entorno y por el medio ambiente. Finalmente, como resultado de la labor creativa del niño en el taller, se llevó a cabo la Exposición Colectiva “Arte Minúsculo” con los trabajos de todos los alumnos del Taller en la Sala de Exposiciones de la Facultad de Bellas Artes.

Palabras clave: juguete reciclado, educación artística, educación medioambiental, investigación

Abstract: This paper summarizes the experience gained in the workshop “Toy Recycling” which took place in the Faculty of Fine Arts at the University of Granada, promoted by the Social Action Office, University of Granada and the Faculty of Fine Arts of that university, for children aged 4-12 years, proposed in the framework of art education and environmental, through a creative workshop in order to realize a series of toys through the use of waste materials. In the course of the workshop in the same way that increased their creative and imaginative, the child awareness with respect for their surroundings and the environment. Finally, as a result of the creative work of children in the workshop, conducted the group exhibit “Art Tiny” with the work of all students in the workshop in the Exhibition Hall of the Faculty of Fine Arts.

Key words: toy recycling, art education, environmental education, investigation

Introducción

La presente comunicación resume la experiencia obtenida del taller “Juguete Reciclado” promovido por el Gabinete de Acción Social de la Universidad de Granada y la Facultad de Bellas Artes de la misma universidad para niños de 4 a 12 años en una de las aulas prácticas de dicha Facultad dirigido bajo las enseñanzas experimentales de los artistas e investigadores en el campo del reciclado artístico. La metodología y la dinámica utilizadas atenuaron el abismo generado por la diferencia de edad de los niños/as. Para eso empleamos gran parte del tiempo en actividades cooperativas, porque hubo que desarrollar un trabajo de unificación del alumnado y para eso fue fundamental promover actividades las que el grupo interactuase, así, aseguramos alcanzar nuestro objetivo, en ese caso, la concepción y realización de juguetes contruidos de forma conjunta, cada miembro del grupo tenía su espacio de actuación. El alumnado aprendió a respetar las reglas de trabajo en grupo tales como: escuchar, respetar el turno, entender y respetar las opiniones de los otros, aquí el profesor tuvo que estar muy atento, al mismo tiempo que tomó una posición “secundaria” pasando solamente a orientar la actividad y dejando el protagonismo para el alumnado, destacando siempre el resultado de la cooperación y la importancia de la aportación de cada uno.

Taller “Juguete Reciclado”

Contábamos con una diversidad de interés y de conocimiento debido a distintas edades y procedencias de los niños. Algunos ya estaban acostumbrados a los métodos de enseñanza que fomentan las actividades en grupo, parte del alumnado se agrupó con mucha facilidad; en el primer día, formaron dos grupos: uno de niñas que edificaron una casita de cartón y otro de prácticamente niños que construyeron un campo de fútbol, también de cartón, pero a la hora de jugar estaban todos juntos; a partir del segundo día ya no había divisiones y todos estaban juntos en las actividades y en el juego, formando un solo grupo. Teníamos que partir del grupo y contar con el propio grupo para la planificación y realización, de los juguetes deseados, promoviendo actividades que, por lo menos parte de ella poseía un carácter abierto, así el niño disfrutaba de una cierta libertad en la creación y se sentía protagonista. Era fundamental orientar y dar un sentido inequívocamente educativo, abordando tanto la educación ambiental como la artística en las actividades. Ese factor, promovió un carácter diferenciado de las actividades ofertadas en verano, que en su mayoría estaban dedicada a la animación; ese compromiso fue generado por estar vinculada a la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Granada. Al mismo tiempo era imprescindible considerar que los niños estaban en verano y buscaban una actividad diferenciada de su cotidiano y que pudiese divertirles; el taller de juguete reciclado abordaba todos esos aspectos a la vez. Para el buen funcionamiento del taller fue necesario planificar antes lo que se iría a desarrollar, tener muy clara la actividad y la experiencia que se proponía, demarcar la actuación individual y la cooperativa. En la primera hora de la mañana se desarrollaba la creación y construcción de un juguete colectivo partiendo de una idea inicial y dejando que

el alumnado participase de forma efectiva de esa creación. Después del descanso desarrollábamos otros juguetes que podían jugar en pareja o individualmente y dejábamos un poco de tiempo libre para las creaciones individuales. Los juguetes predeterminados fueron elaborados en su mayoría de forma que pudiesen resistir al tiempo y no destrozarse al jugar, otro factor importante fue el visual, y acabado de los juguetes, que eran pintados o decorados con cintas de diversos colores, activando la creatividad individual del niño. Para la construcción de los juguetes eran aplicadas técnicas de desarrollo tridimensional además de la pintura, el collage, el dibujo, las técnicas escultóricas son menos desarrolladas que las de pintura y dibujo en talleres para niños; en los juguetes de iniciativa propia fue priorizada la creatividad por encima de la técnica. En la actividad individual cada niño hacía los juguetes que le parecían interesantes de acuerdo con cada edad y dominio técnico, donde cada uno trabajaba con el punto de referencia en sí mismo, teniendo su progreso personal y rendimiento propio, no olvidando la influencia de la experiencia anterior en grupo. Aquí si percibía claramente el aprendizaje del niño, donde él relacionaba lo conocido, que dominaba, con la nueva experiencia y el deseo de realizar un juguete diferente de los demás. El taller pretendía involucrar al niño en la práctica artística a través de la materialización de juguetes utilizando materiales de desecho recopilados en su ámbito cotidiano, planteando dos objetivos fundamentales para la construcción de la identidad del niño, por un lado aumentar su capacidad creativa e inventiva con el desarrollo de juguetes reciclando materiales de desecho, y por otro lado ampliar la concienciación del niño por el respeto al medio ambiente y en general al entorno que le rodea.

El Taller se llevó a cabo con niños/as de edades de 4 a 12 años, donde los proyectos se adaptaron a sus capacidades físicas, aportando a cada niño una supervisión específica en base a sus habilidades creativas, esto no significó un desarrollo de trabajo individual, por el contrario en el trabajo del Taller se apostó por la integración de los niños en el grupo mediante la realización de trabajos colectivos donde se desarrollaron una serie de propuestas de juegos de ámbito colectivo, todo ello con el objetivo de unificación de todo el grupo alumnos y la búsqueda de un clima de unidad de grupo.

Exposición Colectiva “Arte Minúsculo”

Con los trabajos realizados por los niños en el Taller “Juguete Reciclado”, se llevó a cabo el 8 de octubre de 2009 una exposición en la Sala de Exposiciones de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Granada, esta exposición significaba una apuesta por la creatividad infantil al mismo tiempo que generaba en el niño un gran interés por el arte. Se pudo observar como los niños interactuaban juntos con sus propios trabajos mediante el juego en la Sala de Exposiciones donde sus trabajos habían sido incorporados y tratados como verdaderas obras de arte.

Conclusión

El taller de “Juguete reciclado” movilizó con diferentes actividades tanto el desarrollo físico como mental del alumnado, ampliando los conocimientos de los niños, que fueron estimulados a través de experimentación e investigación para construir los juguetes. Las actividades tenían características constructivas porque por medio del juego y de la acción se ampliaban cada vez más los conocimientos del alumnado, el dominio técnico y, principalmente, su capacidad creativa e inventiva. Es imprescindible destacar la importancia del juego como la actividad que agrada a niños de todas las edades y que es un lenguaje propio de la etapa infantil. El juego, por si solo, ya está impregnado de carácter motivador para el éxito de la actividad educativa. El espacio influenciaba en la dedicación de los niños, en la concepción artística del juguete, porque ampliaba la autoestima, que se reflejaba en la creatividad, sintiéndose verdaderos artistas, aspecto reforzado con la exposición realizada del resultado de los tres talleres en la sala de la Facultad denominada “Arte Minúsculo”. Además, las impresiones artísticas que los niños reciben perduran por mucho tiempo, a veces impresiona su memoria para toda la vida. Consideramos también que fue imprescindible la aportación por parte de los niños de diversos materiales para reciclar traídos de su propio ámbito cotidiano, así quedó muy claro el ámbito de educación ambiental que fue afrontado el taller: la basura, uno de los mayores problemas vividos por la sociedad actual, de esa manera se amplió la concienciación del alumnado hacia el medio ambiente, el consumismo y el entorno que le rodea, instituyendo un vínculo entre el material de desecho y sus hábitos cotidianos, relacionando de esa manera, la propia identidad del niño. Del mismo modo, el niño pudo experimentar en primera persona actividades que abarcaban la experiencia artística y acciones relativas a reciclaje para poder colaborar con el medio ambiente; incrustando así, en la memoria del niño procesos de transformación de materiales. Y también acontecerá lo mismo con todos los materiales que participaron de la experiencia; cambiando su forma de ver y relacionarse con los materiales de desecho. Así, la unión de la educación artística y de la educación ambiental están referidas a la formación de una actitud ética y estética hacia todo lo que rodea al individuo. Un desarrollo estético y ético adecuado perpetúa en el individuo una especie de raíz, que le conduce al perfeccionamiento de muchas cualidades y particularidades físicas y psíquicas de los niños de todas las edades y tiene especial relevancia en la etapa infantil, pues en ésta precisamente se asientan las bases de la futura personalidad del individuo. Del mismo modo el niño pudo experimentar en primera persona su primera experiencia artística.

Referencias bibliográficas

Nicolau, M. (1998). *A Educação Artística da Criança*. Ática, São Paulo, Brasil.

Selva López, F. (2008). *Juegos y juguetes tradicionales. Cómo jugábamos y cómo construíamos nuestros juguetes*. Arguval, Málaga.

Moura Tavares, R. (2003). *Brinquedos & Brincadeiras*. Pontes. São Paulo, Brasil.

Análisis del museo como narración audiovisual **Analysis of the museum as audiovisual narrative**

Rafael Marfil Carmona. *Universidad de Granada. rmarfil@ono.com*

Resumen: El museo se adapta a los tiempos, haciendo propios los recursos audiovisuales con propuestas discursivas para la interacción y el aprendizaje. Este artículo expone algunas líneas de investigación centradas en el museo como narración audiovisual desde la Teoría de la Comunicación y el Análisis Fílmico, entre otras perspectivas, aportando el ejemplo del Museo CajaGRANADA Memoria de Andalucía.

Palabras clave: análisis, narrativa visual, medios de comunicación, museo, cultura visual

Abstract: The museum is adapting and making their own audio-visual resources as discursive proposals for interaction and learning. This paper presents some research focusing on the museum and audiovisual narration from Communication Theory and Film Analysis, among other perspectives, providing the example of the Memory of Andalusia CajaGRANADA Museum.

Key words: analysis, visual narrative, media, museum, visual culture

Introducción. Fundamentos para la Educación Audiovisual

El lenguaje del siglo XXI no es la literatura, ni siquiera la expresión exclusivamente visual, sino la comunicación audiovisual y multimedia. Se puede afirmar, desde este punto de vista, que ‘todo es comunicación’, lo que permite dirigir nuestra mirada analítica al museo y a su vertiente educativa como parte de ese universo audiovisual, atendiendo siempre al objetivo prioritario de educar para una ciudadanía más crítica. Este artículo apunta el interés investigador que ofrece la consideración del museo como una propuesta y una realidad comunicacional (García Blanco, 1999) que, en muchas ocasiones, fundamenta su discurso en recursos audiovisuales y multimedia. El presente texto sugiere un sistema de trabajo interdisciplinar, apuntando algunas posibilidades de investigación y acción analítica centradas en el Museo CajaGRANADA Memoria de Andalucía¹, resultado de ese proceso de hibridación entre audiovisual y museo.

La Educación Audiovisual desde el diálogo interdisciplinar

El análisis audiovisual requiere un trabajo conjunto desde diferentes campos académicos. Hay que fomentar, a cualquier edad y en cualquier contexto educativo, la capacidad crítica ante la Civilización de la Imagen. Esa lectura se fundamenta en la aplicación permanente de un proceso de desmitificación y una “didáctica de la sospecha” (Acaso, 2007) frente a nuestro entorno audiovisual y multimedia, en el que está cada vez más presente un museo que debe convertirse en una “experiencia enriquecedora” y cercana a los intereses de sus públicos (Huerta, 2010). Hay que hacer un esfuerzo para fomentar la Educación Audiovisual, conscientes de la dificultad de ese diálogo interdisciplinar. El pensamiento crítico, de Lyotard a Lypovetsky, conforma una base conceptual que nos advierte de una nueva percepción del mundo a través de las pantallas. Encontramos posibilidades efectivas y recursos para plantear un análisis con toda la consistencia de las perspectivas narratológicas y estructuralistas (García Jiménez, Zunzunegui). Sin embargo, sabemos que hoy día, además de la acción de mirar por parte del visitante, son esas imágenes las que nos miran y sitúan directamente, conformando de manera muy activa nuestra identidad. Tenemos en cuenta, por tanto, la presencia de la Cultura Visual (Hernández, 2000). Por último, y como elemento que arroja bastante luz en ese “puzle de teorías”, la expresión creativa y el uso de los medios audiovisuales es imprescindible en el contexto educativo. Debemos aprender a pensar a través de la creación (Gardner, Marín Viadel), algo deseable pero enmarcado en un proceso más ambicioso que trasciende los objetivos de este artículo.

1. Se trata de unas instalaciones inauguradas en mayo de 2009 en la ciudad de Granada, que cuentan con el museo como exposición permanente en el contexto de un Centro Cultural que dispone de otros equipamientos. Se puede consultar más información en www.memoriadeandalucia.es

Líneas de análisis audiovisual. El Museo CajaGRANADA Memoria de Andalucía

Por qué no considerar el discurso de un museo como una narración audiovisual, por qué no desarrollar un análisis centrado en esos contenidos y en sus estrategias discursivas, cuando sabemos que un elevado porcentaje de la propuesta se centra en recursos y lenguajes audiovisuales y multimedia. Así sucede en el ejemplo propuesto del Museo CajaGRANADA Memoria de Andalucía, que ofrece una doble vertiente educativa en su actividad diaria. Por un lado, a través de una permanente tarea de mediación en el desarrollo de su Plan Educativo. Por otro, son los recursos audiovisuales los que conforman la propuesta pedagógica en sí misma, siendo directamente utilizados en ese proceso educativo por parte de los profesionales del museo.

No es casual la apuesta por el análisis filmico como referencia fundamental. El origen de esta propuesta de investigación parte de un fenómeno relativamente reciente, como es la integración de perspectivas entre museos y cine, entendiendo este último como una forma y un código cultural de representación. En los públicos que llegan al museo encontramos, por una parte, confianza plena en lo que se muestra a través de las pantallas, ya que estamos acostumbrados a asomarnos al mundo a través de un lenguaje televisivo. Por otra parte, el visitante del museo en el siglo XXI es, precisamente, un consumidor habituado a las producciones audiovisuales, por lo que se acerca con gran familiaridad a un espacio como el Museo de CajaGRANADA.

La historia nos mira y nos habla. De los recursos del museo (Atlas, línea del tiempo, Ventanas de la Historia, Protagonistas de la Historia, Vitrinas, Estratos, Paisajes de la Memoria), tres pueden destacarse de una manera especial desde el punto de vista audiovisual, a pesar de que todos conforman un gran imaginario y un espacio interactivo que supera los 3.000 metros cuadrados. Ventanas, protagonistas y paisajes son los recursos más próximos al formato de narración audiovisual. De una forma resumida, atendemos a esta propuesta considerando cada uno de esos espacios como una historia que puede segmentarse desde la clásica división de la diégesis en personajes, acciones, espacio y tiempo (García Jiménez, Chatman). Comentamos esta faceta como ejemplo de esa línea analítica, aunque lógicamente ese proceso sería solo el inicio del análisis. Por una parte, las ventanas, los paisajes y todos aquellos elementos del escenario que aparecen representados en los testimonios de los protagonistas de la historia, conforman una Andalucía atemporal que, aunque sugiere un pasado, existe en un universo propio de representación audiovisual. El uso temporal y las estrategias narrativas destaca por el permanente ejercicio de elipsis y de rastreo a través de instantes que, en muchos casos, son imaginados, aunque sin perder el rigor histórico de la propuesta. En todo ello, un aire formal deconstructivo y didáctico permite una puesta en escena sencilla para contenidos complejos, como es el caso de las Ventanas de la Historia. Por último, y como eje central de esa focalización narrativa, son más de un centenar de personajes los que nos cuentan cómo era la Andalucía del pasado y cómo es la identidad andaluza en el presente, en primera persona y dirigiendo su mirada al

visitante como si de un testimonio se tratara. Un párroco andaluz del XIX o una inmigrante en nuestros días son algunos ejemplos de esa narración audiovisual del Museo CajaGRANADA Memoria de Andalucía, diseñada como narración colectiva con pocos nombres propios, lo que le otorga un aire antropológico y didáctico en su puesta manera de abordar los modos de vida, el arte, la cultura y el entorno natural.

Conclusiones y líneas de investigación

La Educación Audiovisual pasa necesariamente por atender otros entornos para fomentar una actitud crítica en la Civilización de la Imagen. Hoy día, uno de esos entornos es el museo, que en ocasiones contiene un interesante contenido audiovisual y multimedia en su propuesta discursiva. Finalizo con algunas reflexiones finales de interés, válidas como conclusiones y también como futuras líneas investigadoras:

- La interesante hibridación de soportes y lenguajes entre cine y museo.
- La estrecha relación del valor didáctico y educativo con los recursos audiovisuales de nuevas instituciones museísticas. Acciones humanas y tecnológicas que cumplen un mismo fin.
- La valoración del discurso museográfico como una narración, que puede ser analizada desde la perspectiva del análisis filmico, considerando este espacio como portador de significados.

En resumen, la importancia de fomentar la comprensión y la capacidad crítica en diferentes entornos visuales y audiovisuales, como es el museo en este caso, un museo más cercano y que ofrece múltiples posibilidades para la investigación educativa y audiovisual.

Referencias bibliográficas

Acaso, M. (2007). *Esto no son las torres gemelas. Cómo aprender a leer la televisión y otras imágenes*. Madrid, Catarata.

Chatman, S. (1990). *Historia y discurso. La estructura narrativa en la novela y en el cine*. Madrid, Taurus.

Hernández, F. (2000). *Educación y cultura visual*. Barcelona, Octaedro.

Gardner, H. (1994). *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona, Paidós.

García Blanco, A. (1999). *La exposición. Un medio de comunicación*. Madrid, Akal.

García Jiménez, J. (1993). *Narrativa Audiovisual*. Madrid, Cátedra.

Huerta, R. (2010). *Maestros y museos. Educar desde la invisibilidad*. Publicacions de la Universitat de València PUV.

Marín Viadel, R (coord.). (2003). *Didáctica de la Educación Artística*. Universidad de Granada.

Zunzunegui, S. (2005). *Las cosas de la vida. Lecciones de semiótica estructural*. Madrid, Biblioteca Nueva.

**Una propuesta para maestros de infantil como preparación de la
visita al Museu de la Festa de Algemesí**
**A proposal for pre-school teachers as preparation for the visit to the
Museu de la Festa of Algemesí**

David Mascarell Palau. *Universitat de València. mascarell43@gmail.com*

Resumen: Este artículo supone una propuesta de acercamiento del alumnado de infantil al ámbito museístico. Se llevará a cabo a través de las manifestaciones de la propia cultura local que en el Museu de la Festa de Algemesí se exponen. La premisa inicial será la necesidad de preparación del docente que pasa por la coordinación con el centro museístico. Aportaremos sugerencias de trabajo a la vez que describiremos una de las actividades didácticas por su aportación para el acercamiento al museo de distintos ámbitos sociales.

Palabras clave: cultura local, formación, actividades didácticas

Abstract: This article is a proposal to bring pre-school students closer to the museum environment. It will be carried out by displaying elements of local culture in Festa de Algemesí Museum. The initial premise will be the teacher training needs and the coordination with museum monitors. We will make suggestions of work as well as describing one of the didactic activities aimed at bringing closer different areas of society the museum.

Key words: local culture, training, didactic activities

Introducción

Visitar con alumnado de infantil un museo en el que los contenidos mostrados son familiares a los niños y niñas por ser parte de una actividad festiva en la que muchos de ellos participan, se convierte en una actividad que genera afinidades y facilita el acercamiento a estos entornos.

Proponemos que los escolares identifiquen el museo con un lugar cercano y accesible, un espacio en el que ellos tienen algo que ver y que decir. Para que la visita museística se convierta en una experiencia realmente enriquecedora pensamos que una de las claves pasa por lograr una comunicación previa fluida, cercana y abierta entre museo y docentes. Las nuevas tecnologías pueden convertirse en nexo para esa interacción museo-escuela.

Enmarcando la propuesta

La ciudad de Algemés, situada en la comarca de la Ribera Alta, a 30 Km de la capital valenciana, cuenta con poco menos de treinta mil habitantes. Cada 7 y 8 de septiembre la fiesta en honor de la Mare de Déu de la Salut hace de la localidad un escenario único e irrepetible. Creado en 2002, el Museu Valencià de la Festa articula la primera exposición permanente en relación a la festividad local, acreditada Tesoro del Patrimonio Cultural Inmaterial de España en 2009 y en 2011 el ministerio de cultura la presenta como candidata por España a Patrimonio de la Humanidad. Se ha convertido en un referente en cuanto a divulgación y estudio de las tradiciones festivas valencianas.

Entre su programa de actividades oferta exposiciones temporales, conciertos, teatro y exhibiciones de elementos festivos locales. La educación es el eje articulador en el cual se proponen talleres temporales de carácter didáctico para un público en edad escolar.

Docentes en las visitas a museos: Aptitud y actitud

El Museo de la Festa de Algemés es visitado por centros educativos locales y de la comunidad realizando una labor didáctica importante en la difusión de las tradiciones culturales.

Se ha detectado la necesidad de ayudas previas al profesorado de cara a las visitas escolares debido principalmente a que, por su formación como generalistas, no están especializados en materias artísticas. Si analizamos la actitud de algunos docentes durante las actividades que el museo plantea al alumnado podemos observar cierta falta de implicación.

Siguiendo a E. Eisner (2009) como personas implicadas en la educación en los museos debemos entender y crear las condiciones que promuevan el enriquecimiento cognitivo. Por ello proponemos que desde el museo se estreche la colaboración con maestros y maestras a través de iniciativas que les den voz, escuchando sus

necesidades y acercando los contenidos. Una coordinación previa a la visita, entre personal del museo y colegas de centros educativos, servirá para plantear y abordar qué dinámicas y contenidos se adecuan más a las características del alumnado. Hablamos del museo a la carta. Para que sea posible es importante que los docentes tomen conciencia de su papel fundamental en este tipo de actividades museísticas.

Sin embargo, en la actualidad el museo por motivos presupuestarios no dispone de suficientes recursos que permitan la puesta en marcha de un departamento específico de didáctica que atienda estas necesidades. La solución que proponemos para subsanar dicha situación con la mínima inversión económica pasa por hacer uso de las nuevas tecnologías, así como recurrir a alumnado en prácticas. *El Diploma de Postgrado en Educación Artística y Gestión de Museos* promovido por el Instituto de Creatividad e Innovaciones Educativas de la Universidad de Valencia proporcionaría alumnado de prácticas ya que prepara profesionales para conducir los gabinetes didácticos de los museos.

El papel de las nuevas tecnologías

El concepto de museo a la carta se simplifica y facilita gracias a las posibilidades que brindan las nuevas tecnologías. El museo puede prolongarse en la red y agilizar la comunicación con la escuela, el acceso al material didáctico, flexibilizar las propuestas, difundir el trabajo de los alumnos, etc.

Elogiamos a la dirección del museo de la Festa de Algemès su apuesta por integrar en su sitio Web una cuenta Facebook, abriendo de esta manera las puertas cibernéticas a las redes sociales.

Una actividad en el Museo: Homenaje al escritor y profesor Enric LLUCH

Entre las diversas actividades culturales que encontramos en nuestra visita al Museu Valencià de la Festa de Algemès a través de Facebook destacamos la realizada con motivo del homenaje al maestro y escritor algemesinense Enric Lluç, conocido por su dedicación a la literatura infantil y juvenil, especialmente en la Comunidad Valenciana y Cataluña.

La particularidad de la actividad radica en la implicación de distintos ámbitos sociales en el espacio museístico: la Asociación La Nova Muixeranga (parte activa en la fiesta a través de sus torres humanas), los centros escolares locales y las familias del alumnado.

Enric Lluç participó en una tertulia creada para escolares de infantil y primaria, en la que se comentaron algunos de sus libros e intercambiaron impresiones con los jóvenes lectores. Propuso a los niños inventar nuevos títulos para futuras narraciones, escogiendo a algunos a partir de los que imaginaba y relataba nuevas historias.

En un trabajo previo en el colegio los alumnos habían ilustrado escenas de sus libros con las que ahora podía visitarse una exposición en el museo. Esto supuso para los participantes la primera incursión como artistas en el espacio museístico con todas las implicaciones que conlleva: sentirse protagonista es un potente reforzador del trabajo realizado; además, facilita el acercamiento de las familias a un entorno para muchos desconocido todavía. El museo abre sus puertas a un nuevo y potencial público.

Conclusiones

Proponemos aprovechar los recursos que ofrecen museos y otras entidades culturales locales como primer contacto del alumnado de infantil con los espacios expositivos a través de lo cercano y significativo.

Mediante las interconexiones entre el arte, los escolares, los docentes, los museos, la universidad y la sociedad podemos llegar a tejer una magnífica red donde cada elemento aporte un eje sólido para el otro y en el que en conjunto contribuya positivamente en la educación. Las nuevas tecnologías de la información nos pueden ayudar en esta dirección. Pero sin la implicación de los docentes y la colaboración de los museos no podemos construir una conciencia de respeto para contribuir activamente a la mejora del patrimonio en un contexto próximo (Calaf, 2003).

Referencias bibliográficas

Ayuso, H., Sanjuán, R. & Vidal, T. (2009). *Jornades de Portes Obertes, una proposta de visibilitat entre l'art i l'educació*, Lleida, Centre d'art la Panera.

Calaf, R. (coord) (2003). *Arte para todos. Miradas para enseñar y aprender el patrimonio*, Gijón, Trea.

Centre d'Art la Panera. Servei educatiu [en línea]: <<http://www.lapanera.cat/home.php?op=18&module=editor>> [Consulta: 26 de octubre de 2010]

Eisner, E. (2009). El museo como lugar para la educación, *Actas del Congreso Internacional. Los museos en la Educación. La Formación de Educadores*, Madrid, Fundación Thyssen-Bornemisza, en R. HUERTA: Maestros y museos. *Educación desde la invisibilidad*, Valencia, PUV, pp. 122.

Huerta, R. (2004). *Cultura Visual a Ontinyent. Ontinyent*, Caixa Ontinyent.

(2010). *Maestros y Museos. Educación desde la invisibilidad*. Valencia, PUV.

Museu Valencià de la Festa d'Algemesí [en línea]: <<http://www.museuvalenciadelafesta.com/default.asp?DocID=308&RevID=&Tpl=plantillainici.asp>> [Consulta: 22 de octubre de 2010]

Cultura Visual y enseñanza de la historia. La percepción de la Edad Media
Visual culture and education of the history. The perception of the Middle Ages

Germán Navarro Espinach. *Universidad de Zaragoza. gnavarro@unizar.es*

Resumen: A partir de la experiencia del autor como miembro del Taller de Historia de la Universidad de Zaragoza, este trabajo pone especial énfasis en el tema de la cultura visual como un indicador primario para detectar las imágenes de la Edad Media recreadas a inicios del siglo XXI por el cine, internet, pintura, libros de texto, etc. De hecho, en la actualidad la cultura visual es uno de los componentes más importantes de la memoria histórica.

Palabras clave: educación, cultura visual, memoria histórica, Edad Media

Abstract: Based on the author's experience as a member of the History Workshop at the University of Zaragoza, this paper puts special emphasis on the subject of visual culture as a primary indicator for detecting the images of the Middle Ages recreated at the beginning of the 21th century by cinema, internet, painting, School books, etc. In fact, nowadays visual culture is one of the most important components of historical memory.

Key words: education, visual culture, historical memory, Middle Ages

El paradigma de la cultura visual y el estudio de la Edad Media

El pasado mes de agosto, la lectura del libro *Maestros y Museos. Educar desde la invisibilidad*, cuyo autor es mi colega y amigo el profesor Ricard Huerta (2010), me recordó varias ideas que defendí sobre la enseñanza de la historia en una obra en colaboración con otros dos profesores de la Universidad de Zaragoza, especialistas en la Edad Media como yo, titulada *Taller de historia. El oficio que amamos* (Corral, García y Navarro, 2006). Este trabajo era fruto de la experiencia vivida durante la coordinación de un taller de historia con alumnado universitario en los años 2003-2006. Las ideas que me recordó eran tanto la necesidad de reflexionar siempre sobre los cambios que vive la práctica docente en la universidad, como el imperativo concreto de analizar el bagaje previo de cultura visual que tiene el alumnado cuando llega por primera vez a cursar el grado de historia o, más allá, el que posee el público en general respecto a la memoria histórica.

En nuestro libro se dedican capítulos a cuestiones tales como qué tipo de historia nos han enseñado a lo largo de nuestras vidas o cómo se pueden descifrar las imágenes que nos quedan del pasado para aproximarnos de una manera más profunda a las gentes de entonces. De hecho, la influencia de determinadas imágenes sobre épocas históricas concretas como la Edad Media ha sido muy grande a la hora de cimentar falsos tópicos o versiones manipuladas de acontecimientos y personajes relevantes, no sólo al servicio de los poderes establecidos sino también al del negocio floreciente de la recreación de un pasado romántico que hoy en día promueven con fuerza la novela histórica de éxito y las grandes producciones cinematográficas de género histórico o de ciencia ficción, aparte de múltiples fiestas que desde hace años se celebran por doquier. Para afrontar tales retos no cabe duda que es preciso adoptar una perspectiva interdisciplinar y multicultural, de manera que los historiadores dejemos de mirarnos el ombligo y nos pongamos en contacto con otros especialistas de la educación y de la cultura visual para cooperar en la interpretación de estas cuestiones. Eso es lo que yo pretendo por la parte que me toca con esta pequeña aportación en un foro de marcado carácter interdisciplinar como es éste.

Me ha resultado muy útil también otra obra anterior de Ricard Huerta que invita a pasear por las ciudades observando viejas y nuevas tipografías, como si los espacios urbanos fueran museos al aire libre que esperan en silencio que les prestemos más atención de una vez por todas (Huerta, 2008). La matriz de este planteamiento arranca de su propia tesis doctoral sobre las publicaciones periódicas ilustradas en la España de los años cincuenta con la que ya reivindicaba la función de las letras como símbolos plásticos y, por consiguiente, una parte esencial de la cultura visual (Huerta, 1994). Expresión ésta última que me interesa de manera clara para estudiar un observatorio del pasado muy concreto, la Edad Media, fruto de mi especialización docente e investigadora sobre esa época desde que me doctoré y trabajé en el Departamento de Historia Medieval de la Universidad de Valencia hasta mi destino actual de profesor de la Universidad de Zaragoza.

Ahora bien, creo que el estudio donde Ricard Huerta más ha abordado de manera monográfica el paradigma de la cultura visual es en su trabajo sobre Ontinyent a principios del siglo XXI. Es en esta obra donde recoge de John Walker y Sarah Chaplin (2002) la definición que utilizaré yo en el presente trabajo para interpretar la percepción actual del mundo medieval. A saber, entiendo por cultura visual la que está compuesta por cualquier objeto o artefacto material, edificio o imagen, producido por el trabajo o por la inventiva humana con finalidades prácticas, estéticas, simbólicas, rituales o ideológico-políticas y que apela al sentido de la vista de manera significativa. Eso sí, estudiado siempre a partir de contextos sociales e históricos bien delimitados en el espacio y en el tiempo, para diferenciar, además, en última instancia, si su elaboración procede o no de las esferas del poder o cómo interactúa y se fusiona con otros componentes de la cultura general y de la memoria colectiva imperantes o alternativas (Huerta, 2004, pp. 33-34).

Últimos estudios avanzados sobre la percepción social actual de lo medieval

¿Qué bibliografía se ha acercado de forma más directa a esta problemática de la cultura visual actual existente sobre la Edad Media? Por ejemplo, en un seminario internacional celebrado en la Universidad de Zaragoza en 2004 ya planteamos la necesidad de debatir sobre la presencia múltiple de la Edad Media en internet y de qué manera enseñar al alumnado a discernir entre la minoría de páginas webs de contenido académico más fiable y la mayoría de sitios que utilizan el reclamo de lo medieval en muchas ocasiones para distorsionar o falsear a su antojo los conocimientos existentes sobre aquella época. Y ello máxime cuando hoy el alumnado utiliza internet para copiar y pegar contenidos con que redactar ágilmente los trabajos académicos de manera indiscriminada y sin plantearse la inmensa mayoría de las veces el grado de fiabilidad de sus fuentes de información de segunda, tercera o cuarta mano y más allá (*Pescar o navegar: la Edad Media en la red*, 2005). De la misma manera, en 2008 una de las semanas de estudios medievales más importantes de España que se celebran todos los años, la Semana de Estella, abordó el tema de la percepción social actual de la Edad Media con una ponencia dedicada al poder de la novela histórica en la creación de una imagen romántica y ficticia de lo medieval (Ruiz-Domènec, 2009) y otra alusiva al terreno indómito del Medievo en internet (Corrao, 2009).

También el pasado mes de abril, el Centro Interdisciplinario de Estudios Americanistas de la Universidad de Santiago de Compostela organizó su tercer coloquio internacional sobre *Historia(s), Imaxe(s) e Linguaxe(s) na América Latina e Europa* con el objetivo de crear diálogo entre cuatro disciplinas tan afines como diferentes como son la historia, la historia del arte, la lengua y la literatura para discutir sobre la cultura visual de varias épocas, entre ellas la Edad Media, con una fuerte preocupación por tender puentes y redes interdisciplinares para atajar mejor estas cuestiones. Será precisamente en dicha universidad gallega entre los próximos días 15 y 19 de diciembre donde se celebre el IV Congreso Internacional Historia

a Debate (<http://www.h-debate.com>) en el que, entre otros temas, se tratarán los problemas del nuevo paradigma educativo que nos toca vivir, el impacto de la ficción histórica sobre el gran público, o los primeros efectos de la implantación de los nuevos planes de estudio derivados del Espacio Europeo de Educación Superior. Ya en el anterior congreso de Historia a Debate presentamos una ponencia sobre la experiencia del Taller de Historia de la Universidad de Zaragoza abordando algunas de estas cuestiones (Corral, García y Navarro, 2010).

Por otra parte, la enorme influencia del cine sobre la cultura visual de la Edad Media es latente sobre todo a través de las películas de esa temática producidas en los Estados Unidos desde el siglo XX hasta nuestros días, con ejemplos bien estudiados como *El Cid* de Anthony Mann del año 1961 (Barrio, 2008), pero también con películas de ciencia ficción de ambiente e indumentaria medieval, desde la saga de *La Guerra de las Galaxias* a la de *El Señor de los Anillos*. Algo que nos invita a reflexionar mucho sobre el impacto subliminar en el gran público que tiene ese cine no histórico pero de claro escenario medieval. A colación de estas cuestiones quiero hacer constar que uno de los mayores éxitos del cine español de dibujos animados con premio Goya 2004 a la mejor película de animación es *El Cid. La leyenda de José Pozo*, merecedora algún día de un estudio específico sobre el tipo de contenidos tópicos que sigue reproduciendo sobre este personaje tan emblemático para la historia medieval de España.

Propuestas de investigación a partir de encuestas de opinión y libros de texto

¿Cómo se ha investigado hasta ahora este tema de la percepción de la Edad Media a través de la cultura visual en observatorios bien delimitados? Por ejemplo, hace casi treinta años, una de las primeras experiencias la puso en práctica la revista *Lire* en Francia cuando efectuó en 1983 una encuesta a 1.844 personas sobre los personajes que en opinión de los franceses simbolizaban mejor la imagen de la Edad Media en su país. Posteriormente, otro de los primeros trabajos conocidos en este sentido aplicó una serie de cuestionarios al alumnado francés de enseñanza secundaria en torno a su percepción de la Edad Media a partir de los recuerdos más vivos que tuvieran de aquella época desde su infancia (Lett, 1993-1994). En la Universidad de Valencia se efectuó otro sondeo más sencillo a 153 estudiantes de primer y de cuarto de historia en el cual se les pedía que escribiesen de manera espontánea tres personajes, tres acontecimientos y tres libros que para ellos y ellas resultaran característicos de la Edad Media (Furió, 1990). En el Taller de Historia de la Universidad de Zaragoza la encuesta la lanzamos a la calle y fue el propio alumnado del taller el que preguntó al público en general, unos dos centenares y medio de personas de la ciudad de Zaragoza pertenecientes a un variado espectro social buscado a propósito en la muestra (Corral, García y Navarro, 2006, pp. 37-58).

Al comienzo del presente año académico 2010-2011 hemos pasado un cuestionario el primer día de clase a un centenar de estudiantes de los dos grupos del primer curso del nuevo grado de historia del arte de la Universidad de Zaragoza en la parte correspondiente a historia medieval de la materia troncal *Historia Universal*. En esta ocasión se les pedía que elaborasen un breve inventario de imágenes diversas de la Edad Media que vinieran a sus mentes de manera espontánea: un monumento, una obra de arte, una película, un videojuego, una ilustración de un libro de texto o un sitio web de internet. Las películas y los videojuegos han acumulado el mayor número de respuestas anotadas, aunque también los viajes y los referentes locales de ciudades y pueblos han marcado a muchas de las personas encuestadas. Pero se obtiene sobre todo datos de una cultura visual híbrida que mezcla fuentes protagonizadas por las nuevas tecnologías. No es de extrañar que el uso de internet y de los videojuegos se esté convirtiendo en una estrategia de primer orden en la didáctica de la historia medieval en la enseñanza secundaria (Rodríguez, 2008). Y tampoco se escandalice nadie si se dice que lo medieval en internet deviene la nueva máquina del tiempo por excelencia para investigar y conocer más de aquella época pero sobre todo para jugar con lo medieval (Sierra, 2008). Algo que en Aragón conocemos bien por la gran cantidad de fiestas y grupos de recreación de la Edad Media que existen. Aquí en el País Valenciano también hay buenos referentes como las fiestas de moros y cristianos.

Asimismo, existen ya varias líneas de análisis de gran interés sobre libros de texto empleados en educación primaria y secundaria, por ejemplo, los manuales escolares utilizados en España durante la dictadura de Franco con más de doscientos grabados seleccionados y comentados (Abós, 2003), o bien para época más reciente de la democracia las pautas aplicadas por cada comunidad autónoma para explicar su identidad histórica en educación primaria, secundaria y superior (Pérez, Manzano, López y Rivière, 2000; Echevarría, coord., 2008; Sobejano y Torres, 2009). De enorme valor es el estudio llevado a cabo por Mario Carretero y otros autores sobre las diferencias existentes en la enseñanza de la historia al comparar los libros de texto del alumnado mexicano y español con imágenes utilizadas en ambos casos, como por ejemplo un grabado del siglo XVI que ilustra la llegada de los europeos a las Antillas y su entrada en contacto con sus habitantes con pies de ilustración bastante diferentes sea en un país o en el otro. El mismo grabado ha sido utilizado también para interpretar la percepción diferente de las imágenes históricas existentes sobre la construcción de la identidad nacional en otros países como Argentina y Chile (Carretero y Voss, comps., 2004, pp. 153-172 y 173-195).

En esa línea de estudio, la semana pasada se celebró un congreso internacional en Zaragoza y Alcañiz sobre *La Corona de Aragón en el centro de su historia. El Interregno y el Compromiso de Caspe (1410-1412)*, en el cual presenté una ponencia sobre los tópicos historiográficos y la cultura visual predominantes sobre este acontecimiento con datos alusivos no sólo a la iconografía pictórica referida al mismo desde principios del siglo XVII (Caballú, 1999) sino también a la novela

histórica, los contenidos de internet, el cómic o los dibujos animados con vistas a reivindicar la importancia de la cultura visual que se ha ido acumulando sobre un gran evento histórico como éste y en qué medida dichas imágenes han contribuido a fosilizar con gran eficacia una visión completamente idealizada y romántica del mismo (Navarro, 2010). Cultura visual del Compromiso que se completa últimamente con los diseños utilizados para logotipo del citado congreso (un círculo negro con nueve semicírculos blancos equidistantes en su perímetro que simbolizan a los nueve compromisarios y una corona blanca en medio). Véase también el logotipo del futuro XIX Congreso de Historia de la Corona de Aragón dedicado al mismo tema que se celebrará en Zaragoza y Caspe en 2012: una hoja de platanero de jardín y seca con forma de corona y que a mi me sugiere la imagen de la Corona de Aragón en el otoño de la Edad Media y por supuesto el final de la dinastía de descendientes de la reina Petronila de Aragón y del conde Ramón Berenguer IV que hasta el Compromiso de Caspe la habían gobernado. Desde entonces será la dinastía castellana de los Trastámara la que ocupará el trono y entre ellos los famosos Reyes Católicos, descendientes de este linaje.

En conclusión, pienso que el profesorado universitario ha de sondear bien la cultura visual del alumnado recién llegado a las facultades en beneficio propio pero sobre todo para informar y ayudar a los docentes de las etapas preuniversitarias a tener más datos para la reflexión sobre los mecanismos de construcción de la memoria histórica que a través de la cultura visual se ponen en marcha desde la escuela. De manera que estén a tiempo, si así lo desean, de cuestionar o no su conveniencia para una educación en valores tendente a la creación de conciencia crítica, instrumento que todos y todas sabemos que favorecerá en el futuro una ciudadanía más lúcida, más activista, más humanizada, menos dócil frente a los atropellos de los derechos sociales que puedan cometer por doquier las elites económicas y políticas del mundo.

Referencias bibliográficas

- Abós, Á. L. (2003). *La historia que nos enseñaron (1937-1975)*, Barcelona, Foca.
- Barrio, J. A. (2008). La Edad Media en el cine de Estados Unidos, en *Imago Temporis. Medium Aevum*, 2, pp. 426-452.
- Caballú, M. (1999). *La voluntad de entendimiento. Iconografía pictórica del Compromiso de Caspe*, Zaragoza, Real Academia de Nobles y Bellas Artes de San Luis.
- Carretero, M., VOSS, J. F. (comps.) (2004). *Aprender y pensar la historia*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Corral, J. L., García, C., Navarro, G. (2006). *Taller de historia. El oficio que amamos*, Barcelona, Edhasa.

Corral, J. L., García, C., Navarro, G. (2010). El Taller de Historia de la Universidad de Zaragoza: aprendizaje, acción y compromiso, en C. Barros (ed.), *III Congreso Internacional Historia a Debate*, Santiago de Compostela, tomo II, pp. 203-211.

Corrao, P. (2009). Gli studi medievali nella rete telematica fra specialismo, amatorialità e cultura comune, en *La Historia Medieval hoy: percepción académica y percepción social*, XXXV Semana de Estudios Medievales de Estella (21-25 julio 2008), Pamplona, Gobierno de Navarra, pp. 263-283.

Echevarría, A. (coord.) (2008). *La Historia Medieval en la Enseñanza Secundaria Obligatoria: un balance*, Madrid, UNED.

Furió, A. (1990). ¿Quina Edat Mitjana? La percepció de l'escenari medieval entre els estudiants d'història. Resultats d'una enquesta, en *Revista d'Història Medieval*, 1, pp. 251-275.

Huerta, R. (1994). *Funció plàstica de les lletres*, Valencia, Edicions del Bullent.

Huerta, R. (2004). *Cultura visual a Ontinyent*, Valencia, Caixa d'Estalvis D'Ontinyent.

Huerta, R. (2008). *Museo Tipográfico Urbano. Paseando entre las letras de la ciudad*, Universitat de València.

Huerta, R. (2010). *Maestros y museos. Educar desde la invisibilidad*, Universitat de València.

Lett, D. (1993-1994). Le Moyen Age dans l'enseignement secondaire français et sa perception par l'élève: entre memoire scolaire et memoire buissonnière, en *Revista d'Història Medieval*, 4 y 5, pp. 291-320 y 181-188 respectivamente.

Navarro, G. (2010). La historiografía moderna del Compromiso de Caspe, en *La Corona de Aragón en el centro de su historia. El Interregno y el Compromiso de Caspe (1410-1412)*, Zaragoza-Alcañiz, 24-26 de noviembre de 2010, Gobierno de Aragón, actas en prensa.

Pérez, J. S., Manzano, E., López, R., Rivière, A. (2000). *La gestión de la memoria. La historia de España al servicio del poder*, Barcelona, Crítica.

Pescar o navegar: la Edad Media en la Red (2005). Universidad de Zaragoza, Departamento de Historia Medieval, Ciencias y Técnicas Historiográficas, y Estudios Árabes e Islámicos.

Rodríguez, J. M. (2008). El uso de internet y los videojuegos en la didáctica de la historia medieval, en Ana Echevarría (coord.), *La Historia Medieval en la Enseñanza Secundaria Obligatoria: un balance*, Madrid, UNED, pp. 177-216.

Ruiz-Domènec, J. E. (2009). El poder de la ficción. La Edad Media vista por la novela histórica, en *La Historia Medieval hoy: percepción académica y percepción social*, XXXV Semana de Estudios Medievales de Estella (21-25 julio 2008), Pamplona, Gobierno de Navarra, pp. 247-261.

Sierra, A. (2008). Medieval Internet: recerca, coneixement i joc. La nova màquina del temps, en *Imago Temporis. Medium Aevum*, 2, pp. 453-465.

Sobejano, M. J., Torres, P. A. (2009). *Enseñanza de la Historia en Secundaria. Historia para el presente y la educación ciudadana*, Madrid, Tecnos.

Walker, J., Chaplin, S. (2002). *Una introducción a la cultura visual*, Barcelona, Octaedro.

Museo y ciudadanía: áreas de confluencia en la exposición permanente del MuVIM "La aventura del pensamiento"

Museum and citizenship: common areas in the permanent exhibition of MuVIM "The adventure of thinking"

Luis Noguero. noguero.luis@yahoo.es

Resumen: Este artículo indaga sobre los valores educativos de la exposición referencial del MuVIM "La aventura del pensamiento", y sus conexiones con la idea del museo actual: dinámico e integrado con la sociedad de su tiempo, implicado en la educación de una ciudadanía informada, sensible y responsable. Este trabajo muestra los resultados de una parte de la investigación realizada durante el curso de postgrado "Diploma en Educación Artística y Museos" de la Universidad de Valencia durante el curso 2009/10.

Palabras Clave: ciudadanía, educación, museo, patrimonio intangible

Abstract: This article examines the educational values of the reference exhibition MuVIM "The Adventure of thinking" and its connections with the idea of the modern museum: dynamic and integrated in the society of its time, involved in the education of an informed citizenship, responsible and sensitive. This work presents the results of a part of the research conducted during the post graduate course "Diploma in Art Education and Museum" of the University of Valencia during the 2009/10 academic year.

Key words: citizenship, education, museum, intangible heritage

Introducción

El MuVIM, que se ha venido presentando como "museo de las ideas", no responde a un modelo museístico tradicional basado en una colección permanente de objetos singulares. Su configuración original se desarrolló en torno a la exposición "La aventura del pensamiento", articulada a través de un recorrido compuesto de proyecciones, escenografías y ambientaciones que traslada al público por el proceso de conformación de los valores de la cultura moderna en Occidente, y su evolución hasta nuestros días, incidiendo en la importancia del período histórico de la Ilustración.

El artículo plantea una aproximación a las estrategias educativas que esta propuesta expositiva refleja sobre los fundamentos del museo, incidiendo en su eficacia para conseguir que sus visitantes valoren y cuestionen las ideas que presenta, así como para que se enfrenten a los retos propios de una ciudadanía comprometida socialmente.

El pensamiento como patrimonio

De este modo el museo convierte algunas de las ideas fundamentales que han sustentado la sociedad contemporánea en el objeto patrimonial que se muestra en sus salas: el principio incuestionable de la igualdad de las personas, la importancia de la educación y el conocimiento como elementos de progreso personal y social, la búsqueda de la felicidad y el bienestar general, el respeto y los valores democráticos como herramientas fundamentales de convivencia, entre otras. Patrimonio intangible, pero vital para comprender nuestro mundo.

Esta interpretación del patrimonio (Juanola y Calbó, 2007) da sentido a un concepto de museo que se explica a sí mismo mucho más en su singularidad como espacio de debate que como escaparate de trofeos.

Procesos de renovación museográfica

El recorrido, guiado por varios personajes caracterizados, intenta activar los sentidos de los visitantes, los sumerge en diferentes atmósferas escenográficas, juega con la sorpresa, plantea retos y preguntas, los envuelve en imágenes, música e incluso olores y sabores. Los visitantes adoptan una posición de espectadores a quienes también se busca inducir respuestas emocionales que faciliten la apropiación simbólica de la experiencia (Calaf y Fontal, 2007). La exposición explica, comunica y transmite, pero también puede conmover. Esta metodología permite que muchas personas entiendan y reconozcan como propios ciertos valores e ideas porque se muestran más como descubrimiento experiencial que como información explícita.

El montaje adquiere connotaciones educativas entre la instalación artística y la performance (Gómez Arcos, 2005), en especial en las salas dedicadas a la imprenta,

la ciencia y el caos. Se convierte en un modo de hacer mirar la Modernidad que provoca procesos cognitivos de aprendizaje y de cuestionamiento intelectual.

En el tiempo y lugar en que "La aventura del pensamiento" fue concebida, resultaba renovadora museográficamente, aunque naciera consciente de la caducidad inherente al avance continuo de las tecnologías en las que se apoya. En cualquier caso, su configuración resta como testimonio de una mirada concreta hacia el nacimiento del mundo moderno desde lo contemporáneo.

Fortalecer las estrategias renovadoras y las alianzas con la comunidad

Sin embargo, el planteamiento expositivo contradice algunos de sus objetivos porque no facilita la conexión del público con el espíritu crítico de la Ilustración. En un recorrido establecido, sin posibilidad de rutas alternativas, con los tiempos marcados, se impide que los visitantes participen y se comuniquen durante la visita. Produce extrañeza que la exposición no genere, cuanto menos, un espacio propio donde el grupo pueda intercambiar impresiones y aportar nuevas ideas. Se debería producir una mayor interacción con la experiencia vivida dentro de los muros del museo, de modo que el amasijo de pensamientos-sentimientos-preguntas-símbolos a los que se enfrenta al visitante unidireccionalmente durante una hora, pueda verse enriquecido con la participación grupal y la reflexión individual.

Por ello, tras el proceso de investigación realizado, se propone implementar el carácter educativo de la exposición mediante acciones y proyectos educativos conectados con la misma, de tal modo que se refuerce la idea de museo como comunidad de aprendizaje (Álvarez, 2007).

Una de estas acciones consistiría en ubicar un espacio para la reflexión y el intercambio de opiniones. El lugar debería adecuarse para que invite a permanecer y a descubrir nuevas propuestas, a generar preguntas, complementar contenidos, a conectar las ideas recibidas con cuestiones actuales, y a recoger opiniones que enriquezcan el discurso de la exposición. Se trataría de realizar una revisión crítica de los principios establecidos en el Siglo de las Luces mediante procesos de deconstrucción contemporáneos a partir de proyectos artísticos diversos.

Para incidir en la filosofía renovadora que marcó los inicios del museo sería adecuado dar protagonismo a las nuevas tecnologías, fundamentalmente las relacionadas con la información y la comunicación (TIC). Este aspecto cobrará mayor relieve en el trabajo dirigido a resolver necesidades del público joven.

No es menos importante incidir en la participación de la comunidad educativa, dando entrada al profesorado en la programación de actividades y en la configuración de estrategias didácticas sustentadas en los currículos contemporáneos (Efland, y otros, 2003).

Otras acciones deberían dirigirse hacia la programación de actividades formativas, creativas y participativas, buscando el compromiso de los públicos del museo y de las entidades ciudadanas de su entorno.

Conclusión

"La Aventura del pensamiento" se ha constituido en un potente recurso en el ámbito de la educación no formal que nos confronta con las raíces de nuestra identidad como miembros de una ciudadanía responsable y comprometida con los valores democráticos.

Porque la aventura del pensamiento continúa, el museo debería avanzar reforzando el carácter renovador de sus estrategias museográficas, implementando sus actividades, desarrollando las alianzas con el profesorado, y ampliando la apertura hacia la comunidad, dando mayor participación a sus visitantes, a colectivos y a entidades ciudadanas.

Referencias bibliográficas

Álvarez, M. D. (2007). El museo como comunidad de aprendizaje, Artículo de *Espacios estimulantes. Museos y educación artística*. Universitat de València, pp.109-128.

Ayuste, A. et al (1994). *Planteamientos de la pedagogía crítica: comunicar y transformar*. Barcelona: Graó, 1994.

Calaf, R. y Fontal O. (2007). Metáforas para conceptualizar el patrimonio artístico y su enseñanza. Artículo de *Espacios estimulantes. Museos y educación artística*. Universitat de València, pp.67-89.

Efland, A. D., Freedman K. y Stuhr P. (2003). *La educación en el arte posmoderno*. Paidós, Barcelona.

Gómez Arcos, J. R. (2005). Posibilidades educativas de la performance en la enseñanza secundaria. *Revista Arte, individuo y sociedad*, vol. 17, pp. 115-132.

Juanola, R. y Calbó M. (2007). La educación estético-artística y el museo: un link por sus recorridos comunes. Artículo incluido de *Espacios estimulantes. Museos y educación artística*. Universitat de València, pp. 25-44.

VV.AA. (1999). Razón, Modernidad, Ilustración. *Revista Debats* nº 66. Institució Alfons el Magnànim, Valencia.

Optimización de la visita a través del estudio de la percepción visual en personas sordas

Visit optimization through the study of visual perception in deaf people

Sara Pérez López. *Universidad de Valladolid. oepesaraperez@yahoo.es*

Resumen: El estudio que estamos realizando pretende comprender el comportamiento de los visitantes en torno a la percepción visual en museos. Para ello, tratamos de analizar los mecanismos que entran en funcionamiento a la hora de recibir información de las piezas expuestas. Es decir, tratamos de conocer qué elementos nos hacen entender una pieza o exposición en contraposición a otros y cuáles son los elementos visuales que transportan y traducen mejor la información visual en conocimiento. Para ello estudiamos a un colectivo que utiliza la imagen en todos los procesos comunicativos de su vida, el colectivo sordo.

Palabras clave: atención visual, información, conocimiento, sordera, eye tracking

Abstract: The study we are conducting aims to understand the behavior of visitors around museums in terms of visual perception. In order to do this, we analyze the mechanisms which come into play whilst receiving information from the exhibits. That is to say, attempt to discover what elements help us understand one piece or exposition as opposed to another and what visual elements transport and best translate the visual information in knowledge. To do this, we study a group that uses images in all the communication processes in their lives, the deaf group.

Key words: visual attention, information, knowledge, deafness

Introducción

En la elección del tema de investigación han confluído muchas de las inquietudes que se han ido presentando y desarrollando a lo largo de mi profesión. Tras estudiar Historia del Arte y especializarme en museología, decidí dedicarme a la rama de la educación museística, convencida totalmente del potencial que encierran los museos y de que la exposición carece de sentido sin desarrollar una labor educativa.

De hecho el ICOM define el museo como:

“(...) una institución permanente, sin fines lucrativos, al servicio de la sociedad y de su desarrollo, abierta al público, que adquiere, conserva, estudia, expone y transmite el patrimonio material e inmaterial de la humanidad y su medio ambiente, con fines de estudio, educación y deleite.”¹

Hoy, un museo no vive para sí mismo sino para y por la sociedad. El patrimonio conservado y expuesto entre sus muros ha de ser capaz de contar su historia, si no por sí mismo sí a través de elementos mediadores, tanto humanos como técnicos. Y es que el Patrimonio nos pertenece a todos, ya tengamos un alto o bajo nivel cultural o algún tipo de deficiencia que nos impida comprender el contenido del mismo.

Muchas veces nos olvidamos de que una exposición no comprendida por los espectadores carece de sentido. El contenido ha de llegar a todos los estratos sociales, adaptándolo a las necesidades que puedan llegar a surgir de entre el público que acuda a visitarla. Es por ello que el factor humano en un museo es fundamental, la sensibilización del personal, la empatía y sobre todo la conciencia educativa ha de tener un papel preponderante.

A lo largo de mis años de educadora observé cómo gran parte del público libre que acudía a las salas del museo sin visita guiada, entraba y salía de la sala impassible. Nada de cuanto habían visto les había transmitido cosa alguna.

Este hecho siempre me llamó la atención ya que en el mundo en que vivimos, asediados de imágenes, tan acostumbrados a ver, a entender los mensajes subliminales de la publicidad, gráfica, ilustraciones, televisión, fotografía... Imágenes, imágenes, imágenes... las obras expuestas pasaban totalmente indiferentes ante los ojos de aquellas personas. Siempre me apenó que no pudiesen apreciar aquellas piezas, que no se dejasen llevar por los mundos a los que transportaban cada una de ellas, y siempre me pregunté por qué; por qué aquellas personas no eran capaces de ver más allá de unos colores sin forma, por qué era necesaria una explicación para llegar a comprender los conceptos que encerraban, por qué no se atrevían a decir “no entiendo” “no me gusta” “no veo”.

1. Statuts de l'ICOM, adoptés par la 22e Assemblée générale de l'ICOM (Vienne, Autriche, 24 août 2007)

Este hecho me llevó a reflexionar al respecto. ¿Qué podríamos hacer para que una visita a un museo fuese más completa sin necesidad de recurrir a una visita guiada? Debemos ser conscientes de que muchas de las personas que acuden a nuestros museos no quieren un recorrido orientado por las salas, bien porque resultan “aburridas” bien porque “lo que dice la educadora y lo que pone en las cartelas viene a ser lo mismo”. ¿Cómo lograr entonces expresar el contenido de las obras utilizando los recursos que todos poseemos? ¿Cómo optimizar la visita? Este es el punto desde el que parte mi investigación.

Lenguaje y comunidad sorda

El lenguaje a través del cual nos comunicamos parte de una organización interna que culturalmente desarrollan y/o poseen los pueblos. Así, mientras que por ejemplo los pueblos de raíces latinas son más extrovertidos y por ello su lenguaje es rico en giros y gramática, pueblos como el chino poseen un complicado sistema lingüístico, fiel reflejo de su filosofía e historia. En este sentido lenguajes como la Lengua de Signos, recientemente reconocido como tal,² muestran a través de su gramática una forma de entender y relacionarse con el mundo de forma totalmente visual. Diferentes estudios³ muestran la existencia de diferencias sustanciales en la manera de percibir el mundo de personas sordas y oyentes. El entender el espacio como un elemento más de comunicación influye a la hora de relacionarse con él y de comprenderlo. Oliver SACKS (2003,143) habla de este hecho en términos de “lingüístizar el espacio” hecho influido por el hiperdesarrollo del sentido de la vista, el cual adquirirá funciones atencionales complementarias al oído.

Esta tesis avala la elección del colectivo sordo como población objeto de nuestra investigación. La comunidad sorda ha desarrollado unos mecanismos perceptivos potencialmente diferentes a los de los oyentes, lo que les hace convertirse en unos observadores capaces de recoger, quizás, un mayor número de datos y transformarlo en una experiencia perceptiva más amplia que la de cualquiera de las personas que, en una situación cultural equivalente, acuden a un museo.

La comprensión de los mecanismos que poseen, junto al desarrollo de herramientas capaces de facilitar y mejorar la percepción y comprensión de las obras visuales, nos permitirán aplicarlas al público general, posibilitando optimizar la visita guiada en situaciones de carencia de educadores que faciliten la comprensión de los contenidos expuestos.

2. La ley 27/2007 del 23 de Octubre reconoce a la lengua de signos española y la define: “son las lenguas o sistemas lingüísticos de carácter visual, espacial, gestual y manual en cuya conformación intervienen factores históricos, culturales, lingüísticos y sociales, utilizadas tradicionalmente como lenguas por las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas signantes en España”.

3. Ursula Bellugi en la década de 1970 realizó una investigación con la que pretendía analizar la estructura de los lenguajes de signos con base neuronal. Las conclusiones que obtuvo mostraron que al contrario de lo que ocurre con la lengua oral, la lengua de signos necesita de los dos hemisferios cerebrales para su correcta ejecución.

Técnicas e instrumentos de recogida de datos

Para la toma de muestras objetivas recurriremos a la utilización de un mecanismo conocido en el ámbito científico desde los años 50 del siglo XX y mejorado hasta nuestros días, el *Eye-Tracking*. Este concepto, en palabras de Hassan y Herrero (2007,1), hace referencia a un conjunto de tecnologías que permiten monitorizar y registrar la forma en la que una persona mira una determinada escena o imagen, en concreto en qué áreas fija su atención, durante cuánto tiempo y qué orden sigue en su exploración visual. Los movimientos oculares son típicamente analizados en términos de *fijaciones y sacadas*⁴.

Durante cada sacada la actividad visual se suprime, por lo que somos incapaces de ver totalmente la escena. El cerebro integra virtualmente las imágenes visuales que adquirimos durante las sucesivas fijaciones en una escena u objeto. Somos capaces de combinar imágenes de forma totalmente veraz, cuando fijamos y focalizamos nuestra atención en el objeto o escena.

El *Eye-Tracking* consta de una o varias cámaras que captan los movimientos oculares traduciéndolos en forma de datos a una aplicación informática capaz de analizar cuáles son los puntos más observados, los ignorados y en qué orden son visionados por el observador.

Objetivos a corto y largo plazo

Con este estudio pretendemos:

- Localizar y estudiar las diferencias perceptivas entre sordos y oyentes.
- Tratar de transformar las diferencias localizadas en elementos que permitan una adaptabilidad de contenidos hacia personas oyentes.
- Analizar los impedimentos que encuentra el público para apropiarse de las obras artísticas.
- Facilitar y acercar la comprensión artística a los diferentes públicos potenciales que tienen los museos.
- Mejorar la comprensión intuitiva.

4. Como *sacadas* entendemos aquellos movimientos rápidos que realiza el ojo durante los cuales dejamos de percibir información durante milésimas de segundo.

Las *fijaciones* son las pausas del movimiento ocular en un área concreta del campo visual.

Resultados y conclusiones previstos

Este estudio, realizado dentro del programa de doctorado interuniversitario “Aplicaciones del Arte en integración social”, es dirigido desde el departamento de Didáctica de la expresión musical, plástica y corporal de la Universidad de Valladolid. Con él pretendemos crear herramientas que permitan realizar adaptaciones de espacios y contenidos a todo tipo de público. Aunque nuestro estudio se centra en el ámbito museístico, al tratar temas de concepción perceptiva las herramientas creadas podrán ser aplicadas a diferentes ámbitos cotidianos.

La mejora de la comprensión de los contenidos expositivos permitirá un mayor disfrute del arte, una apropiación real de los mismos y por lo tanto una optimización de la visita libre u organizada a los espacios museísticos.

Referencias bibliográficas

Hassan Montero, Y. & Herrero Solana, V. (2007). Eye tracking en Interacción persona-Ordenador. *No solo usabilidad* (6).

Martínez Pérez, A. (2008). *Antropología visual*. Madrid: Síntesis.

Moreno Cabrera, J. A. (2000). *La dignidad e igualdad de las lenguas. Crítica de la discriminación lingüística*. Madrid: Alianza.

Sacks, O. (2003). *Veo una voz*. Barcelona: Anagrama.

El museo como instrumento de legitimación en la construcción de identidades

The museum as an instrument of legitimacy in the construction of identities

Ricard Ramon Camps. *Colegio Hermes*. ramoncamps.ricard@gmail.com

Resumen: En nuestra comunicación, se pretende abrir un punto de reflexión en torno a la institución del museo como elemento de legitimación cultural y el papel de las instituciones culturales en la construcción de identidades. Partiendo de esta reflexión crítica previa, se establecen los nexos entre la institución museo y las posibilidades educativas que encontramos en ese proceso de revalorización social, para un elemento, objeto artístico o manifestación cultural, del que surgen nuevas lecturas y resignificaciones tras su musealización.

Palabras clave: identidad, museo, escuela, legitimación, institución

Abstract: In our speech, we intend to open a point of reflection on the institution of the museum as part of cultural legitimacy and the role of cultural institutions in the construction of identities. From that critical reflection, contain links can be established between the museum institution and the educational possibilities that are in the process of social upgrading of an item, artistic object or cultural event, from which there are emerging new readings and new meanings after their passing through their adaption to the museum environment.

Key words: identity, museum, school, legitimacy, institution

Introducción

En este sentido, se trata de aprovechar estos procesos en la práctica de la enseñanza del arte y la cultura visual en las aulas, y generar nuevas dinámicas de relación entre el museo y los objetos, producciones y prácticas culturales de nuestros alumnos. Se parte en todo momento de la premisa de que todo este patrimonio cultural propio generado por los alumnos, es un instrumento esencial en la construcción, tanto de su identidad personal como colectiva, de pertenencia a un grupo social. De esta forma, a través de prácticas didácticas de musealización de este patrimonio en los centros educativos, podemos favorecer un proceso de puesta en valor de las propias prácticas culturales de los alumnos y un reforzamiento positivo de su propia identidad o identidades, a través de la legitimación de sus prácticas culturales mediante propuestas efectivas de musealización didáctica.

En nuestra comunicación, proponemos el desarrollo de proyectos educativos que pongan en relación ese valor del museo, como instrumento esencial y elemento constructor, con el entorno educativo de la escuela, confrontando ambas instituciones con el fin de promover los museos como escuela y la escuela como un museo, o espacio de dignificación de las prácticas artísticas de los alumnos. Fomentando así el crecimiento de la identidad personal a través del arte, de la identidad micro-social que supone el aula o el centro educativo y de la identidad colectiva, social y nacional que representa el propio museo, y que es de esta manera aprendida y asimilada por los alumnos, y sobre todo que es asumida como propia, aumentando el valor y el respeto hacia el patrimonio, que deja de sentirse como algo alejado y ajeno y pasa a integrarse en la propia práctica vital del alumno.

El museo como institución legitimadora

No es ningún secreto ni ninguna aportación novedosa, y mucho menos dentro del ámbito de la investigación artística en el cual va a circular este texto, que el museo, entendido como órgano institucional, ha constituido un instrumento de incuestionable eficacia legitimadora. En este punto es de rigor, recurrir al celeberrimo ejemplo de Duchamp y el proceso de transfiguración que genera con sus piezas. Bourriaud (2009, p. 115) nos recuerda que “un siglo después del *ready-made* de Duchamp, que fue el gesto de desplazamiento de un objeto usual hacia el dispositivo de legitimación que representa el sistema del arte”, el museo ha perdido parte de su eficacia en este sentido, debido en gran parte, a nuestro juicio, a la multiplicación de museos de ámbitos no artísticos y concebidos con un fin específicamente didáctico, puramente comercial o simplemente mediático y enmarcado en una clara industria del espectáculo y el entretenimiento.

Todos estos factores han subvertido en cierta medida el valor legitimador, casi sagrado del recinto del museo, espacios como el Museo de la Ciencias Príncipe Felipe o el MUVIM, ambos en Valencia, donde el objeto consagrado hacia la pura contemplación desaparece, y se sustituye por instalaciones interactivas temporales

y prescindibles, en el sentido de sustituibles o intercambiables por otras. La presencia del aura (Benjamin, 1982), elemento esencial, tiempo atrás, en todo objeto o materia digno de ser musealizado, parece ponerse en cuestión en algunas de estas nuevas prácticas museísticas.

Y decimos parece, porque en el fondo pocas cosas han cambiado, sobre todo si fijamos nuestra atención en los museos de arte, que son nuestro foco de interés como educadores artísticos. Puede que Bourriaud tenga razón cuando afirma que ahora existen nuevos instrumentos de legitimación del hecho artístico, pero en cualquier caso es un aspecto de apreciación que no va más allá de ciertas elites culturales y de sus especulaciones teóricas y que no es ni mucho menos, la percepción ni la experiencia diaria de la mayor parte de ciudadanos que se enfrentan o conviven con la realidad de un museo. Ni que decir tiene, de lo lejos que está de la propia apreciación que de este puedan tener, por ejemplo, unos alumnos de secundaria.

El museo sigue siendo, y sigue jugando un fuerte papel de legitimación de obras artísticas, a la que ahora se le suma la legitimación de prácticas culturales, que en muchos casos acaban siendo desvirtuadas, simplificadas o mitificadas en exceso, sobre todo, cuando se trata de imitar los modelos de museos por excelencia, los artísticos. El museo de arte, sigue siendo un espacio alejado y ajeno a las prácticas culturales de los propios alumnos, una especie de templo en el que no se puede apenas hablar, no se puede gritar, no se puede tocar, y a veces casi ni mirar, y donde unos señores uniformados a la manera policial vigilan e intimidan cada uno de sus movimientos, hasta yo me siento intimidado y a veces reprendido por acercarme un poco más de lo debido a una obra, evidentemente esas no son una premisas muy didácticas para acercar el museo a los ciudadanos.

La escuela frente al museo

Reflexiones y trabajos muy recientes, surgidos muchos de ellos en el seno del grupo de investigación Arte y Educación, reflexionan en torno a las relaciones que se establecen entre estas dos instituciones culturales (Huerta, 2010), y en muchos casos, las conclusiones nos llevan hacia la decepción y sobre todo hacia una falta de aprovechamiento de energías y recursos, que convierte en demasiadas ocasiones, lo que debiera ser una enriquecedora experiencia educativa y vital en un mero acto convencional y vacío.

Esa separación y alejamiento, cuando no ruptura, que se produce entre el museo y la escuela, viene a reforzar o a reactivar los discursos de sacralización de la institución museo, desde el punto de vista que se mantiene como algo alejado de la propia actividad cotidiana del aula y se percibe como extraordinario, incluso concebido como salidas “extraescolares”, cuando debiera ser una práctica habitual y cotidiana, el acercamiento y el intercambio de experiencias con el museo, y con la propia ciudad, barrio o entorno local y vital de los alumnos, como ya hemos propuesto en otras ocasiones (Ramon Camps, 2010).

El papel del museo en la construcción de identidades

No quedan ya dudas respecto al papel legitimador de culturas que ejerce el museo como institución, y por encima de todas ellas está el papel de legitimación de grupos o actitudes sociales, como nos recuerda Jiménez (2001, p. 48) “En definitiva, lo que suele hoy llamarse “el mundo del arte” es un circuito mercantil y comunicativo, constituido por artistas y especialistas, galerías, museos, coleccionistas y medios de comunicación, que, paradójicamente, actúa en no pocas ocasiones como un segmento social aislado, aparte, que impone autoritariamente sus concepciones del arte al resto de la sociedad.” Se trata por tanto, de legitimar primero a una determinada elite cultural, a la clase social que sirve de base a esa elite y al ejercicio de su poder colectivo, es decir de su construcción política identitaria que convierte sus prácticas culturales en prácticas colectivas, identificadores de la cultura “oficial” de ese país, territorio o nación.

No es casualidad, que muchos museos nacieran en consonancia con el fervor de los primeros nacionalismos modernos, y que continúen manteniendo el apelativo de Museo Nacional de..., o se convirtieran en galerías de exhibición del poder imperial y colonial de muchos países, o que más recientemente dentro del proceso de reivindicación de culturas populares, minoritarias o locales, se generaran cientos de nuevos museos llamados etnográficos, en cada pequeño pueblo o ciudad, todo con un fin muy claro, la construcción de una identidad cultural y estética.

La escuela como un museo de identidades personales y multiculturales

Frente a todo ello, la escuela es el espacio ideal para desarrollar una nueva formulación y nuevas narrativas de planteamiento del valor que le otorgamos al patrimonio cultural tanto el heredado de la llamada “alta cultura”, como sobre todo el patrimonio cultural que los propios alumnos son capaces de generar e identificar como propio, con el cual construyen su identidad o sus múltiples identidades.

Es precisamente en aquellos aspectos que los alumnos entienden como propios en los cuales cabe incidir en la aplicación de prácticas de legitimación, y porque, tal y como afirma acertadamente Olaia Fontal (2008) aquello que es importante para ellos “puede ser patrimonial porque es, justamente, el interés, “los valores” que para un determinado individuo o grupo tiene lo que realmente lo convierte en patrimonial. Esto no significa, en absoluto, que deba ser compartido por grandes colectivos ni que tenga interés histórico o social significa, solamente, que tiene un interés identitario y, por lo tanto, educativo.”

Es este interés identitario y educativo el que queremos destacar en nuestro trabajo en el aula. Lejos de generar proyecciones negativas o excesivamente críticas que pudieran poner en cuestión el valor del museo y su patrimonio, y que resultarían demasiado complejas de valorar en determinados niveles educativos y probablemente contraproducentes, se trata de impulsar acciones de dignificación, o si que quiere de

musealización y por tanto de legitimación, de las prácticas culturales que los alumnos sienten como propias y con las que van construyendo poco a poco sus identidades personales y asimilando y poniendo en valor su identidad compartida y colectiva. Es decir, aprenden a dignificar su presencia individual, a construir su yo personal y poco a poco diferenciador, para ello, se acogerán en múltiples ocasiones a aquello que la cultura de masas y los medios les ofrecen como un elemento diferente, o que ellos perciben como distinto, respecto a la cultura “oficial” o adulta cuyo máximo representante para ellos es, precisamente, el propio museo.

Los educadores e investigadores de la cultura visual, debemos poner en valor esas culturas propias, esenciales en su construcción identitaria individual, y ponerlas en relación de diálogo mutuo, en ningún caso de enfrentamiento o supeditación, con la cultura generada y albergada en los museos, que los alumnos deben acabar abordando y asimilando en el plano de su propia identidad colectiva. Como ejemplos de aplicaciones prácticas de musealización de la escuela y del entorno, propongo dos proyectos elaborados por nosotros y aplicados a un centro educativo, *El Pati de les Paraules* y *L'Escola mira a Patraix*, del que podréis encontrar amplia información en la web del autor, www.ricardramon.com en el apartado *Projectes Educatius*.

Referencias bibliográficas

Benjamin, W. (1982). *Discursos interrumpidos I*. Madrid: Taurus.

Bourriaud, N. (2009). *Radicante*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo editora.

Fontal, O. (2008). Hacia una educación artística patrimonial, en *El acceso al patrimonio cultural*. Universidad Pública de Navarra.

Huerta, R. (2010). *Maestros y Museos. Educar desde la invisibilidad*. Valencia: Universitat de València.

Jiménez, J. (2001). Presente y futuro del arte, en J. L. Molinuevo (Ed.), *A que llamamos arte*. Salamanca: Universidad de Salamanca.

Ramón Camps, R. (2010). *Cultura visual al Puig. Patrimoni i art popular*. Girona: Papers On Demand.

Un proyecto educativo para el Museo del Azulejo de Onda. ¿A qué huelen los azulejos?
An educational project for the Tile Museum in Onda. What so tiles smell like?

Marc Ribera Giner. *Museu del Taulell Manolo Safont*. mribera@museoazulejo.org

Resumen: El Museo del Azulejo ha editado unos dossiers educativos orientados a maestros y familias para que, con un formato de trabajo de campo, dispongan de unas herramientas educativas para introducir al alumnado de primaria en la “cultura del azulejo”. *Conocer el entorno cercano más próximo*, es uno de los objetivos básicos en esta etapa educativa. Los museos locales son un complemento idóneo a la educación reglada para desarrollar este objetivo.

Palabras clave. Dossier de campo, azulejo, entorno cotidiano, familias y maestros

Abstract: The Tile Museum has published some dossiers aimed at education for teachers and families, with a format of field work, they have available some educational tools to introduce elementary students to the “culture of tiles”. *Getting to know surrounding environment* is one of the basic objectives of this stage of education. Local museums are an ideal complement to formal education for developing this objective.

Keywords: Dossier of field work, glazed tile, daily surroundings, families and teachers

Introducción

La Provincia de Castellón es el epicentro de la mayor zona productora de azulejos en España y Onda es una ciudad de larga tradición azulejera donde época tras época se ha ido consolidando una *cultura del azulejo*. La industria cerámica y en especial la fabricación de azulejos, han marcado el entorno económico, social y cultural de la ciudad. Este entorno tan característico es necesario que se estudie y se dé a conocer.

En este contexto, el Museo del Azulejo “Manolo Safont” instalado en este municipio, tiene entre sus objetivos desarrollar la función educativa y es por eso que programa actividades didácticas con la intención de dar a conocer y relacionarse con esta “cultura” tan determinada. Pero la influencia del azulejo no solamente se encuentra allí donde se fabrica, en todas partes encontramos muestras de como este elemento está integrado en nuestras vidas cotidianas, forma parte de nuestro quehacer diario, pero... ¿sabemos porqué están ahí los azulejos?, ¿qué función realizan?, ¿porqué los usamos en sitios determinados?, ¿de qué están hechos?, ¿quiénes los hacen?, ¿cómo?, nos hemos preguntado alguna vez, ¿a que huelen los azulejos?

Entendemos que la reflexión sobre un elemento tan arraigado en nuestras vidas responde a uno de los objetivos elementales de cualquier proceso educativo: *entender mejor nuestro entorno físico y social*. Por ello, en este caso y fijándonos en los más pequeños, el Museo del Azulejo se ha decidido a editar tres dossiers de propuestas educativas para maestros y familias encaminados a compartir experiencias con alumnos e hijos en edad escolar de primaria. Dossiers que conectarán por un lado, la educación reglada de las escuelas de primaria con la no reglada del Museo, y por otro, los contenidos educativos del Museo con la educación de más influencia para los niños, la familiar. El Museo del Azulejo se quiere convertir en un complemento educativo para los centros escolares de su entorno y para los padres y familiares con inquietudes educativas.

Los azulejos, en cuanto que cerámica y por ellos mismos, proporcionan una gran riqueza de contenidos educativos desde el punto de vista de la manipulación plástica, y como elemento visual se convierten en una puerta abierta para fomentar actividades que motiven indeciblemente a los alumnos. Estas oportunidades que nos da la cerámica se deben aprovechar, pero también aquellas que tienen que ver con el desarrollo creativo, con el desarrollo social y la construcción de valores, el sentido crítico y la socialización de individuos.

Basándonos en estas premisas y utilizando el formato de *dossier de campo*, la intención del proyecto *¿A que huelen los azulejos?* es, además de acercar a los más pequeños al Museo, poner al alcance de los maestros y las familias propuestas y herramientas de trabajo dirigidas a introducir a sus alumnos e hijos en la reflexión sobre su entorno y su cotidianidad a través del elemento azulejo. Para los maestros con actividades propuestas para realizar en el ámbito escolar y en el propio Museo, para las familias, con experiencias para compartir y gozar todos los miembros de la familia.

Los tres dossiers

Se han editado tres dossiers educativos independientes en los que los beneficiarios no solo son los niños y niñas de primaria, también sus maestros y sus padres o demás familiares en la medida en que se impliquen. Podemos encontrar azulejos colocados en muchos espacios diferentes y realizando muchas funciones diferentes, en nuestra casa, en nuestro barrio, en nuestros centros históricos, en las escuelas, y como no, en el Museo del Azulejo. Y hacernos preguntas sobre este elemento tan cotidiano, su observación y su estudio, nos puede llevar a reflexionar sobre nuestro entorno más próximo, nuestro patrimonio y sobre nosotros mismos, todo ello contribuyendo a nuestro enriquecimiento personal que nos permitirá ser más críticos.

Los tres dossiers educativos proponen una serie de actividades con la finalidad de ir guiando a sus usuarios por un recorrido de incógnitas que con un marcado carácter vivencial, provocarán el interés por seguir descubriendo y por querer conocer, por querer analizar, lo que está pasando a su alrededor.

- Un primer dossier va dirigido al colectivo docente, a los maestros. Este dossier pretende ser una guía explicativa de la visión educativa del Museo del Azulejo, con propuestas concretas de actividades para realizar en la escuela con el azulejo como nexo y elemento protagonista. Con la visión del trabajo por proyectos, las propuestas se adaptan al currículum escolar y a las competencias básicas, siempre con un marcado carácter abierto e interdisciplinar.
- El segundo dossier va dirigido a las familias en general; el azulejo es un objeto cotidiano a través del cual, como ya hemos dicho, se puede observar el entorno de uno mismo; la casa, la calle, el barrio... Los padres y los familiares tienen la influencia más directa en la educación de los niños, mediante el dossier todos los miembros de la familia interactuarán y podrán compartir experiencias educativas, produciendo un intercambio de impresiones enriquecedor para todos los que participen. El juego, la investigación, los descubrimientos y la recogida de información darán respuestas para confeccionar los dossiers de campo familiares, que tendrán la finalidad de aproximar a los participantes al mundo de los azulejos, al conocimiento de su cultura más próxima y en definitiva al respeto por el patrimonio de su entorno.
- Por último, un tercer dossier también familiar, pero en este caso dirigido a las familias de Onda. La ubicación del Museo del Azulejo, así como el entorno característico de esta zona geográfica que tanto se identifica históricamente con el azulejo, necesita de un estudio y una propuesta específica para aquellos que ya están inmersos en el paraguas cultural del azulejo.

La metodología de las propuestas educativas que plantea el dossier se basa en el formato de dossier de campo, es decir en la búsqueda, la recogida, y el análisis de datos en diferentes espacios, tanto en lugares propios y privados como en espacios

públicos. Datos que irán llenando el dossier en la medida en que se contesten las cuestiones planteadas. El aspecto físico del dossier de las familias lo componen fichas en formato DIN A4 que van proponiendo las distintas actividades, estas se unen mediante el sistema clásico de anillas, que permite incorporar diferentes materiales externos que puedan ayudar a complementar las respuestas; fotografías, dibujos, escritos, materiales con diferentes texturas, etc. Dando como resultado final un libro físico individual o colectivo, de vistosidad muy potente contenedor de abundante información, subjetiva en ocasiones y más objetiva en otras. Siempre con el telón de fondo de los azulejos y fruto de la investigación y la creación de los propios participantes, recordando en cierta manera el espíritu del “libro de artista”.

El dossier de los maestros por otro lado, está pensado más como una guía de actividades que también, como en el caso anterior, se basa en ese trabajo de campo y en el juego y en la investigación de las texturas, los colores, los materiales, los estilos, el diseño, el estudio de las épocas y las diferentes funciones que pueden adquirir los azulejos. Pero también analizando la influencia de estos en nuestras vidas y como condicionan y han condicionado a las sociedades pasadas y a las actuales. Terminando con la propuesta de realizar un proyecto de exposición con todo el material generado.

El azulejo, artefacto visual

El Museo del Azulejo está vinculado al grupo de investigación *Arte y Educación* de la Universitat de València, que a través de las últimas tendencias en Educación Artística y Cultura Visual, estudia las herramientas de las que dispone el colectivo docente y la implicación que tienen las actividades programadas por los museos, y así replantear el papel del educador en el ámbito de los museos y la actuación en lo concerniente a la formación de los maestros y educadores de museos.

Por ello, el Museo del Azulejo propone estos objetos, los azulejos, como artefactos visuales susceptibles de ser trabajados y utilizados como vehículos de aprendizaje. Su estudio, desde el punto de vista educativo y a todos los niveles: plásticos, históricos, sociales, ambientales..., nos proporciona una carga muy intensa de contenidos transversales. Como artefactos visuales, tienen el componente de la cotidianidad que les da proximidad a los alumnos, obteniendo contenidos de marcado carácter motivador que pueden ejercer una gran influencia en el aprendizaje.

Conclusiones

Durante el proceso de elaboración de este proyecto y en su fase de desarrollo, siempre nos hemos planteado hasta que punto estos dossiers realmente van a ser utilizados por maestros y aún más por padres y madres. Las experiencias y los sondeos y seguimientos realizados por el Museo del Azulejo, así como investigaciones puntuales durante el desarrollo de los distintos programas educativos que ofrece,

nos invitan y nos animan a ser optimistas ya que hemos detectando una creciente demanda e incluso una necesidad, tanto en maestros como en padres y madres, por trabajar conjuntamente con el Museo. Lo que es seguro es que si no existen propuestas de este tipo no hay ninguna posibilidad de usarlas, por eso creemos que instituciones como los museos tenemos que ofrecer herramientas, como la que describimos en este artículo, en las que creemos porque nos han funcionado ya para otros formatos de actividades.

Al final lo que se pretende con estos proyectos, es la intencionalidad y la posibilidad de desmitificar los espacios cerrados de los museos (locales) como algo estático y curioso sin más. Se pretende reivindicar su papel educativo, su conexión con la sociedad, con su sociedad, que avanza con ella y que puede ser un espacio de primer orden y realmente influyente en la formación y socialización de la población en lugares determinados, partiendo de lo concreto y de lo local, a lo general y a lo universal. Es sabido y estudiado que los museos locales en general, sus directores, están en sintonía con esta idea de apertura del museo, pero sin embargo, todavía no se desarrollan actividades en este sentido con la frecuencia deseada¹.

Referencias bibliográficas

Agra, M. J. (2007). Creando situaciones. El cuaderno del paseante. *Espacios estimulantes. Museos y educación artística*. Valencia. PUV.

Careri, F. (2002). *Walkscapes. El andar como práctica estética*. Barcelona. Gustavo Gili.

Hernández, F. (2007). *Espigador@s de la cultura visual*. Barcelona, Octaedro.

Huerta, R. (2004). *Cultura visual a Ontinyent*. Ontinyent. Caja de Ahorros.

Huerta, R. (2010). *Maestros y museos*. Valencia. PUV.

Manzanaque, M. J.: *Rally Alfarero* (Unidad didáctica). Agost (Alicante). Museo de Alfarería.

Ramón, R. (2010). Imágenes comunes, entornos cotidianos. Una aproximación a la didáctica del Patrimonio histórico de la Ribera a partir de la cultura visual. Málaga. *Actas del III Congreso Internacional de Educación Artística*.

1. Desde el grupo de investigación Arte y Educación de la Universitat de València se están desarrollando una serie de investigaciones en este sentido de conocer la opinión de maestros y museos respecto al problema educativo en los museos. Concretamente se está realizando un trabajo de tesis doctoral en el que se analiza la educación en los museos de cerámica valencianos y la utilización que se hace por parte de los docentes. En esta investigación se han llevado a cabo entrevistas a los directores de estos museos.

Marc Ribera Giner / *Un proyecto educativo para el Museo del Azulejo de Onda. ¿A qué huelen los azulejos?*

Ribera, M. (2009). Indagando en las actividades didácticas de los museos de cerámica valencianos. *Mentes sensibles*. Valencia. PUV.

Vayreda, M. (2008). *Esculturitis*. Como conocer la escultura de tu barrio dibujando. Gerona. Universidad de Gerona.

Zabalza, L. (2010). *Castellón, mi ciudad*. CEFIRE. Castelló de la Plana.

La música de Debussy y la pintura impresionista: dos artes que caminan de la mano. Una propuesta educativa

The music of Debussy and the impressionist painting: two art-forms that go hand in hand. An educational proposal

María Rosell Olmos. mariarosellolmos@hotmail.com

Resumen: El siguiente artículo trata de la posibilidad de emplear paralelismos entre la música y la pintura en el estudio de la interpretación musical pianística con dos objetivos: tratar de acercarse mejor al contenido musical de las piezas a interpretar y tener una mejor comprensión de la pieza en cuestión a través de un conocimiento más completo de las circunstancias y ambiente que rodearon los momentos de la composición de cada pieza, no sólo teniendo en cuenta los datos historiográficos a aportar sino las cuestiones que explican los motivos de la aparición de un lenguaje compositivo concreto en un momento determinado. Es el caso del lenguaje musical de Debussy, íntimamente ligado a los movimientos artísticos de finales del XIX y principios del XX.

Palabras clave: música para piano, Debussy, enseñanza interpretación musical, impresionismo, Musée d'Orsay

Abstract: The following article covers the possibility of employing parallelisms between music and painting in the study of musical interpretation through the piano with two aims in mind: attempt to get closer to the musical content of the pieces to be interpreted and attain a better understanding of the piece in question through a more complete knowledge of the circumstances and environment that surrounded the moments of the composition of each piece, not only taking into account the data historiographical of relevance but, also the questions that explain the reasons of the appearance of a specific compositive language at a specific time. This is the case in the musical language of Debussy, intimately tied to the artistic movements of ends of the XIX and the beginning of the XX.

Key words: music for piano, Debussy, musical interpretation education, impressionism, Musée d'Orsay

Antecedentes e influencias formativas decisivas

“Piensa en una pequeña bailarina; toda ella de rosa, con un “tutu” de tul ligero y su pelo rubio recogido en la nuca, bailando y dando saltitos en la sala de ensayos; piensa en las bailarinas de Degas para encontrar el sonido y el ambiente de este paisaje”. Esta era la frase de mi maestro, el pianista Mario Monreal, para hacer comprender a sus alumnos el sentido del comienzo de la *Balada n.º 2 en fa Mayor, op 38* de Chopin. Carácter, ritmo, calidad del sonido, fraseo... todo esto estaba íntimamente ligado a la imagen visual que poco a poco se iba formando en la mente gracias a su descripción. “Las bailarinas de Degas” servían como punto de referencia para buscar todo un conjunto de sensaciones, sonoridades, fraseo en el discurso y como resultado, formas concretas de toque. Éste es sólo un ejemplo de los muchos que solía ir poniendo según el repertorio que le ocupase en el momento. Bach, Mozart, Beethoven, Chopin, Liszt, Schumann... Todos tenían su correspondiente imagen visual inventada por mi maestro con la clara intención de investigar acerca del ambiente propio de una época y del lenguaje compositivo del autor, así como del posible contenido visual que pudiera tener cada pieza en sí misma, con tal de encontrar la clave interpretativa adecuada al estilo propio de la obra. En sí mismo, dotar a la música de un contenido visual, no es, ni tan complicado ni tan descabellado, puesto que en muchas ocasiones ha habido una relación entre el sonido y la mirada al tratar de describir mediante los sonidos musicales algún tipo de escenas. Vivaldi (*las Cuatro Estaciones*), Rameau, (*Las indes Galantes*), Couperin (y las piezas para piano como la Gallina), el propio Beethoven en la Sinfonía Pastoral o Liszt con la pieza para piano *Jeux d'eau a la ville d'Este*, son tan sólo algunos ejemplos del empleo de la música para describir la naturaleza.

En el caso de Debussy, su música sobrepasa la mera descripción; en todos los títulos de sus piezas se encuentra una referencia visual y al igual que lo hacen los pintores impresionistas como Monet, Sisley, Pissarro y Renoir en sus paisajes, no define los contornos, sino que constantemente sugiere unas sensaciones sonoras que evocan en el oyente algún tipo de paisaje sonoro o emocional. Podemos decir que en la música de Debussy, lo que se encuentra sobretodo es *color* e imágenes, a pesar de que éstos sean unos parámetros puramente visuales. Justamente por estos motivos es por lo que la música para piano de Debussy se convertía en idónea para realizar un estudio paralelo entre la música y la pintura de un mismo estilo y época, ya que las diferentes artes toman prestados elementos que son propios de las otras artes. La pintura busca representar la temporalidad mediante la captación de un instante muy determinado; la música busca la capacidad de representación visual mediante la sugerencia; la poesía emplea determinadas palabras en concreto, ya no sólo por su significado sino por su efecto sonoro al pronunciarlas. Monreal, en sus clases, cuando se trataba de estudiar repertorio para piano de Debussy, establecía un paralelismo entre la pieza de Debussy y la obra pictórica de Monet e invitaba a descubrir las relaciones entre ambos lenguajes. Evidentemente, para poder establecer una relación entre dos lenguajes tan diferentes como la música y la pintura, no vale con suponer e intuir, hay que partir de la información y la investigación de estos lenguajes y esto

significa un acercamiento lo más próximo posible al Impresionismo. ¿Cómo hacer esto en un mundo donde la investigación (y entiendo la interpretación pianística como una rama de la investigación) cada vez está más compartimentada en áreas, a pesar de que tener una comprensión global continúa siendo una necesidad?

Una experiencia educativa: “Impresionismo: música y pintura”

Partiendo de la experiencia personal y tratando de aplicar estas ideas a la formación interpretativa, se elaboró la propuesta de una asignatura optativa dentro del currículo de los estudios Superiores de Música en el Conservatorio Superior de Música de Valencia titulada “*Impresionismo: música y pintura*”. El objetivo principal de la asignatura era el de establecer un estudio del arte desde la globalidad, y no desde la especialización. Para ello, no se limita únicamente al estudio de la pintura y la música, sino que se suman una serie de aspectos, ya no necesarios, sino indispensables para comprender en conjunto todo lo relacionado con el impresionismo: las razones y la necesidad de su creación, (con el estudio de los antecedentes artísticos, sociales y políticos), el proceso de su desarrollo, el lenguaje empleado, tanto musical como pictórico, el papel de la crítica y los marchantes de arte, así como el nacimiento del mercado del arte, y su relevancia dentro de la evolución de la historia del arte europeo. A todos estos conocimientos se les encuentra una aplicación práctica, al volcarlos en la última consecuencia del proceso musical para un músico: su aplicación en la interpretación y ejecución de la música perteneciente a este movimiento artístico.

El acercamiento a todo este movimiento se ha realizado desde diversos ángulos:

- desde la *observación o audición de la obra de arte en sí misma*, tanto musical como pictórica, y su posterior análisis, para poder establecer unas líneas interpretativas. (En el caso de lo musical, el análisis se centró en la obra para piano de Debussy).
- desde la *lectura e interpretación de las fuentes de la propia época*, (tanto de críticos, como de literatos como de los propios artistas, aproximando al alumnado a la necesidad de encontrar fuentes y comentarios de primera mano).
- desde la *lectura de escritos y comentarios realizados por intérpretes de diferentes periodos*, observando como van cambiando también los gustos interpretativos y la valoración de la propia obra de arte.
- desde la *aproximación espacial y geográfica al entorno donde se desenvuelve el movimiento artístico*, visitando las zonas de París edificadas a finales del XIX y comienzos del XX, coincidiendo cronológicamente con el momento en que tiene lugar la aparición no sólo del impresionismo, sino también del *art Nouveau* y del simbolismo, corrientes artísticas que conviven y en ocasiones comparten premisas e inquietudes con el impresionismo. También se realiza una visita a los dos museos

donde se encuentran la mayoría de las obras estudiadas en clase, cambiando el aula del conservatorio por las salas del *Musée Orsay* y de *l'Orangerie*.

Por último, y considerando que la autonomía del alumno en el proceso de aprendizaje es indispensable en su formación, se ha convencido al alumnado de que todos estos procesos son trasladables a cualquier periodo o estilo de la historia del arte.

PARIS, la oportunidad de contemplar la obra impresionista en directo y recorrer el Paris del XIX

La actividad estrella con diferencia de toda la asignatura, fue la visita a Paris con la idea de estudiar todos los elementos que conforman un estilo artístico: urbanismo, arquitectura, ambiente cultural, cafés... La propuesta fue acogida con entusiasmo y en el viaje participó un ochenta y cinco por ciento de los alumnos matriculados en la asignatura. El objetivo principal era el de poder visitar el Musée Orsay y l'Orangerie, con el fin de contemplar la pintura impresionista a tan sólo unos metros de distancia, pero también se realizó un itinerario titulado *Nouveau Paris*, que comprendía el plan Haussman, los pasajes de Paris, la Tour Eiffel, la arquitectura modernista, el Palais Garnier, le Petit Palais y el Grand Palais. Estas visitas dejaron la posibilidad de comentar y reflexionar en torno a temas satélites a la pintura impresionista, como la función de los museos y la importancia de una buena visita, informada y guiada, la forma de disponer los espacios donde se encuentran los cuadros, la figura del pintor, la parte de talento y la parte de trabajo dentro de la profesión de pintor, el ambiente que se respira en un museo... En definitiva, una serie de cuestiones que se fueron suscitando a lo largo de la visita, que según ellos, había sido la visita más provechosa a un museo. En sintonía con estas reflexiones estuvo también la valoración de los alumnos de la visita a Paris. Una de las conclusiones a las que se llegó fue que la mitad de la comprensión del estilo impresionista se encontraba en la propia ciudad. Podíamos decir que parte de la ciudad misma, se había convertido en un museo al aire libre que complementaba la visita, y que junto con la visita al *Musée Orsay* y *l'Orangerie*, daba como resultado una visión global y mas completa de todo el movimiento impresionista, que es lo que se pretendía. La valoración general fue una visión madura al respecto ya que, por encima del aspecto lúdico, lo que mas valoraron por ser algo irreplicable, fue la posibilidad de conocer una ciudad en relación con aquellos conocimientos que estaban aprendiendo en clase; un acercamiento a Paris, no desde el punto de vista turístico, sino desde el punto de vista artístico, comprendiendo la evolución urbanística de la ciudad estableciendo una relación con la propia historia de Paris y con la evolución del arte.

Orangerie: Monet, paisajes acuáticos y *Reflets dans l'eau*

Durante la visita a *l'Orangerie*, se les pidió que pensarán en la música que creían que mejor podía ir con aquel lugar, por la iconografía de los cuadros, por el conjunto formado por las telas y el espacio en sí mismo, y por la sensación que les

transmitía. Podían elegir entre toda la música que conociesen, sin ceñirse a ningún estilo determinado. La conclusión fue unánime y sorprendente. Todos estuvieron de acuerdo en que la música que mejor acompañaba a aquellas dos salas era la música de Debussy. Probablemente, la influencia de la pintura y el ambiente impresionista estaba demasiado presente en esos días como para sustraerse a él. Los argumentos: la música de Debussy era la que mejor lograba describir el estatismo como ausencia de movimiento y los cuadros transmitían una calma muy expresiva; era una de las que mejor lograba describir una paleta de colores; al igual que a Monet, a Debussy le interesaba mucho el tema del agua para sus obras por sus posibilidades expresivas, con lo que la pieza que mejor describía aquellos cuadros era *Reflets dans l'eau*. La siguiente actividad, inspirada en los conciertos televisados en Estados Unidos, dirigidos y realizados por Leonard Bernstein, implicó un análisis de la pieza musical a distintos niveles (armónico, formal, sonoro, estético...) y se trató de extraer las conclusiones que iban a servir para conformar la interpretación de la pieza, último paso y objetivo final en la formación de futuros intérpretes, demostrando con ello que partir de una imagen visual mental e imaginada a partir de una obra musical, no solamente es factible, sino que resulta aconsejable como recurso metodológico en las clases de instrumento, en la era de lo visual.

Referencias bibliográficas

- Bernstein, L. (2005). *El maestro invita a un concierto*. Madrid, Editorial Siruela.
- Deschaussées, M. (1996). *El intérprete y la música*. Madrid, Ediciones Rialp.
- Dumesnil, M. (1845). *Claudio Debussy. Señor de los Ensueños*. Librería Hachette.
- Horowitz, J. (1984). *Conversaciones con Arrau*. Buenos Aires, Javier Vergara Editor.
- Howat, R. (2001). *Debussy, Naturaleza y Proporción*. Quodlibet. Monográfico dedicado a Debussy.
- Joubert, M. (2000). Una nueva respiración Musical. Multiplicidad temporal en la música de Debussy. *Dissonanz* 63.
- Long, M. (1960). *Au Piano avec Claude Debussy*. Gerard Billaudot, Editeur.
- Long, M. (1971). *Au Piano avec Maurice Ravel*. Gerard Billaudot, Editeur.
- Mancini, E. *La misteriosa apoteosis. Psicología del punto culminante nella musica*. Ed. FrancoAngeli. Capítulo: La forma dell'interpretazione. (Il tempo Della memoria; nafta e carbone; il tempo demoniaco; il ritorno del tempo; i ltempo reciso; divine e umani proporzioni; Rachmaninoff, interprete al quadratto).

Nectoux, J. (2005). *Harmonie en bleu et or. Debussy, La musique et les arts*. Librairie Athème Fayard.

Nichols, R. (1973). *Debussy*. London, Oxford University Press.

Pomeroy, B. (2003). Debussy's tonality: formas perspective en **The Cambridge Companion to Debussy**, ed. Simon Trezise, Cambridge University Press, pp. 155-178.

Roberts, P. (2008). *Claude Debussy*. Pahidon Press Limited.

Roberts, P. (1996). *Images. The Piano Music of Claude Debussy*. Editorial Amadeus Press, Capítulo, Impressionist or Symbolist Reflets dans l'eau-la catedral engloutie.

Roland, M (1921). *Mauricio Ravel y su obra*. Madrid, Unión Musical Española Editores.

Rosell Olmos, M. (2009). Trabajo de investigación: *Del sonido a la mirada en Reflets dans l'eau de Claude Debussy*. Valencia, (no publicado).

Thompson, O. (1937). *Debussy, Man and Artist*. New York, Dodd, Mead & Company.

Wheeldon, M. (2004). *Interpreting Discontinuity in the Late Works of Debussy*, en *Current Musicology* 77, pp 97-116.

**Una propuesta de acercamiento a la literatura en educación
primaria utilizando las ilustraciones de Segrelles**
**A proposed approach to the literature for primary school education
using Segrelles artwork**

Joan Josep Soler Navarro. *Casa Museo del Ilustrador José Segrelles- Albaida*
(Valencia). albaidar@terra.es

Resumen: Actividades didácticas realizadas desde la Casa Museo José Segrelles con alumnos de primaria y secundaria con motivo de la conmemoración del 125 aniversario del nacimiento de José Segrelles.

Palabras clave: colaboración, educación primaria, educación secundaria, didáctica, museo

Abstract: Didactic activities which take place in the House Museum of José Segrelles with primary and secondary students on the occasion of commemorating the 125 anniversary of the birth of Jose Segrelles.

Keywords: collaboration, primary education, secondary education, didactic, museum

Alejado de las necesarias publicaciones y laboriosas exposiciones antológicas, temáticas, temporales e itinerantes para desempolvar la obra de Segrelles, propias de toda celebración, nos propusimos implicar al colectivo docente, en un principio con los maestros de primaria y al curso siguiente con los profesores de secundaria, exponiéndoles la posibilidad de descubrir a lo largo de un curso, la literatura universal y algunas de las grandes figuras de la historia a partir de las ilustraciones de José Segrelles.

Primaria

A partir de la web: www.josegrelles.com y la visita a la Casa Museo del Pintor Segrelles en Albaida, los maestros de los Colegios Elías Tormo y Covalta, entre otros, vieron la posibilidad de profundizar en la carrera artística del ilustrador, el artista valenciano más universalmente conocido aún hoy, junto a quien fuera uno de sus Maestros, Joaquín Sorolla.

Además de trabajar de manera esquemática la biografía del artista, se les propuso a los alumnos de primaria, poder interpretar a su manera diferentes imágenes por temas. De esta manera pudimos recoger amplias colecciones puntualmente expuestas en los amplios corredores del Colegio. Entre los temas propuestos, los autorretratos con los que ponían cara al artista estudiado, su larga estancia en la siempre exótica Nueva York con la que Segrelles culminaba la internacionalización de su arte y se continuó trabajando con ilustraciones relacionadas con la fantasía como *Las Mil y una noches* y *D. Quijote*.

Estas tareas en sus respectivas aulas, se completaron con la visita guiada del alumnado a la Casa Museo del Pintor-Ilustrador José Segrelles, así como a las exposiciones monográficas como la de “*Les mil i una nits de Segrelles*” celebrada en el Centre Cultural de Caixa Ontinyent, señalándoles en todo momento los aspectos más imaginativos y fantasiosos contenidos en las pinturas originales expuestas. También se acudió a los centros educativos, sobre todo para infantil y los primeros cursos de primaria, con el audiovisual a partir del Cuento *El Sueño de Segrelles* publicado en Valencia en el año 2004 por Brosquil Ediciones.

Secundaria

A partir de la web: www.josegrelles.com y la visita a la Casa Museo del Pintor Segrelles en Albaida, el Instituto de ESO José Segrelles, trabajó por asignaturas todas las temáticas elaboradas por Segrelles, con el apoyo de exposiciones con excelentes reproducciones, seleccionadas temáticamente, expuestas en el amplio y luminoso hall del Centro de ESO, con una duración mensual para cada una de ellas. Así los alumnos se encontraron no sólo con las ilustraciones de *D. Quijote de la Mancha*, (Espasa Calpe – Madrid 1966 y siete ediciones posteriores). *Las Mil y una noches* (Salvat – Barcelona 1932 y 1956) *La Historia de España* (Seguí

– Barcelona 1928) La Literatura Universal, La Eneida, La Iliada, Los Lusíadas, Poe, Dante, Perrault, Grimm, Dickens, entre muchas otras, así como las biografías de grandes figuras históricas como Carlomagno, Julio César, Cristóbal Colón, etc. (Araluce – Barcelona 1912-1950), toda la faceta cartelística desde sus orígenes a principios de siglo hasta el eclipse de este modelo de reclamo publicitario en los años setenta, con destacados trabajos como los realizados para el F.C. Barcelona del que fue su cartelista oficial durante más de dos décadas; el Primer Cartel de Fallas de Valencia, año 1929, o los realizados para las comerciales de muy distinta índole como Jabones Heno de Pravia, Barangé, Papel de Fumar Gol, Cinzano, o las de automóviles Ford, Pakard y Lincoln por mencionar algunas.

Todas estas exposiciones, surgieron como base para profundizar en cada una de las asignaturas que se asomaban en ellas y conocer ampliamente el estilo y originalidad en la obra de Segrelles. Además de realizar un reconocido trabajo y el gran esfuerzo económico con la voluntad de poderlas compartir con otros centros de ESO interesados en repetir la experiencia.

Por su parte el Departamento de Dibujo y Pintura del Instituto de ESO albaidense, repartió entre sus alumnos, pequeños fragmentos de obras de Segrelles a partir de los cuales desarrollaron su imaginación y creatividad obteniendo nuevas obras.

Toda esta experiencia docente se ha visto culminada coincidiendo con la celebración del 125 aniversario del nacimiento del pintor, con la Magistral Conferencia ofrecida por D. Bernardo Montagud Piera, Académico de BB. AA. de San Carlos, Profesor de Historia del Arte, y doctorado en el año 1974 por su tesis sobre José Segrelles.

En el mismo curso 2010-2011 y para todos los alumnos reunidos por cursos en el Salón de Actos del Instituto de ESO, se les ofreció otra conferencia sobre La Influencia de Segrelles en el arte actual, en la cual, quien suscribe esta comunicación, habló a los presentes, del interés que la obra de Segrelles sigue suscitando y siendo manual de trabajo para personalidades del séptimo arte como William Stout, dibujante del Story Board de El Laberinto del Fauno; John Howe y Alan Lee, dibujantes de la trilogía de El Señor de los Anillos y el Hobbit, así como de los directores cinematográficos, Peter Jackson y Guillermo del Toro próximos a los mencionados dibujantes.

Cabe destacar también el interés del Centre Cultural Caixa Ontinyent, de incluir un cuaderno didáctico dirigido a los alumnos de primaria, en el programa de la Exposición celebrada entre los días 17 de noviembre de 2010 y 9 de enero de 2011, alrededor de “Las mil i una noches” ilustradas por José Segrelles. Además de su enfoque enteramente pedagógico al recoger en mismo espacio, los dibujos preparativos, las acuarelas y los libros impresos, cerrando el proceso de creación y presentación al público de un ilustrador.

**Projecto de Educação Artística para o Século XXI – Casa-Museu
Teixeira Lopes: uma instituição educativa paradigmática**
**Project of Artistic Education for the 21st century - Casa-Museu
Teixeira Lopes: a paradigmatic educational institution**

Delfim Sousa. *Casa-Museu Teixeira Lopes*. delfimsousa1@netcabo.pt

(en portugués) **Resumo:** A educação Artística não se deve confinar ao espaço fechado do museu, mas ser espaço de encontro, de contraste e debate aberto com a comunidade. Só assim a instituição educativa Museu poderá constituir-se como garante da aquisição de competências tão necessárias à formação integral e intercultural do ser humano mergulhado na complexidade e na incerteza da contemporaneidade.

Palabras-Chave: inovação, educação artística, interdisciplinarity, museu, competencias

Abstract: Artistic education should not be confined to the closed space of a museum. It should instead be a meeting place, of contrast and of open debate with the community. It is the only way for the Museum (as an organization, an institution) to build itself as guarantor of the acquisition of the required competences for man to become a complete and intercultural human being. A human being surrounded by uncertainty and the complexity in this contemporary world.

Key words: innovation, artistic education, interdisciplinarity, museum, competences.

Introdução: Chegar a um porto...

“Um barco parece ser um objecto cujo fim é navegar; mas o seu fim não é navegar, senão chegar a um porto”

Fernando Pessoa¹

Na vida profissional devemos equacionar constantemente o papel da responsabilidade a desenvolver e o fim da acção a atingir. Tal como Pessoa, quando há cerca de 8 anos assumimos a missão de “timoneiro” da Casa-Museu Teixeira Lopes, ponderámos da trajectória a emprender no acto de “navegação” para chegar a um porto.

Conscientes da ideia de porto a que devemos acolher, ancoramos no espírito da nova museologia que afirma a necessidade dos museus assumirem o seu *“papel activo na sociedade, na educação e acção cultural e no desenvolvimento da comunidade onde se inserem”*.²

Cedo percebemos que o espólio doado pelo escultor António Teixeira Lopes (1866-1942), bem como todas as restantes doações que foram acrescentadas ao espólio inicial de 1933 (data da criação da Casa-Museu) até à actualidade - esculturas, pinturas, arquivo, objectos de arte decorativa, património imobiliário, etc - constituíam uma sólida base científica de estudo sistemático sobre a análise da personalidade e da arte do artista escultor e sobre as correntes artísticas da arte nacional entre os séculos XIX e XXI. Por outro lado, da análise das especificidades *sui generis* da Casa-Museu, vislumbramos a possibilidade da realização dum projecto de educação artística para o século XXI.

Perante os desafios complexos dos processos de globalização não cedemos à tentação de transformar o *“museu num espaço de recreação, destinado ao consumo visual e hedonista do grande público”*³ típico duma “cultura-mundo” baseada numa sociedade universal de consumidores.

Antes pelo contrário, afirmamos a Casa-Museu como um espaço epistemológico que nos abre um campo plural de compreensão das linguagens de formação humana (individual ou colectiva) através da Arte. A Arte encarada como espaço privilegiado de pedagogia do real que podemos aprender vendo, admirando e sentindo. Importa não subestimar a linguagem que Arte nos proporciona. Esquecer esta lição, é esquecer a nossa própria natureza de homens e mulheres.

1. Pessoa, Fernando (2003). *Livro do Desassossego*. Lisboa: Assírio Alvim, p.289.

2. Fernández, Luis Alonso (2003). *Introducción a la nueva museología*. Madrid: Alianza Editorial, p.95.

3. Lipovetsky, G. y Serroy, J. (2010). *A Cultura-Mundo*. Lisboa: Edições 70, p.111.

Respeitamos o legado histórico do artista escultor, António Teixeira Lopes, que afirmou a *“Arte como a mais elevada expressão da civilização dum povo; ela domina tudo, encaminha-nos para o supremo bem e a suprema beleza”*.⁴ Por isso, seguindo o seu exemplo, mantemos uma actividade que não se circunscreve unicamente a eventos de artes plásticas, mas, também, de música, poesia, teatro, artes performativas, tertúlias literárias, etc. Pela Arte, com a Arte, projectamos a Casa-Museu como uma Casa de Cultura, com impacto local e regional que se projecta no âmbito nacional.

Neste propósito contribuímos para a criação de “nós e laços” intercomunicantes no mesmo campo de acção, de diálogos interculturais, num tempo de redefinição da nossa própria identidade nacional e local, que obriga à revisão do seu lugar simbólico no novo contexto cultural geograficamente global.

Os novos tempos exigem que o director do museu (melhor, o agente educador social e cultural) empreenda criatividade nos processos educativos, determinação nas metas a concretizar, coragem para responder às vicissitudes de circunstância com soluções alternativas. Manter o dinamismo pela Arte é libertar-se das cumplicidades anestésicas (dormentes) que anulam a vida no mundo da contemporaneidade, é semear a esperança pela estética que emancipa o olhar em plena humanidade.

“O Museu Vai à Escola”

Fazendo justiça à herança educativa artística que subjaz à génese da Casa-Museu Teixeira Lopes, tendo como objectivo a criação de novos públicos, empreendeu-se o projecto pedagógico inovador em Portugal: *“O Museu Vai à Escola”*.

Projecto sócio-educativo de educação artística para o século XXI, *“O Museu Vai à Escola”*, compreende todos os estabelecimentos de ensino (públicos e privados) das 24 freguesias do Concelho de Vila Nova de Gaia (o terceiro maior do país com cerca de 400.000 Habitantes), abrangendo todos os estudantes dos graus de ensino do pré-primário ao 12ºAno de Escolaridade, num total de 38.000 alunos.

Assumindo-se complementar e interdisciplinar aos currículos escolares, materializa-se pela realização na própria escola de exposições temporárias de pintura, escultura, desenho, cerâmica, fotografia e multimédia, ciência, bem como workshops interactivos de expressão artística e “diálogos com música”.

Toda esta acção de educação pela Arte que constitui o projecto “O MUSEU VAI À ESCOLA”, não se alheia do espírito das *“Recomendações”* emanadas da Conferência Mundial sobre a Educação Artística, da UNESCO, que teve lugar em Lisboa entre os dias 06 a 09 de Março de 2006. Bem como, também, na linha das

4. Teixeira Lopes, A.(1968). *Ao Correr da pena - Memórias de uma Vida*. Gaia: CMG, p.476.

recomendações da UNESCO, sobre a Educação para o Século XXI, foi contemplada a inclusão, neste projecto, de programas específicos para alunos com Necessidades Educativas Especiais (NES).

O projecto “O Museu Vai à Escola” é pioneiro na amplitude da sua intervenção e democrático no envolvimento de toda a comunidade educativa. Tendo em vista, a partilha de experiências, a inclusão de todos numa dimensão de sociedade que se deseja plural e, por fim, a reconstrução de espaço de expressão artística que é simultaneamente linguagem e acto de comunicação.

Exemplificado o trabalho desenvolvido nos anos lectivos de 2007/2008 e 2009/2010, solicitamos às direcções de cada estabelecimento de ensino a inclusão na Planificação do ano Lectivo, nas actividades curriculares ou extra-curriculares, da seguinte programação que constituía a programação do Projecto “O Museu Vai à Escola”:

a) Vector 1: “As 24 Maravilhas do Património de Vila Nova de Gaia” - Aproveitando a ideia da sensibilização mediática que constitui o olhar nacional e internacional para o Património, pretendemos sensibilizar os alunos do Concelho de Gaia para o notável património que nos rodeia, natural, artístico e edificado, móvel e etnográfico.

Assim, todos os alunos dos diversos graus de ensino puderam nas disciplinas de Meio Físico e Social, História, Geografia, Português, Educação Artística e Tecnológica, etc, explorar o levantamento, na respectiva Freguesia onde a escola se insere, desse vasto património para o qual nem sempre estão sensibilizados.

No final os alunos nas diversas Escolas, das 24 Freguesias do Concelho de Gaia, elegeram a Maravilha mais significativa.

b) Vector 2: “À Descoberta do Egipto na Casa-Museu Teixeira Lopes”- No seguimento duma estreita colaboração com a Universidade do Porto, realizamos na Casa-Museu uma Exposição “Os Mistérios do Além no Antigo” – com as peças do Núcleo Egípcio da Coleção do Museu de História Natural da Faculdade de Ciências da Universidade do Porto. Solicitámos aos professores a visita à exposição e aulas de História na própria Casa-Museu. Aulas que se prolongavam em espaço escola com realização de trabalhos sobre as peças estudadas.

c) Vector 3: “À Descoberta da Matemática na Casa-Museu Teixeira Lopes e no Museu de História Natural da Faculdade de Ciências da Universidade do Porto” - A Casa-Museu Teixeira Lopes e o Museu de História Natural estabeleceram um protocolo para explorar a relação intrínseca da Arte com a Ciência. A Matemática é a ciência que mais se pode ligar com a Arte. Sem ela não é possível

compreendermos, por exemplo, as linhas, as formas, que constituem a emoção que nos provoca uma obra de arte e nos permite a compreensão do lirismo fundado na beleza da ordem estética.

Neste sentido, procuramos que as visitas aos dois Museus se fizessem na compreensão e na descoberta da Matemática nas obras de Arte, por exemplo: numa escultura, numa pintura, numa cerâmica, num mineral, etc.

Uma forma positiva de dar um novo sentido e oportunidade à simpatia dos alunos para com a Matemática e à possibilidade dos professores planearem as suas aulas no Museu ou na Escola com fotografias ou estudos didáticos que foram fornecidos.

d) Vector 4: “Concurso de Arte – Escultura, Pintura, Desenho, Cerâmica, Fotografia”- Tema: A Arte e o Ambiente – Dirigido a todos os graus de Ensino - Com o objectivo de promover a criatividade e a imaginação, bem como sensibilizar as crianças e jovens para a problemática da sustentabilidade ambiental, levamos a efeito um Concurso de Arte, com distribuição de prémios pelos melhores trabalhos, que contou com forte participação dos alunos do Concelho de Gaia.

Deste trabalho desenvolvido, tem resultado a promoção da imagem e do nome da Casa-Museu Teixeira Lopes como motor impulsionador de conhecimento e de sensibilização da relação da Arte com a cultura, da Arte com a humanização e crescimento espiritual do Homem Novo que mora nas crianças e jovens. Em suma, só através do âmbito duma educação estética, como refere Jorge Oteiza, poderemos “*graduar o homem em liberdade, e estes homens livres são os que têm que transformar a realidade. Sem educação estética, seguramente, qualquer tipo de educação é incompleta*”.⁵

Conclusão: Educação para a sensibilidade estética

Os museus são instituições privilegiadas para públicos jovens desenvolverem uma maior compreensão pelo exercício da cidadania e pela prática da própria democracia. Isto porque desenvolvem as capacidade de saber ver e saber expressar as emoções que uma obra de arte, bem explicada e captada, pode fazer despoletar na imaginação, na criatividade e na vivência de valores duma geração tão eficazmente seduzida pela linguagem simplificada de determinadas novas tecnologias ou meios de comunicação que servem (na maior parte das vezes) o somente lúdico, que não o crescimento e a alegria pelo saber conhecer, pelo saber descobrir.

Contudo, o agente educador social e cultural precisa de ter em consideração a lição que o escultor basco Jorge Oteiza nos indica: “*A obra de arte não educa. É uma*

5. Oteiza, J.(1984). *Ejercicios espirituales en el túnel.ca y ecuentro de nuestra identidad perdida*. San Sebastián: Hordago, p. 48.

ferramenta espiritual para nos servirmos dela. E uma ferramenta, uma máquina, não educam. Há uma educação sim, para nos servirmos da ferramenta”⁶.

O projecto de educação artística “O Museu Vai à Escola” pretende ser essa educação, esse manual de instruções, de auxílio na utilização dessa ferramenta espiritual que nos conduz à sensibilidade estética em prol da compreensão do humano num mundo actual em dispersão. Com razão nos alerta Enrique Rojas: *“Nunca o ser humano soube tanto de si próprio como na actualidade e, no fundo, nunca soube menos do que diz respeito à sua autêntica condição. O ser humano é algo mais e algo diferente da mera objectividade”⁷.*

Assim, na música, nos escritos, na dança, na pintura, na escultura, em suma, na Arte em geral, podemos lançar as bases regeneradoras de um caminho aberto à liberdade de comportamentos, de atitudes com consciência própria e justa, de carácter consciente da luz e da verdade. Ou seja, temos de assumir a responsabilidade do sermos educadores e exemplo! Só assim poderemos construir uma sociedade livre e democrática, emancipando-nos duma sociedade faz de conta onde todos perdem e ninguém ganha.

6. Oteiza, J. (2007). *Quousque Tandem...! Ensayo de Interpretación estética del alma vasca*. Pamplona: Ed. Fund.Museo Oteiza, p. 191.

7. Rojas, E.(2008).*Uma Teoria para a Felicidade*. Coimbra: Ed. Tenacitas, p. 72.

La copia y el dispositivo documental. Recursos didácticos ante la cosificación del arte contemporáneo por parte de la museografía modernista

Copies and Documentary Apparatus: Educational Resources as a consequence of the treatment of Contemporary Art as objects by Modernist Trends in Museography

Isabel Tejada Martín. *Universidad de Murcia. gravidez1@yahoo.es*

Resumen: Este artículo plantea una lectura crítica sobre el uso de los dispositivos documentales en la re-exposición de arte contemporáneo en museos y centros de arte, así como de la presentación cosificada de las piezas originales. Por otra parte, se analizan ejemplos del uso didáctico de la copia como alternativa para conseguir una interacción con el espectador, situación inviable con piezas originales debido a los problemas de conservación que esto ocasionaría.

Palabras clave: museografía, arte contemporáneo, modernismo, didáctica, copia

Abstract: This paper presents a critical reading of the use of documentary apparatus in the re-exhibition of contemporary art in museums and art centres, as well as the presentation of the original works as objects. Moreover, we analyse examples of the educational use of copies as a legitimate alternative to achieve interaction with the audience, something that would entail a rather troubling situation with the original works because of the underlying problems of conservation.

Key words: museology, contemporary art, modernism, didactic, copy

En su libro *Le musée imaginaire*, André Malraux hablaba en 1947 de cómo, paralelo a la aparición de las colecciones y los museos, un cristo crucificado se había convertido en un “velázquez” (Malraux, 1952). Esta descontextualización de las obras de arte de sus entornos primigenios que provocó, entre otras razones, su extensiva portabilidad en el siglo XIX, anunciaba, asimismo, la asunción de una fórmula que pronto se convertiría en uno de los paradigmas culturales del mundo contemporáneo: la exposición.

En lo que respecta al arte contemporáneo, el museo que se conformó como modelo a seguir fue el MoMA de Nueva York en los años 40, tras haber experimentado un rico y variado ciclo expositiva que podemos calificar como “de laboratorio” comandado por Alfred Barr (Grunenberg, 1994). La museografía del MoMA acabó asumiendo prácticas inerciales que, si bien resultaban las idóneas para aquellas obras de arte nacidas en el seno del discurso modernista, primaban los valores formales, la obra transportable de atelier y un consumo meramente “retiniano” (si utilizamos las palabras de Marcel Duchamp).

Ahora bien, muchos de los autores de las mismas vanguardias históricas, así como gran parte de los trabajos nacidos con las neo-vanguardias de los años 60 y 70, veían traicionadas sus fórmulas de producción y consumo en el momento que entraban a formar parte del discurso histórico del museo, ya que se las adaptaba a estas prácticas inerciales, privándolas de su contexto y su sentido original en ocasiones disidente con el propio modelo de museo. Proto-instalaciones, propuestas de post-estudio, obras procesuales, performativas o interactivas, quedaban resumidas, a través de la aplicación de esta estricta gramática expográfica modernista, a un resto. A un objeto que, gracias a la legitimación del contexto, se acababa transmutando en obra o de un documento que suplantaba la acción de la que era acta notarial o tan sólo rastro (Tejada, 2006). El casi siempre presente “no tocar/don’t touch” impide, por otra parte, la interacción con objetos que han sido creados para ser manipulados (Pensemos en “À bruit secret” de Marcel Duchamp en las vanguardias o los “Bichos” de Lygia Clark en las neo-vanguardias).

Exposiciones como la realizada en el Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía de Alexander Calder, en la que los móviles se mostraban en una absoluta quietud, colgados, como dijo por entonces un conocido crítico de arte, “como si fueran lámparas”, es un síntoma de cómo el sistema modernista se ha colado en todo tipo de instituciones solapado tras el discurso de la necesaria conservación e inalterabilidad de los objetos. Estas políticas de exposición ofrecen, sin duda, una lectura perversamente errónea al espectador del museo.

El museo debe conservar, esto resulta, desde sus propuestas fundacionales, indudable, pero ¿debe hacerlo ante obras vocacionalmente percederas? ¿Puede mostrar como obra, lo que no es más que un pobre rastro? En esta comunicación proponemos defender las estrategias de presentación contextuales y textuales, incluso la creación de copias de obras manipulables. Frente a una concepción del

museo como experiencia visual optamos, siguiendo a Nicholas Serota, por el uso didáctico de la interpretación (Serota, 1995).

La clave se encuentra en el diseño de unos dispositivos expográficos que pongan en evidencia de forma clara para el usuario –vocablo que preferimos frente al de espectador- que son meros dispositivos que filtren dónde empieza el objeto y donde nuestra intervención pedagógica y traductora. Se trata de recursos antiguos, si bien no siempre utilizados (pensemos en las reconstrucciones fotográficas a modo de ambientaciones del *Gabinete de los abstractos* de El Lissitzky en Hanover a finales de los años 60 y su reconstrucción tridimensional de 1968, o de las exposiciones más significativas de las vanguardias históricas en la Biennale di Venezia de Germano Celant en 1976). La Tate Modern, de hecho, en algunas de sus más interesantes muestras retrospectivas de artistas desaparecidos de las neo-vanguardias como las de Eva Hesse y Helio Oiticica, y frente a una presentación hartamente convencional e incluso por momentos casi esencialista, ha optado por recrear, fuera del espacio expositivo, las texturas y materiales de varias de las piezas de la escultora germano-americana, o una pieza interactiva del artista brasileño.

La copia es un clásico entre los recursos didácticos, museos como El Victoria & Albert de Londres guardan buena prueba de ello. Sin embargo, resulta sintomático que las abundantes copias de *ready-made* autorizadas en los años 60 por Marcel Duchamp hayan adquirido con el tiempo el aura de las primeras piezas, ya perdidas, o, más ilustrativo, que la reconstrucción de las *Dada Pouppen* (1916) de Hannah Höch, realizada hace tan sólo una década para cubrir un hueco en una exposición, se preserve protectoramente tras una urna de cristal. El museo todo lo sublima... incluso la copia.

Referencias bibliográficas

Grunenberg, C. (1994). *The Politics of Presentation. The Museum of Modern Art, New York* en Pointon, M. (ed.) *Art Apart. Institutions and Ideology across England and North America*. Manchester, University Press.

Helms, D. (1963). *The 1920's in Hannover*, en *Art Journal*, Vol. 22, n. 3.

Liebelt, U. (1994). *Bildwechsel, 25 x unterwegs zu 75 Kunstwerken*. Hanover, Sprengel Museum Hannover.

Malraux, A. (1947). *Le musée imaginaire*. París, NRF.

Serota, N. (1995). *Experience or Interpretation. The Dilemma of Museums of Modern Art*. Londres, Thames and Hudson.

Tejada Martín, I. (2006). *El montaje expositivo como traducción. Fidelidades, traiciones y hallazgos en el arte contemporáneo desde los años 70*. Madrid, Trama.

El museo como foro de investigación y diálogo contemporáneo

Museum as a Forum for Contemporary Dialogue and Research

Carme Urpí. *Universidad de Navarra. curpi@unav.es*

Ana Costa. *Universidad de Navarra. acosta@unav.es*

Sandra Font. *Centre cultural Pineda. sandraf88@hotmail.com*

Resumen: El museo se concibe como un nuevo foro o espacio de pensamiento e investigación continua donde se desarrollan estrategias educativas innovadoras, en las que quedan involucrados todos los departamentos implicados en la conservación y difusión del patrimonio histórico, cultural y artístico, con el fin de facilitar experiencias estéticas adecuadas a las diferentes tipologías de público con las que cuenta la actual ciudadanía.

Palabras clave: Educación Artística, Educación Estética, Museos Contemporáneos de Arte, Pedagogía del Museo, Educación Patrimonial

Abstract: The museum is viewed as a new forum or place for knowledge and research where all the departments involved with the preservation and dissemination of the historical, cultural and artistic heritage must join efforts for the innovation of educational strategies with the aim of providing aesthetic experiences to all kinds of public among the current citizenship.

Key words: Art Education, Aesthetic Education, Contemporary Art Museums, Education in Museums, Patrimony Education

Introducción

En una reciente entrevista a Vicente Todolí (2010), ex director de la Tate Modern, ante la pregunta sobre qué es un museo contestaba: “una actividad. Un museo no es el edificio, ni siquiera su colección, aunque sus obras sean el ADN de muchos museos, sino una actividad para los ciudadanos, que puede realizarse en cualquier sitio”. Desde un enfoque antropológico amplio de la educación estética y la pedagogía del arte, se entiende que el acceso al arte posibilita un conocimiento, diferente al científico, pero igualmente válido. Como afirmaba Beuys (1995, 71), “el concepto de ciencia sería, en realidad, sólo una ramificación de lo creativo en general” porque toda capacidad humana procede de la capacidad del ser humano de actuar creativamente.

La obra artística nos permite desarrollar nuevas miradas sobre lo real, sus cualidades y relaciones, de manera que más allá del plano puramente cognitivo accedemos a una dimensión vital, de experiencia y de saber práctico, que exige inmediatamente involucrarse críticamente y comprometerse con la obra.

En este sentido, muchos prestigiosos directores de museos que conocemos se presentan como figuras más cercanas al pedagogo e investigador, que al organizador de eventos. Los museos que dirigen pretenden ser espacios de pensamiento e investigación continua, que fomenten relaciones de diferencias y contrastes, con nuevas estrategias educativas destinadas a que los jóvenes y sus educadores quieran ir al museo, aportar su visión y repetir una experiencia similar.

Esta función del museo ligada al conocimiento compete desde los equipos directivos hasta los técnicos, ayudantes y voluntarios.

El museo y su significado

Este nuevo museo busca experiencias de aprendizaje alrededor de la obra de arte, estrategias para la comprensión visual de la obra y oportunidades educativas y creativas para cualquier tipología de público. Para Lavandier (2003, 439) “la experiencia y, en particular la emoción transforman a un ser humano más que un discurso”.

La naturaleza y el sentido del museo adquiere así una significación mucho más acorde con la que posee la propia obra de arte, de manera que análogamente al arte y al artista, el museo puede insertarse en la sociedad de manera mucho más activa y creativamente. Como señala Furió (1991, 62) con respecto a la obra de arte: “cuando la forma de la representación se disocia de su función se desvirtúa su naturaleza y su sentido, y en estas condiciones es muy fácil que la obra se malinterprete”.

Las funciones del museo pueden así desplegarse como intermediarias entre el artista y el espectador, enraizadas en el origen de la obra pero a la vez responsabilizándose de su trascendencia social y formativa.

Esto permite integrar diferentes planos de la realidad educativa y diferentes virtualidades expresivas, de manera que se crean ámbitos donde la colaboración entre las artes enriquece sustancialmente la experiencia personal del público.

Aunque las diferentes artes han construido sus espacios educativos de manera independiente, se observa en la actualidad un creciente interés por acceder integradamente al ámbito de educación y formación del público.

Para mantener una perspectiva amplia en este trabajo, se ha revisado una selección de centros de arte de interés desde el punto de vista de la investigación y el diálogo contemporáneo, atendiendo a tres ámbitos diferenciados: grandes teatros de ópera, museos de cine y museos universitarios.

a) *Grandes teatros de ópera*: Klaic (2007) advierte sobre la necesidad de revalorizar este género a través de nuevas estrategias de conexión con las necesidades actuales. Concretamente, el teatro de La Monnaie de Bruselas tiene un programa de sensibilización a la ópera dirigido a las enseñanzas superiores (*Campus Opéra*, que en España correspondería a *Opera Oberta*) y de apoyo a la colaboración con otras instituciones similares. También cuenta con otro programa (*Sup'Opéra*) destinado a futuros profesionales de la educación, en el que los estudiantes experimentan las acciones educativas concretas del teatro desde diferentes ángulos artísticos e históricos.

En cuanto a la investigación sobre estos aspectos, los estudios realizados por la University of Leeds extraen conclusiones sobre el mapa actual en lo que a ópera y danza se refiere. En concreto, se estudian las actividades de los teatros de ópera en relación al público de los programas educativos (Tee y Tomlinson, 2002). Estos programas coinciden en los destinatarios, en su mayor parte pertenecientes a las diferentes etapas escolares, pero parecen diferir en los objetivos pedagógicos más específicos.

b) *Museos de cine*: entre los museos revisados en el ámbito nacional y europeo de esta temática, destacan el Museu del Cinema (Girona), el Museo Nazionale del Cinema (Torino) y el Eye Film Institute Netherland (Amsterdam), por su interés como foros de investigación y diálogo contemporáneo. Entre sus principales funciones educativas se encuentran las siguientes:

- Ofrecer entrenamiento al sector educativo y artístico-cultural (centros escolares, bibliotecas, mediadores culturales, etc.).

- Contribuir al avance de la educación cinematográfica y de la formación de expertos.
- Potenciar el desarrollo y conocimiento del cine en todas las etapas educativas.
- Participar en investigaciones científicas, estimular el debate y promover publicaciones en el área para poder articular la investigación y la difusión del cine.

c) *Museos universitarios de arte contemporáneo*: se observa cómo el museo universitario se convierte en una forma de investigación que responde a esta idea de aproximación educativa proporcionada al ciudadano, al estudiante, al maestro, actuando como intermediario entre el público y el arte; propone abrir vías para futuras investigaciones más que agotarlas.

La idea de convertir el museo o centro de arte en un foro de investigación y diálogo contemporáneo queda reflejada en la interpretación que hace del mismo el educador mexicano R. Rubiales (2010), del Museo Universitario de Arte Contemporáneo (en México. “enclavados en centros de producción de conocimiento y docencia, los museos universitarios deben cumplir un papel fundamental en la articulación entre la investigación y la difusión del patrimonio, la actualización de los relatos, la experimentación en formas de comunicación y educación. Sobre todo deben constituir un espacio de reflexión crítica permanente sobre el propio quehacer universitario; la transformación de las sociedades”.

Una propuesta nueva y constructiva

Para llevar a cabo este diálogo vital y diverso que se ofrece entre el museo y el público, consideramos la necesidad de incluir, al menos, las tres fases que describimos a continuación:

1. Una primera fase incluiría el trabajo de las indispensables pedagogías críticas, la elaboración de materiales susceptibles de ser empleados como recursos didácticos y el análisis de experiencias a nivel nacional e internacional, que permitan construir este nuevo concepto de museo a partir de la propia identidad.
2. Una segunda fase sería de acercamiento entre el museo y el centro educativo más allá de la simple contratación de servicios y fomentando una verdadera colaboración mutua, que incluya conocer la realidad del aula y su entorno, elaborar conjuntamente la propuesta de diseño de la actividad, etc. Especialmente si se trata de arte contemporáneo es importante que los jóvenes se sientan involucrados desde el principio en el acercamiento al artista y a su obra, de manera que los aspectos que más capten su atención favorezcan el montaje de talleres creativos y su posterior exposición o puesta en escena. En este sentido es necesaria la colaboración de ambas instituciones en la aportación de los recursos necesarios

tanto materiales como humanos, gestionados desde la competencia, compromiso e iniciativa.

3. La tercera fase es la posterior investigación en torno a los resultados, valorando y comparando cuantitativa y cualitativamente los puntos de partida y el grado de satisfacción de los alumnos, profesores y personal del museo. Las conclusiones de los resultados pueden ser muy interesantes para todos, a corto y largo plazo, y ayudan a hacer del museo un foro abierto a pensamientos educativos, a mediaciones culturales, a la investigación y al diálogo contemporáneo.

Conclusiones

En los diversos contextos que presentan los centros de arte conviene definir primero el porqué de estas necesidades educativas para poder orientar después la actividad. En caso contrario se estará limitando el potencial creativo del museo en materia educativa a mera transmisión de información. Conviene, por tanto, no pensar solo en el modo de conservar y de difundir el patrimonio, sino también en la finalidad que se persigue con ello; es decir, en las posibilidades que se brindan a la futura ciudadanía.

De ahí que el planteamiento que aquí defendemos procura superar la cuestión puramente didáctica del arte para adentrarse en la complejidad de un planteamiento pedagógico global, desde el cual podríamos llegar a considerar la labor educativa del museo como todo un arte en sí mismo.

El museo debe abrirse a sus propias estrategias dentro de su nuevo significado como centro de investigación artística. Si a la pregunta que se hacía Eisner de cuánto tiempo hay que dedicar al arte en la escuela, contestaba que todo el tiempo; ante la pregunta de cuánto tiempo y qué espacios han de ser más educativos en un museo, diríamos que todos los momentos y todos los espacios. El arte y la educación estética pueden cambiar el mundo si el individuo que pasa por el museo mira el mundo de manera creativa, si es capaz de pensar o imaginar nuevas estructuras que sustituyan las existentes.

Referencias bibliográficas

Beuys, J., Bodenmann-Ritter, C. (1995). Joseph Beuys: cada hombre, un artista: conversaciones, en *Documenta 5-1972*. Madrid, Editorial Visor.

Furió, V. (2002). *Ideas y formas en la representación pictórica*. Barcelona, Edicions Universitat de Barcelona.

Klaic, D. (2007). "Opera: a feast of interculturalism". Conferencia inaugural de Reseo (European Network for Opera and Dance Education). Belgrado. 1/junio/2007, en: http://www.reseo.org/UserFiles/File/events_en/documents/KlaicReseospeech.pdf (consulta 20/11/2010).

Lavandier, Y. (2003). *La dramaturgia. Los mecanismos del relato: cine, teatro, ópera, radio, televisión, cómic*. Madrid, Ediciones Internacionales Universitarias.

Rubiales, R. (1995). Museos universitarios en, http://educacionenmuseos.com/www.educacionenmuseos.com/cronicas/Entradas/2010/7/24_Museos_Universitarios_files/museos%20universitarios.pdf (consulta 17/10/2010).

Tee, V. y Tomlinson, P. (2002). Mapping de word of Education 'Departments' within RESEO en, <http://www.reseo.org/UserFiles/File/Research%20papers/WG3ReportNov15%2002.pdf> (consulta 20/11/2010).

Todolí, V. (2010). Entrevista publicada en La Contra de La Vanguardia en, <http://hemeroteca.lavanguardia.es/dynamic/preview/2010/11/05/pagina-80/84900142/pdf.html?search=Todolí> (consulta 5/11/2010).

Como si fuera posible recoger sentimientos As if it were possible to collect suffering

Marian Vayreda Puigvert. *Universitat de Girona. marian.vayreda@udg.edu*

Joan Vallès Villanueva. *Universitat de Girona. joan.valles@udg.edu*

Resumen: Se trata de una propuesta como resultado del trabajo conjunto entre la escuela de Arte Pigment y el ESPAI ZERO1 del Museu Comarcal de la Garrotxa, destinado exclusivamente a exposiciones temporales de creación contemporánea y como continuidad de propuestas anteriores de colaboración: REPLICA23 y SONESNAT JUNIOR.

Com si fos possible recollir el sofriment es un proyecto de la artista Anna Manel. la, y se consideró una propuesta interesante y un reto para conversar, intercambiar y crear con los alumnos sobre el tema de la exposición: la muerte y el sufrimiento. Asimismo porque es una artista conocida por los alumnos de la escuela *Pigment*, ya que anteriormente habían realizado un proyecto de apadrinamiento de esculturas y habitualmente ella participa en programas divulgativos en la escuela.

El trabajo desarrollado centra el aprendizaje en la creación y en la investigación artística como ejes de los procesos de conceptualización con el objetivo de atender las dinámicas y los estímulos característicos de los niños. Facilitando procesos de búsqueda, exploración y manipulación sin condicionantes y promoviendo procesos autónomos en los que los mismos niños se planteen dudas e interrogantes y se enfrenten a situaciones cada vez más complejas.

Palabras clave: educación artística, arte contemporáneo, museos, sensibilización estética

Abstract: This is a proposal as a result of joint work between Pigment School of Art and the ZERO1 ESPAI from the Museum District in the Garrotxa, aimed at temporary exhibitions of contemporary art creation and as a continuation of previous proposals of collaboration: REPLICIA23 and SONESNAT JUNIOR.

“As if it were possible to collect suffering” is a project of the artist Anna Manel. la and it was considered an interesting proposal and a challenge to talk, share and create with the students on the topic of exposition: death and suffering. Furthermore. As she is an artist known by the *Pigment* School students, as she previously had made a sculpture project sponsorship and she regularly participates in informative programs at school.

The work is focused on the creation and artistic research as the main processes of conceptualization in order to meet the dynamism and stimuli characteristic of children. Facilitating search processes, exploration and manipulation without conditions and promoting autonomous processes in which the children themselves develop doubts and questions in order to face increasingly complex situations.

Key words: art education, contemporary art, museums, aesthetic experience

He aquí aproximadamente, los términos de este canon uniforme [el de “hombre culto”]: el hombre comenzará su educación aprendiendo lo que es la cultura, no aprenderá lo que es la vida, y con mayor razón ignorará la experiencia de la vida (...) El deseo del joven de aprender alguna cosa por sí mismo y de desarrollar en él un sistema vivo y completo de experiencias personales, tal deseo será apagado y, en cierto modo, aletargado por la visión de un opulento milagro, como si fuese posible resumir en sí, en pocos años, los conocimientos más sublimes y maravillosos de todos los tiempos, y, en particular de las épocas más grandiosas. Es el mismo método extravagante que conduce a nuestros artistas a los museos, en lugar de llevarlos a los estudios de los maestros y, ante todo, al único estudio del único maestro: la naturaleza. Como si pasando apresuradamente por los jardines de la historia pudiéramos aprender las cosas del pasado, sus procedimientos y artificios, su verdadera cosecha vital. Como si el vivir mismo no fuese un oficio que es preciso reaprender sin cesar, que es preciso ejercer sin descanso, si no queremos fabricar tontos y charlatanes.

F. Nietzsche (1874)

Introducción

Este trabajo es el resultado de una actividad realizada durante el curso 2008/09 y en él presentamos un análisis del modelo formativo utilizado, los recorridos realizados y los resultados obtenidos. Es una actividad conjunta realizada entre la escuela de arte Pigment y el espacio de arte contemporáneo ZERO1 del Museu Comarcal de

la Garrotxa, un espacio destinado exclusivamente a exposiciones temporales de creación contemporánea, que da continuidad a otras propuestas conjuntas realizadas con anterioridad: REPLICA23 i SONESNAT JUNIOR.

Entre las diferentes propuestas programadas se selecciona “*Com si fos possible recollir el sofriment*” de la artista Anna Manel.la, ya que por su contenido expositivo permitía hablar, conversar, intercambiar y crear, con los alumnos de la escuela, en torno al tema de la exposición: la muerte y el sufrimiento. También porque la artista era conocida por los alumnos ya que anteriormente habían trabajado un proyecto de apadrinamiento de esculturas y habitualmente participa en conferencias destinadas a alumnos y a madres y padres de la escuela.

Y básicamente el interés como propuesta educativa permitía articularla en dos objetivos básicos:

1. Presentar el arte contemporáneo a los alumnos
2. Iniciarlos en la realidad contemporánea del arte e intervenir con sentido crítico

La propuesta educativa

En efecto, las disciplinas escolares son «materias imaginarias» y «prácticas imaginarias» (Bernstein, 1992). Las formas que adoptan las disciplinas escolares no tienen fundamento alguno en el mundo de fuera de la escuela. Lo que se lleva a la escuela no es lo que hacen los científicos, los matemáticos, los escritores o los artistas; lo que ocurre más bien es que el conocimiento formal de la escuela reformula el conocimiento disciplinar para adaptarse a las exigencias del horario escolar, a las concepciones sobre la infancia, y a las convenciones y rutinas de la enseñanza que imponen tal conocimiento en el currículum escolar.

T. S. Popkewitz (1994)

A menudo los procesos formativos desarrollados en la educación formal no se fundamentan en las necesidades y en las características del aprendizaje infantil. A menudo unos procesos de aprendizaje, parciales e incompletos, mediados por condicionantes curriculares y por preconcepciones que no garantizan un verdadero desarrollo integral, en el que cada individuo se observe protagonista, investigue, explore y conecte sus indagaciones con todo aquello que ya sabe.

Nuestra propuesta (como otras muchas que se desarrollan a través del arte) centró el aprendizaje en la creación y la investigación artística como ejes principales de los procesos de conceptualización. Nuestro objetivo se centraba en atender las

dinámicas y los estímulos característicos en los niños, una realidad infantil que les permite buscar, explorar, manipular sin condicionantes. Procesos autónomos en los que los mismos niños se plantean dudas e interrogantes y se enfrentan a situaciones complejas y a la vez activan sus ideas previas sobre la naturaleza de los objetos.

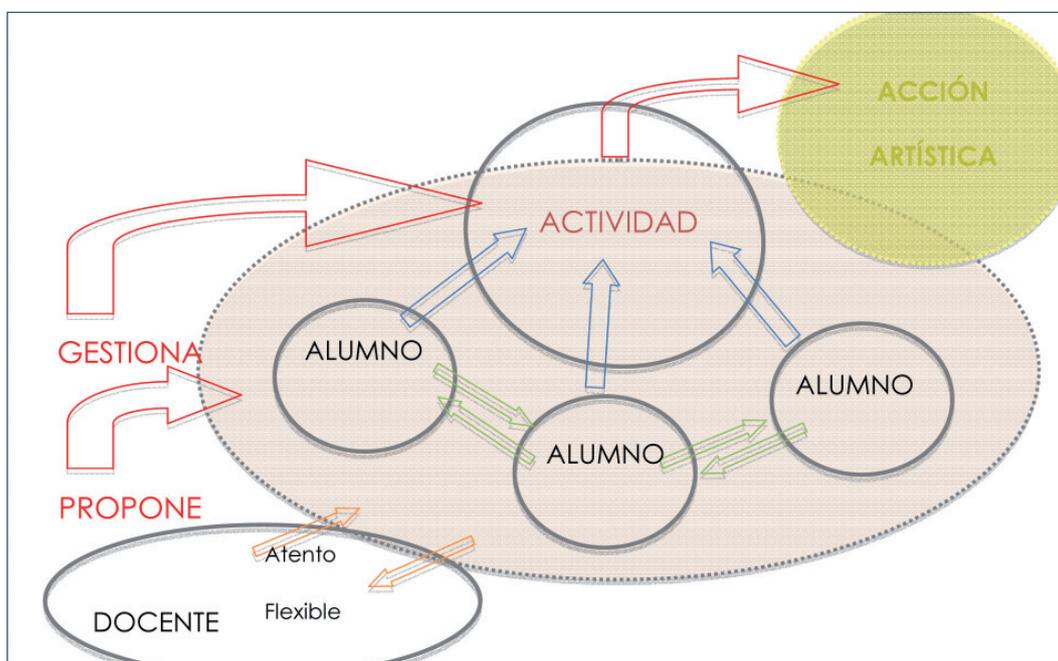


Fig. 1 Espacios educativos que permiten aprendizajes significativos si son gestionados de forma hábil y creativa por los docentes.

La acción docente se desarrolló en un clima que permitió y posibilitó prácticas estimulantes, en las cuales las emociones generadas al construir sus experiencias permitieron constantes procesos de reflexión. Acciones orientadas por los educadores con una actitud *atenta* a los intereses de los niños, *flexible* con una adaptación adecuada a los resultados diversos y divergentes que se produjeron, porque casi en la mayoría de las ocasiones estos resultados difieren de lo planificado, y una actitud *participante* y *tolerante* procurando que las voces de los niños se respeten y participen, a su vez, de forma activa en la construcción final de la propuesta.

Un modelo de aprendizaje basado en prácticas artísticas donde la creación y la investigación van de la mano y no están centradas en secuencias preconcebidas. Son prácticas diferentes y diferenciadas según la tipología del grupo, los procesos de investigación generados y las prácticas creativo-artísticas suscitadas durante los procesos.

He ahí los recorridos de aprendizaje que se realizaron:

1. Analizar el proyecto.
2. Reconocer el “problema” y el objeto de la investigación y creación.

3. Motivar a partir de la descripción de la propuesta a desarrollar y generar interés.
4. Recoger ideas previas respecto al tema a desarrollar.
5. Contrastar las ideas previas con las posibles propuestas a desarrollar.
6. Definir las actividades a desarrollar (atendiendo las ideas previas de los niños e incorporando las modificaciones necesarias).
7. Realizar las actividades de investigación y creación.
8. Analizar los resultados (individuales-grupales); elaboración de conclusiones.
9. Definir el proyecto. Aplicar los aprendizajes realizados en la propuesta final.

Presentamos una propuesta secuencial a partir de las prácticas artísticas, que permitió, de forma atractiva y motivadora, la reelaboración de ideas y la construcción de nuevos conocimientos y significados.

Una metodología que facilitó aprendizajes significativos:

- Se activaron las ideas previas implicadas en la situación-problema.
- Se generaron interacciones con otras informaciones del entorno físico y social.
- Se posibilitó que se reestructuraran las concepciones del alumno sobre el propio aprendizaje.
- Se evaluaron las estrategias utilizadas y los resultados finales.

El contexto de aprendizaje

Pigment, es una escuela no formal, donde alumnos de 3 a 12 años de edad realizan actividades artísticas de hora y media una vez a la semana en horario extraescolar. Los grupos están limitados a diez alumnos de distintas edades, una estructura que permite colaboración, comunicación y entendimiento entre ellos y a la vez un enriquecimiento mutuo.

Atendiendo a los objetivos centrales de la escuela y a las reflexiones que a lo largo de los cursos se vienen realizando, el equipo responsable de la formación apostó de nuevo en educar en, para y con el arte contemporáneo, y así proyectar una nueva experiencia con perspectiva dialógica ubicada en procesos de investigación y de

creación artística, interesados en que esas prácticas estimulen el pensamiento crítico, integren teoría y práctica y estimulen procesos compartidos y de colaboración.

Se trata de una experiencia para potenciar la asociación de conocimiento y afecto, de pensamiento y sentimiento, de razón y emoción, porque los aprendizajes no se generan únicamente mediante la razón. Son los resbaladizos terrenos de lo emocional donde la formación académica fracasa, ya que raramente es observado como elemento importante y no se atiende la emoción como la fuente de energía humana que activa y estimula nuestras conductas.

Procesos de apropiación, investigación y creación desarrollados

Como hemos explicado, la exposición elegida ofrecía la posibilidad de recoger y compartir el sufrimiento de las personas de forma anónima, utilizando las informaciones “recurrentes” que aparecían en los medios de comunicación sobre la guerra del Irak y que mostraban la cruda realidad del importante número de víctimas diario. Esta realidad hizo que Anna Manel•la tomara conciencia del efecto narcótico que tenían las cifras y de como a través de ellas iba desapareciendo el sufrimiento colectivo. Por esta razón quiso dar forma a este dolor que se evapora, entre números y noticias que se amontonan, y que solo tiene una importancia fugaz a la espera de otras nuevas noticias, dolor que no se comparte y que nos aleja de la realidad.

El formato expositivo se basaba en trescientas cajas de acero de 15x15x30 de altura, alineadas con una disposición semejante a los cementerios de víctimas anónimas, un conjunto de cabezas de terracota con expresiones diversas y una reflexión de T. W. Adorno que se proyectaba de forma continuada en una de las paredes de la sala. Elementos dispuestos con un tratamiento espacial que facilitaba el recogimiento, en consonancia con la penumbra que las envolvía.

Durante las sesiones que discurrieron a lo largo de un periodo de dos meses, el trabajo se organizó en torno a prácticas individuales y procesos de elaboración de conclusiones, de forma colectiva.

El primer paso fue anunciar la visita a la exposición de Anna Manel•la, autora de la escultura que los alumnos de Pigment apadrinaron en un proyecto. Para la visita no se preparó ninguna actividad con el objetivo de generar un cierto contraste entre lo que ellos conocían de la misma autora, una escultura tradicional, y la nueva propuesta expositiva ubicada en una estética contemporánea.

El objetivo era propiciar dinámicas críticas y a su vez reflexivas que les permitiera asimilar y comprender tanto el contenido de la exposición como los referentes visuales con los que estaba definida. Fue importantísima la observación participante de los docentes, quienes detectaron las expresiones, los comentarios, las preguntas, la sorpresa de los alumnos, originadas por esta primera relación con la exposición.

En paralelo al proceso de apropiación artística de los niños el docente pudo intervenir, como uno más, en la conversación, atender las demandas y observar las necesidades respecto al hecho artístico contemporáneo. Los comentarios mostraron sorpresa y falta de comprensión de la exposición; por ello se orientó a los niños a un análisis conjunto de los diferentes elementos y del discurso expositivo, para que consiguieran una mirada próxima a la realidad presentada y para ayudarlos a interactuar de forma adecuada con la arqueología de la muerte y los elementos “culturales” implícitos en cada territorio.

A partir de esa primera incursión las actividades preparatorias estaban destinadas a reconocer los sentimientos superficiales, y la práctica habitual de disimularlos, ya que muy pocas veces mostramos y hablamos de ellos, ni de cómo nos sentimos.

Las dinámicas seguidas durante las sesiones permitieron emplear diferentes acciones de creación e investigación, en las que los niños construyeron sus propios discursos personales:

a) Maquillar sentimientos. La primera actividad consistió en pintarse la cara, y pintar a los compañeros de clase con maquillaje para así esconder los sentimientos. Se trataba de hacer evidente que nos ocultamos a nosotros mismos detrás de una “máscara”.

b) Realización de máscaras. Una segunda actividad, en la misma línea de la anterior, fue la construcción de máscaras con barro y elementos de desecho en la que los niños expresaban emociones a través de la cara del personaje que crearon.

c) Regalar emociones 1. La tercera actividad de este primer bloque consistía en regalar emociones a elementos que carecen de ellas y que comúnmente se utilizan, como ejemplo: las piedras y los robots. Se propuso la creación de animales a partir de la unión de distintas piedras. La observación de una primera piedra nos servía para imaginar un personaje que se reproducía con la unión de otras más pequeñas.

d) Regalar emociones 2. Para los robots se utilizó cartulinas de distintos acabados y texturas. Cada alumno presentaba un robot que tenía sentimientos y en un estado de ánimo concreto.

Experimentada la forma en que afloraban las sensaciones y los sentimientos, era necesario un segundo paso de reconocimiento interior y por ese motivo se construyó un móvil. Un elemento físico que se mueve casi mágicamente, por sorpresa, como si de una realidad interior, intangible como los estados afectivos. El móvil nos permitía atravesar el límite de lo exterior a lo interior, donde encontramos los sentimientos, entrar en un mundo abstracto y difícil de describir:

e) Reconocer sentimientos. Descubrir, poner nombre a las sensaciones experimentadas, conocer la disposición emocional que tienen los individuos, las sensaciones más o menos confusas y de difícil justificación racional. Una vez descritos, hablados y compartidos algunos sentimientos (timidez, amistad, miedo, separación, tristeza, autoridad, amor...) se hicieron representaciones abstractas mediante collage.

f) La afectividad nos hace humanos. Se realizaron esculturas de pequeño formato que tenían como única condición no tener cara. Los alumnos tenían que expresar mediante estas esculturas las emociones que habíamos estudiado, caracterizar los estados afectivos, representar las emociones, ser capaces de expresar (representar de su interior hacia el exterior). Proyectar sentimientos experimentados mediante objetos inanimados.

Exposición en la Sala 15: *Com si fos possible recollir els sentiments*

Como propuesta final los alumnos deciden captar sentimientos y conservar recuerdos. Para desarrollarla era necesario que los alumnos buscaran elementos personales, familiares, objetos que formasen parte de sus recuerdos.

Se analizaron los objetos y se discutió la forma de presentarlos. Atraparlos en bolsas de plástico transparente al vacío y no en cajas cerradas y opacas; cumplía el deseo explícito de los niños de que todos pudieran verlos y tocarlos. Además conseguir el vacío permitió eliminar todo aquello que sobra, el aire... que las bolsas contuvieran sentimientos solamente. No serían recipientes vacíos como los de la exposición, serían recipientes transparentes y superllenos de emociones...

Como colofón y en forma de conclusión se encargó al artista Keneth Russo un vídeo en el que mostrara su visión personal y de contraste sobre las dos exposiciones.

Referencias bibliográficas

Calbó, M.; Vallès, J.; Vayreda, M.; Admetlla, J.; Juanola, R. (2005). Las ciudades como museos: arquitectura del imaginario, en *Arte infantil en contextos contemporáneos* / coord. por Carmen Moreno, Manuel H. Belver, Silvia Nuere Menéndez-Pidal, Madrid. pp. 113-126.

Juanola, R.; Calbó, M.; Vallès, J. (2005). *Educació del patrimoni: visions interdisciplinars: arts, cultures, ambient*. Servei de Publicacions de la UdG / Documenta Universitaria, Girona.

Nietzsche, F. (1874). *De la utilidad y de los inconvenientes de los estudios históricos para la vida*. Consideraciones intempestivas, t. II, Aguilar, Madrid, 1932, pp. 147-148.

Popkewitz, T. S. (1994). Política, conocimiento y poder. Algunas cuestiones para el estudio de la reformas educativas. http://www.oei.es/reformaseducativas/politica_conocimiento_poder_popkewitz.pdf (descargado 7-12-2010).

Vallès, J. (2008). Los Museos espacios para valorar al otro. *CÓDICE Boletín Científico y Cultural del Museo Universitario Universidad de Antioquia*. Medellín. Colombia. pp. 30-40.

Vallès, J.; Vayreda, M. (2007). Efímeramente una instalación: una propuesta educativa entre la tradición y la postmodernidad. En *Museos de arte y educación : construir patrimonios desde la diversidad / coord. por Roser Calaf Masachs, Olaia Fontal Merillas, Rosa Eva Valle Flórez*, Ed. Trea. Oviedo. pp. 437-453.

Vallès, J. (2007). Apadrinamos esculturas: un proyecto para el conocimiento, la valoración y la conservación del patrimonio escultórico. Paunero, F. X.; Montero, C. (coord.). *Patrimonio, turismo y educación en Puebla y Girona*. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. pp. 213 - 229.

Vallès, J.; Vayreda; M. (2008). Experiencias en la Educación del Patrimonio. Construyendo puentes para un futuro inclusivo. Bitartean. Arte y educación, De Diego, N; San Millan, B.; Vidador, M. (coord.) *Aprendiendo con Arte. Patrimonio y sociedad*. CEDERNA GARALUR. pp. 69 - 84.

RESEÑAS DE LA REVISTA EARI - EDUCACIÓN ARTÍSTICA DE INVESTIGACIÓN nº2. 2011

Cuadrado, Manuel (edit.)
Mercados culturales. Doce estudios de marketing.
Prólogo: François Colbert.
Colección "Acción Cultura" nº 6.
Editorial UOC. Universitat Oberta de Catalunya.
Barcelona, 2010
209 páginas
ISBN: 978-84-9788-127-2

No abundan, ciertamente, en el mercado bibliográfico español las obras de investigación planteadas, en torno al marketing y la gestión de la cultura, que hayan sido planificadas precisamente desde el punto de vista del consumidor cultural y sus expectativas educativas. Por eso, cabe afirmar, que nos hallamos ante una interesante aportación, gestionada rigurosamente por un grupo de doce investigadores, en su mayoría adscritos a la Universitat de València-Estudi General, pero también provenientes de la Universidad Cardenal Herrera (CEU) y de la Oberta de Catalunya, coordinados por el profesor Manuel Cuadrado, quien colabora además ampliamente en cada uno de sus apartados. Debiendo asimismo señalarse que en el equipo investigador figuran diez mujeres.

Todas estas miradas han sido gestionadas al socaire de la comercialización e investigación de los mercados y lanzadas sobre ámbitos culturales correlacionados entre sí, en el marco de nuestra vida ordinaria, como puedan serlo el mundo del libro y de las bibliotecas, el cine o el teatro, las artes plásticas y los museos o la música.

Es posible que --de entrada-- la mejor reseña de esta publicación pueda resumirse, a su vez, formulando escuetamente una pregunta clave, dirigida básicamente a cada uno de los doce capítulos de que consta la obra. Constatémoslo, a modo de mapa temático.

¿Percibe el público la oferta de una librería tal cual se plantea desde la dirección de la empresa? ¿Cómo erradicar el problema del maltrato a los libros de una biblioteca? ¿Produce la programación de un festival de cine algún efecto social? ¿De qué depende el éxito de la relación entre exhibidores teatrales y compañías? ¿Cuáles son las causas de la descarga gratuita de música? ¿Cómo valoran un festival de teatro de calle sus asistentes? ¿Qué mensaje cabe proyectar en unos carteles con el fin de educar y erradicar problemas existentes en una biblioteca? ¿Qué efecto tiene la promoción de música a través de radio-fórmulas? ¿Cómo valorar el grado de satisfacción de los visitantes de una exposición? ¿Por qué la gente ha dejado de ir al

cine? ¿Qué imagen tienen de un auditorio sus asistentes regulares? ¿Qué fuentes de financiación pueden utilizar los museos para conseguir más público?

Cuestiones todas ellas, como puede constatarse, claramente determinantes, a la hora de estudiar las conexiones entre el mercado y la cultura de nuestra cotidianidad.

Pero es asimismo de destacar que dichos estudios se proyectan, en su mayoría, sobre manifestaciones culturales próximas y concretas: el Palau de la Música de Valencia, el Festival Internacional de Teatro y Artes de calle de Valladolid, el Barcelona Asian Film Festival, el Museo del Prado o el Guggenheim de Bilbao y la Biblioteca de Ciencias Sociales Gregorio Mayans de Valencia, entre otras entidades e instituciones. Son pues investigaciones claramente dirigidas y aplicadas, buscando una eficacia estratégicamente planteada, en cada caso. De ahí el aumento de interés que podemos predecir en el lector.

Uno de los hilos conductores más relevantes es precisamente el juego metodológico compartido, que recorre armónicamente todos los capítulos, evidenciando la presencia de un esquema común, articulado en el proyecto unitario de las investigaciones.

Un plantel de investigadoras y profesores jóvenes han unido sus esfuerzos para ofrecernos, en los resultados de sus trabajos, las claras posibilidades que este ámbito de los mercados culturales conlleva, de cara a sus especialidades. De ahí que el libro interese no sólo al universo académico involucrado en estos sectores (de cara a la docencia y la investigación universitarios) sino especialmente a la vertiente de los profesionales de la gestión cultural y pedagógica, que se aproximan responsablemente a tales dominios operativos.

Sin duda, nuestra propuesta de cara al futuro, partiendo ya de estos logros, consistiría en planificar distintos estudios conjuntos, pero de carácter monográfico, de manera que pudieran ofrecerse a esos mismos públicos potenciales, a los que ahora nos referimos, aportes especializados en cada uno de los segmentos respectivos: cine, música, teatro, exposiciones o bibliotecas.

Hay que reconocer que la editorial UOC ha sabido abrir brecha, con esta colección, en un sector de evidentes posibilidades interdisciplinares, a la vez que intensifica su colaboración entre universidades distintas. Dos iniciativas simultáneamente abordadas, con suma efectividad, como puede constatarse.

Romà de la Calle. *Universitat de València*

Pastor García, Vicente

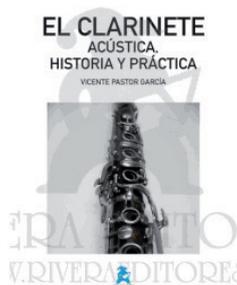
El clarinete: acústica, historia y práctica

Rivera editores

Valencia, 2011

438 páginas

ISBN: 978-84-96882-85-0



El clarinete es el único instrumento de la familia de las maderas que se comporta acústicamente de forma diferente al resto de sus homólogos, lo que constituye su particular excelencia que lo convierte en el instrumento más interesante desde el punto de vista acústico. El diseño del clarinete ideal se torna una empresa ímproba y compleja debido a las desviaciones que se producen del modelo geométrico ideal por su funcionamiento de tubo cerrado, el fenómeno de la corrección del extremo abierto del tubo y el uso de un solo orificio de registro. Así, la cooperación entre las frecuencias resonantes –la base de un tono musical- se ve contaminada por estos y otros factores de muy diversa índole, todo lo cual dificulta enormemente la caracterización y el modelado del instrumento acústicamente perfecto. Por otro lado, el clarinete, como todos los instrumentos musicales, constituye un paradigma de evolución intuitiva más que un hallazgo perfeccionado por parte de la ciencia. Cualquier mejora en el mecanismo ha traigo consigo cambios en la técnica y acústica del instrumento y, por consiguiente, en las composiciones y la práctica interpretativa, si bien es cierto que en algunos casos la evolución del clarinete ha estado determinada por las demandas de los intérpretes de un instrumento cada vez más perfeccionado.

El autor explora y analiza el estado de las investigaciones en materia de acústica y organología del clarinete e intenta responder a los interrogantes que se plantea el músico en relación con estos temas, con una clara vocación divulgativa, pero también práctica. El objetivo del estudio persigue aproximar al músico a la comprensión de la acústica del clarinete y sus posibilidades sonoras, así como al conocimiento del desarrollo histórico de su instrumento y sus efectos en la práctica interpretativa y la composición musical. Se estructura en quince capítulos, con dos partes diferenciadas pero complementarias. En la primera parte, dedicada a la acústica del clarinete, se introducen, en primer lugar, los principios acústicos. A continuación se aborda un tema de especial relevancia en la acústica del instrumento: los tubos sonoros. Los capítulos siguientes analizan los aspectos específicos sobre la acústica del instrumento: funcionamiento y sistema acústico, calidad tonal, diseño y timbre. El último capítulo de esta sección explora los recursos acústicos utilizados por el clarinete. En la segunda parte se aporta un estudio organológico acerca del desarrollo histórico y acústico del instrumento, así como sus implicaciones en la práctica y el desarrollo del repertorio. El estudio abarca desde los orígenes hasta el siglo XX. Adicionalmente, se pueden consultar los Anexos del libro en la Web de la editorial

(resulta muy útil para complementar el estudio, en especial, el Anexo VII, donde se aporta el mapa acústico del clarinete), en el enlace:

http://www.riveraeditores.es/esp/principal/362/pastor_garcia_v_el_clarinete_acustica_historia_practica

La primera parte del libro es fruto de un trabajo doctoral realizado en la Universidad Politécnica de Valencia, dentro del programa de doctorado de Música, trabajo codirigido por los doctores Vicente Gómez y Ricard Huerta, mientras que la segunda parte se ha desarrollado a partir de varias estancias de investigación en la Universidad de Edimburgo, el *Royal College of Music* de Londres y la Universidad de Oxford.

El estudio está dirigido fundamentalmente al clarinetista, pero el tratamiento de los capítulos sobre la acústica del instrumento, lo hacen extensivo a cualquier músico de viento-madera y al físico interesado en estos temas.

Ricard Huerta. *Universitat de València*

Calle, Román de la

Miradas interdisciplinarias a través del arte.

Publicacions del Conservatori Superior de Música de Castelló.

Quadern nº 27

Castelló, 2008

119 páginas.

ISBN-978-84-96814-30-1

Al celebrar el Conservatorio Superior de Música de Castellón sus diez años de existencia ha querido recoger una serie de textos interdisciplinarios sobre arte y música redactados por el profesor Román de la Calle. Es una manera de reconocer su directa actuación, junto al profesor Salvador Seguí (1939-2004), en el empeño de posibilitar a los músicos su acceso promocional al tercer ciclo, de doctorado, a través del Máster de Estética y Creatividad Musical de la Universitat de València-Estudi General, activo durante 17 años, dependiente del Instituto Universitario de Creatividad e Innovaciones Educativas de la Universitat de València-Estudi General.

Se trata de textos diferentes en sus planteamientos, quizás para que puedan ofrecer al lector una idea de los plurales intereses de quien los ha redactado. Como Catedrático de Estética y Teoría de las Artes, atraído no sólo por la historia y la teoría de la disciplina que ha determinado su profesión académica y universitaria, sino también por las directas manifestaciones artísticas circundantes y, sobre todo, por el ámbito de la educación y de la inmediata gestión cultural, el profesor De la Calle confiesa en el prólogo que se ha sentido siempre a caballo de ámbitos interdisciplinarios, plurales y complejos, sin saber a ciencia cierta dónde comenzaban y terminaban sus

preocupaciones pedagógicas. Y precisamente ha pretendido que estos textos, en su autonomía e identidad, reflejen esas mismas experiencias plurales a través de las cuales los sujetos nos implicamos abiertamente en el mundo que nos rodea.

La publicación, tras la introducción, se estructura en seis capítulos y un extenso apéndice bio-bibliográfico. Comienza con una aproximación a las relaciones entre música y pintura, para acercarse luego al ámbito de la “Estética natural”, con seis catas en torno al tema de la naturaleza como objeto de experiencia estética.

La educación artística en la modernidad es otro de los puntos fuertes del volumen, que se complementa con el análisis de la cuestión del gusto en el siglo XVIII, como tarea formativa personal y social.

No podía faltar una aproximación a la crítica de arte como otro de los goznes básicos de esa labor educativa, en cuanto “paideia” que enlaza con la tradición histórica clásica y penetra asimismo –modificada-- en el presente.

El último capítulo supone un recorrido diacrónico por el papel creativo desempeñado por la figura del artista, rastreando su estudio por las principales figuras filosóficas de la antigüedad y la edad media, para desembocar en el renacimiento.

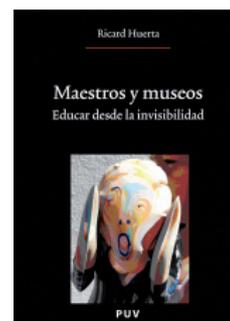
Con una literatura muy cuidada, los textos recogidos componen una cuidada antología del pensamiento estético desarrollado por el profesor De la Calle, que nos facilita así su presentación conjunta, a manera de homenaje.

El apéndice, cerrando el “Quadern” comporta una especie de biografía intelectual del autor, con las actualizadas y completas informaciones bibliográficas sobre su sólida trayectoria universitaria y sus investigaciones y actividades en torno al mundo de los museos.

Ana Delia Sancho

Huerta, Ricard
Maestros y Museos. Educar desde la invisibilidad
PUV Publicacions de la Universitat de València
Colección “Oberta” nº 181.
València, 2010
214 páginas
ISBN: 978-84-370-7765-9

Maestros y Museos. Educar desde la invisibilidad nos plantea un escenario común para la colaboración entre el museo y la escuela. Ricard Huerta, desde su formación como creador, investigador



en el lenguaje visual, y formador de educadores, pone el centro de atención en los colectivos humanos implicados en la educación en estos espacios: maestras y maestros, docentes de diversos niveles, educadores de museo, personas implicadas en los departamentos educativos, reclamando para los mismos una visibilidad, que se les ha negado en muchas ocasiones desde las políticas educativas.

El libro se articula en nueve capítulos. En el primero de ellos se plantea lo que va a ser el hilo conductor del mismo: la necesaria colaboración entre escuela y museo, espacios que se potencian al generar un territorio común. Como dice el autor “no se entiende un museo sin una mínima intención divulgadora”, pero tampoco una educación desde la escuela que no tenga en cuenta los importantes recursos que el museo ofrece desde el punto de vista educativo. A lo largo del libro se nos muestran diversos puntos de encuentro que pueden facilitar este acercamiento entre maestros y museos.

En el siguiente capítulo se define el museo como espacio idóneo para la educación en el ámbito no formal. El autor establece un cierto paralelismo entre el cine y el museo, en el sentido en que ambos son artefactos fundamentalmente visuales. El capítulo presenta diferentes ejemplos de cómo el cine ha recogido la idea de museo y de la experiencia estética de acercarse a las obras de arte. Son interesantes también las reflexiones que se realizan sobre los elementos fronterizos del museo a los que habitualmente no se presta atención, o al papel que desempeña el docente en las visitas a los museos.

El tercer capítulo se centra en los maestros, colectivo no sólo olvidado por la administración en el diseño del currículo y de los continuos cambios en los planes de estudios, sino también en las programaciones museísticas, alejadas en muchas ocasiones de sus necesidades e intereses. Se plantea una defensa del maestro como elemento fundamental para una colaboración entre museos y escuela, recogiendo su voz a partir de una investigación basada en los estudios de caso. Esta investigación da paso a otra, el proyecto Mujeres Maestras, de gran repercusión a nivel internacional y que se inicia en el año 2006 en Valencia, incluyendo como aspecto innovador la imagen de la maestra a partir de sus propios dibujos y pinturas, de los dibujos de sus alumnos y de las imágenes obtenidas en vídeo en las entrevistas. Todo ello nos acerca a los rasgos identitarios de las docentes.

En el capítulo quinto el autor realiza un exhaustivo recorrido por las características de las actividades educativas propuestas por diferentes museos (programas educativos, talleres, espacios de proyectos, seminarios, cursos...), para abordar en el siguiente capítulo la formación del educador en museos, del que sirve como ejemplo el diploma de posgrado de la Universitat de València “Educación Artística y Museos”, o los cursos de formación de formadores del MUPAI.

El capítulo séptimo recoge las reflexiones surgidas a partir de un completo trabajo de investigación realizado a través de la Red Iberoamericana de Educación Artística en

Museos, sobre las realidades de Chile, Uruguay y Cuba. Destacamos en este estudio algunas experiencias como las desarrolladas desde el Museo Artequín en Chile, que contempla un trabajo sistemático de capacitación con los profesores en la enseñanza del arte y que promueven la máxima participación de los alumnos en las exposiciones.

El capítulo octavo está dedicado a la ciudad como museo. Las posibilidades que presenta la ciudad como museo visual no se limitan a aquéllas evidentes como son las obras de arte que están en los espacios públicos o los elementos arquitectónicos, sino que, como señala el autor, “se trata de llevar al terreno curricular las experiencias vividas, los paseos, los encuentros, las rutinas, los colores, las ventanas, los desencuentros, los estados de ánimo al atravesar las calles”. En este sentido la ciudad como museo tiene un inmenso potencial para el educador. Como ejemplo Huerta señala las propuestas de la organización Engage animando en sus eventos a los participantes a dibujar las calles de su ciudad.

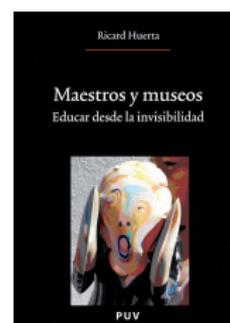
Por último en este escenario nuevo que se plantea en el libro, el autor señala la incorporación de las tecnologías de la información y comunicación, que pueden permitir un avance significativo en la definición de un espacio común de colaboración entre maestros y museos. En este sentido va encaminado el espacio web maestrosymuseos.com. Espacio que tiene como objetivo establecer una red de colaboración que facilite y potencie la labor desarrollada por los educadores (docentes de las escuelas y educadores de museos).

Sirva el autobús amarillo de la contraportada del libro como imagen del viaje de idea y vuelta, de la escuela al museo, que propone este libro. Tras realizar el recorrido por sus páginas el lector podrá reflexionar sobre un nuevo esquema de la actividad museística. Tal como afirma Huerta: “Necesitamos ver a los maestros y a las maestras de nuevo en el museo, no como acompañantes de sus respectivos grupos de alumnado, sino como personas capaces de regenerar ciertas entidades que el museo puede y debe asumir como institución abierta a públicos y colectivos diversos”.

Ricardo Domínguez. *Universitat de València*

Huerta, Ricard
Maestros y Museos. Educar desde la invisibilidad
PUV Publicacions de la Universitat de València
Colección “Oberta” nº 181.
València, 2010
214 páginas
ISBN: 978-84-370-7765-9

En esta publicación, Ricard Huerta da voz a los profesores y profesoras que normalmente son tratados como sujetos pasivos en los museos, reflexionando sobre su papel y el papel de los



servicios educativos en la relación entre museos y escuelas. Escuelas y museos tienen una relación de mutua dependencia por la cual, en ocasiones, o incluso en todos los casos, uno de los dos lados tiene preponderancia sobre el otro. El autor asume posiciones críticas como punto de partida. Según Huerta, deberíamos revisar seriamente en manos de quién estamos dejando las responsabilidades sobre las actividades de los museos (p. 38). Lanzar posibilidades de interacciones más equilibradas entre escuelas y museos me parece un proyecto que a largo plazo podrá generar cambios importantes tanto en los museos como en las escuelas. A lo largo de este libro veremos posibilidades de puntos de encuentro que pueden facilitar la aproximación entre profesores y museos (p. 24), a partir de la colaboración entre profesionales del sector de la educación y los del sector de la cultura. Una colaboración que resulta única reivindicando el papel esencial de las profesoras y de los profesores en la preparación de las actividades museológicas (p. 56), sin perder de vista el papel de las nuevas herramientas digitales de comunicación.

Este libro plantea ciertas formas de abordar la reflexión sobre el museo como un espectáculo del mercado cultural, pero también del museo como facilitador de adquisiciones en lo referido a capital cultural, apropiándose al mismo tiempo del museo como espacio idóneo para la educación. En este contexto, el museo surge como una institución capaz de reinventarse (p. 51). Para el autor, preparar a los profesores a partir de estrategias de colaboración es una cuestión de tiempo (p. 53), detectando las diferencias sustanciales en relación a los cuestionamientos y las intencionalidades en que profesores y técnicos de los museos vienen basando sus actividades (p. 55), comprobando que existen numerosos puntos de contacto, tal y como el grupo de investigación “Arte y Educación” está descubriendo y analizando. El libro se refiere también a algunos casos de prácticas educativas muy convincentes, como por ejemplo las que se vienen realizando en el Centre d’Art la Panera, de Lleida, o en el Museo Artequín, de Santiago de Chile. Dentro de las prácticas de aproximación cabe destacar la descripción del proyecto “Mujeres Maestras”, un proyecto de investigación basado en las artes, donde podemos ver hasta qué punto es importante y posible escuchar a las profesoras, incluso hacerlas visibles en los museos (p. 75).

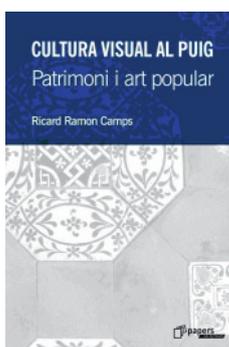
El libro *Maestros y museos* desarrolla también cuestiones como la programación de actividades educativas en los museos (capítulo quinto), y la formación de los técnicos de los servicios educativos de los museos, también denominados aquí educadores (capítulo sexto), así como otras cuestiones emergentes en el panorama iberoamericano, donde el papel de las redes y del activismo cultural resultan cada vez más relevantes en un mundo donde el concepto de museo se diluye en la ciudad y en el arte público, entre los centros y las periferias geográficas y culturales.

Ricard Huerta en este libro asume y ecuaciona problemáticas, desde una perspectiva que combina sus facetas como profesional de la educación, investigador, profesor, y artista visual, asumiendo la opinión de que “cuando surgen problemas nuevos

conviene resolverlos y analizarlos no únicamente dando respuestas, sino también replanteando las preguntas, ampliando el campo de la duda, e incluso evitando recetas calculadas de anteriores ocasiones” (p. 183). A partir de la lectura de este libro, podemos ser conscientes de la necesidad de dicho replanteamiento.

Lisboa, 30 de Enero de 2011. Teresa Torres de Eça

Ramon Camps, Ricard
Cultura visual al Puig. Patrimoni i art popular
Prólogo: Ricard Huerta
Editorial Papers on Demand
Girona, 2010
130 páginas
ISBN: 978-84-9788-127-2



Ricard Ramon siempre ha sido inspirador de ideas y promotor de recursos tanto culturales como educativos. Su vocación divulgadora, así como la facilidad con la que se adentra en las tecnologías de la información, han dado como resultado numerosas acciones en la red, así como innovadoras propuestas. También ha demostrado su valía como investigador, habiendo estado galardonado con premios y menciones, especialmente dentro del ámbito de los estudios sobre la cultura y el patrimonio local. Actualmente, Ricard está elaborando un ensayo sobre una importando industria cultural, una marca con proyección internacional que ha sido el referente durante décadas del que podríamos llamar el made in Valencia. Su trayectoria resulta ciertamente impactante, teniendo en cuenta que domina la calidad en todo lo que hace. Además, Ricard Ramon está demostrando, desde hace tiempo, su dominio de los mecanismos de la docencia, y como profesor de artes visuales, nos revela cada día sus aptitudes para divulgar los actuales parámetros de la enseñanza de la cultura visual.

El libro *Cultura Visual al Puig* es un ejercicio arriesgado de investigación, ya que la metodología que utiliza su autor no está dentro de las coordenadas habituales de los estudios ambientados en la historia o la estética, por lo menos si nos referimos al nuestro ámbito geográfico, ya que estamos acostumbrados a preceptos historiográficos o iconográficos. Haber planteado desde la cultura visual un estudio del imaginario local resulta aún sorprendente en un entorno como el nuestro. El autor ha sabido extraer todo un conjunto de referencias interesantísimas, acercándonos a la riqueza cultural del Puig, desde la mirada de un historiador del arte, profesor de artes visuales, entusiasta de las tecnologías, pero sobre todo un estudioso de la cultura visual de alto nivel.

VNIVERSITAT D VALÈNCIA



Institut de Creativitat
i Innovacions Educatives

Àrea de Didàctica de l'Expressió Plàstica

VNIVERSITAT D VALÈNCIA

Vicerrectorado de Investigación y Política Científica

VNIVERSITAT D VALÈNCIA



forum UNESCO
UNIVERSIDAD Y PATRIMONIO



UNIVERSITAT
POLITÈCNICA
DE VALÈNCIA



 **Florida**
UNIVERSITÀRIA



EASD

Escola d'Art i Superior
de Disseny de València

GENERALITAT VALENCIANA
CONSELLERIA D'EDUCACIÓ

El filósofo Arthur C. Danto, refiriéndose a su admirado George Santayana, repasaba los inicios de su pensamiento, considerando que la totalidad de la filosofía estaba de alguna manera relacionada con el concepto de representación, argumentando que los seres humanos son ens representans, seres que representan el mundo; que nuestras historias individuales son las historias de nuestras representaciones y de la manera como cambia el curso de nuestra vida; que las representaciones forman sistemas que constituyen nuestra imagen del mundo, y que la historia humana es la historia de cómo este sistema de representaciones cambia a lo largo del tiempo; que el mundo y nuestro sistema de representaciones son interdependientes ya que en ocasiones cambiamos el mundo para que encaje con nuestras representaciones, y a veces cambiamos nuestras representaciones para que encajen con el mundo. Esta pauta del pensamiento representativo es probablemente el sentido que han adquirido los textos y las imágenes del presente trabajo.

El tratamiento de cada capítulo, con las imágenes seleccionadas e incorporadas, nos depara un ejercicio de lecturas estéticas empapadas de aportaciones que muy bien podrían venir del mundo de la sociología, la antropología o la historia del arte. De esta manera, el autor nos regala un compendio de observaciones agudas, convenientemente argumentadas, que resultarán atractivas para el lector, tanto si se trata de uno profesional especialista, como si se trata de una persona interesada en todo aquello referido a los elementos particulares de la población del Puig. Pese a la compleja trama del análisis exhaustivo realizado, el autor ha sabido resolver la dificultad de los diferentes mecanismos con un orden simplificador que, además, añade atractivo a los elementos integrados. Ricard Ramon es capaz de obtener, en base a una sola imagen, todo un compendio de proyecciones significativas y de atractivos insospechados. Si eso lo sabe hacer con una sola imagen, ya os podéis imaginar el potencial del conjunto de las fotografías que ahora nos presenta en su libro.

El volumen que nos regala Ricard se convierte en una reivindicación clara de las numerosas estéticas de las artes populares, de las artes que él denomina cotidianas, de todas aquellas manifestaciones que tradicionalmente no habían estado a los libros de arte, y que encontrábamos, en cualquier caso, en algunos estudios sobre etnología o arqueología. Ahora, desde la mirada de los estudios culturales, que son en parte la mirada de los diferentes públicos, podemos reencontrar la calle, mirándola como un factor estético de primer orden, observando la participación de los ciudadanos como un aspecto de calidad humana y estética. Una mirada que, como muy bien dice Ricard “nos acerca un poco hacia la felicidad, nos ayuda a ser más humanos, a comprendernos mejor a nosotros mismos y a practicar la empatía con los otros”. De las fallas a las imagerías religiosas, de las montañas al monasterio, de la escultura urbana al urbanismo disoluto de las playas, del azulejo cerámico a la tipografía urbana, en el libro se repasan aspectos que adquieren gran coherencia en base a su potencial visual. Y evidentemente nos preparan para gozar del espectáculo de la visibilidad de las calles.

Ricard Huerta. *Universitat de València*

NORMAS DE PUBLICACIÓN

1. La revista EARI. Educación Artística. Revista de Investigación, editada por el Institut de Creativitat i Innovacions Educatives de la Universitat de València, es una revista de periodicidad anual, dirigida a especialistas, investigadores y profesionales del campo de la educación artística, el arte y la creatividad.

2. Los trabajos deberán ser inéditos y no estar en proceso de revisión o publicación por ningún otro medio. Estarán escritos en cualquier lengua oficial de España, o en algunos de los idiomas de comunicación científica más habituales (inglés, francés, alemán, italiano y portugués). Los trabajos serán presentados en formato Word para PC. Se enviarán por correo electrónico a la dirección de la revista. Junto con el documento deberá incluirse un archivo aparte donde figure el nombre del autor o autores, un breve currículum de cada uno y la dirección, correo electrónico, organismo y teléfono de contacto (del responsable, en caso de ser varios).

3. El documento irá encabezado por el título, y su traducción al inglés, y el nombre y primer apellido de cada uno de los autores, centro de trabajo y correo electrónico.

A continuación se incluirá un resumen en castellano, con una extensión entre 220 y 230 palabras, con contenido bien estructurado, seguido de entre 4 y 8 palabras clave, la traducción al inglés de dicho resumen (abstract), y de las palabras-clave (keywords). Si el artículo está escrito en una lengua diferente al castellano o inglés, se incluirá también el resumen en dicha lengua.

4. Las aportaciones en la revista pueden ser:

- Investigaciones: Entre 4.500/6.000 palabras de texto (incluidas referencias).
- Informes, estudios y experiencias: Entre 3.500/5.000 palabras de texto (incluidas referencias).
- Reseñas: Textos descriptivos y críticos sobre una publicación novedosa y de calidad de la especialidad, editada como máximo dos años antes a la edición de la revista. La extensión del texto será de 600/630 palabras. Se deberá enviar con la misma una imagen de la portada de la publicación reseñada.

5. Las imágenes (máximo 5 por artículo) se enviarán en formato JPG (300 ppp) y guardadas en una carpeta independiente que se enviará junto con el documento Word.

6. Las normas de publicación se basan en las de la American Psychological Association (APA). Los trabajos se presentarán en tipo de letra Times New Roman, cuerpo 12, interlineado simple, justificados completos y sin tabuladores ni retornos de carros entre párrafos. Sólo se separarán con un retorno los grandes bloques (autor, títulos, resúmenes, descriptores, créditos y apartados). La configuración de página debe ser de 2 cm. en todos los márgenes (laterales y verticales).

7. Proceso de evaluación y aceptación de trabajos. Se procederá a una primera revisión de los trabajos recibidos para comprobar si reúnen los requisitos indicados en las normas anteriores. En caso contrario se devolverán con las indicaciones precisas para subsanarlas. EARI solicitará un informe a los evaluadores externos acerca de la pertinencia de su publicación (evaluación por pares). A la vista de los informes externos, se decidirá la aceptación/rechazo de los artículos para su publicación, así como la introducción si procede de las modificaciones oportunas.

8. Los contenidos y opiniones expresadas son de responsabilidad exclusiva de los autores, y no comprometen la opinión y política editorial de la revista. Igualmente, se deberán respetar los principios éticos de investigación y publicación por parte de los autores.

9. La Secretaría de Redacción se reserva el derecho de modificación de las imágenes en caso de que fuera necesario para su correcta publicación, respetando en la medida de lo posible el formato original del autor.

10. La aceptación de un trabajo para su publicación supone que los derechos de copyright, en cualquier medio y por cualquier soporte, quedan transferidos al editor de la revista.

Los originales se pueden enviar a ricardo.dominguez@uv.es y a ricard.huerta@uv.es