HER&MUS
HERITAGE & MUSEOGRAPHY

Número 19 · Año 2018 · ediciones trea · ISSN 2462-6457

Museos, arte y educación

MONOGRAFÍAS

Assumpta Cirera Bergadà: Un equipo interdisciplinar para desarrollar un programa de educación artística en un centro de arte › **Daniel Paunero Díaz:** Nuevos retos de interacción con el arte: las Estrategias de Pensamiento Visual (VTS) en centros educativos de las islas Canarias › **Andrea Granell Querol:** Response to Contemporary Art Viewed in a Lab/Classroom Setting vs. in a Museum: Perceived Benefits of Labels and Discussion › **Ricard Huerta:** #ViureLaMort Instal·lacions artístiques al Museu de Ciències Naturals › **Enric Font Company | Artur Muñoz Camacho:** Nous models de relació: el Servei Educatiu de la Fundació Arranz-Bravo i l'escola La Carpa › **Margarida Llevadot González:** Transformant el paper de l'educació a les institucions culturals a través dels projectes d' integració de l'art en educació (Arts Integration)

ARTÍCULOS DE TEMÁTICA LIBRE

M. Roser Calaf Masachs | Mónica Herrero Vázquez | Miguel A. Suárez Suárez: El Museo Jurásico de Asturias como oportunidad para el conocimiento sobre dinosaurios: evaluando las visitas escolares › **Macarena Cuenca-Amigo | Zaloa Zabala-Inchaurraga:** Reflexiones sobre la participación como co-creación en el museo

MISCELÁNEA

Universitat de Lleida
Departament de Didàctiques Específiques

HER&MUS
HERITAGE & MUSEOGRAPHY

19

NÚMERO 19, OCTUBRE-NOVIEMBRE 2018

Museos, arte y educación

Universitat de Lleida
Departament de Didàctiques Específiques

TREA

HER&MUS
HERITAGE & MUSEOGRAPHY

Dirección
Joan Santacana Mestre Universitat de Barcelona
Nayra Llonch Molina Universitat de Lleida
Victoria López Benito Universitat de Barcelona

Secretaria científica
Verónica Parisi Moreno Universitat de Lleida

Coordinación del número
Carolina Martín Piñol Universitat de Barcelona

Consejo de redacción
Beatrice Borghi Università di Bologna
Roser Calaf Masachs Universidad de Oviedo
Laia Coma Quintana Universitat de Barcelona
José María Cuenca López Universidad de Huelva
Antonio Espinosa Ruiz Vila Museu. Museo de La Vila Joyosa
Olaia Fontal Merillas Universidad de Valladolid
Carolina Martín Piñol Universitat de Barcelona
Joaquim Prats Cuevas Universitat de Barcelona
Pilar Rivero García Universidad de Zaragoza
Xavier Rubio Campillo University of Edinburgh
Gonzalo Ruiz Zapatero Universidad Complutense de Madrid

Consejo asesor
Leonor Adán Alfaro Dirección Museológica de la Universidad Austral (Chile)
Silvia Alderoqui Museo de las Escuelas de Buenos Aires (Argentina)
Konstantinos Arvanitis University of Manchester (Reino Unido)
Mikel Asensio Brouard Universidad Autónoma de Madrid
Darko Babic Universidad de Zagreb (Croacia)
José María Bello Diéguez Museo Arqueolóxico e Histórico da Coruña
John Carman Birmingham University (Reino Unido)
Glòria Jové Monclús Universitat de Lleida
Javier Martí Oltra Museo de Historia de Valencia
Clara Masriera Esquerra Universitat Autònoma de Barcelona
Ivo Mattozzi Libera Università di Bolzano (Italia)
Maria Glória Parra Santos Solé Universidade do Minho (Portugal)
Rene Sivan The Tower of David Museum of the History of Jerusalem (Israel)
Pepe Serra Museu Nacional d'Art de Catalunya (MNAC)
Jorge A. Soler Díaz Marq-Museo Arqueológico de Alicante
Sebastián Molina Puche Universidad de Murcia

Envío de originales http://raco.cat/index.php/Hermus/index

Dirección editorial Álvaro Díaz Huici
Compaginación Proyecto Gráfico [Alberto Gombáu]

ISSN 2462-6457

Her&Mus. Heritage & Museography, 19
Octubre – Noviembre 2018
Coordinadora: Carolina Martín Piñol

Presentación

4-5 Museos, arte y educación
Museums, art and education
Carolina Martín Piñol

Monografías

7-21 Un equipo interdisciplinar para desarrollar un programa de educación artística en un centro de arte
An interdisciplinary team to develop an arts education program in an art center
Assumpta Cirera Bergadà

22-35 Nuevos retos de interacción con el arte: las Estrategias de Pensamiento Visual (VTS) en centros educativos de las islas Canarias
New challenges with art: The Visual Thinking Strategies (VTS) in schools in Canary Islands
Daniel Paunero Díaz

36-54 Response to Contemporary Art Viewed in a Lab/ Classroom Setting vs. in a Museum: Perceived Benefits of Labels and Discussion
Respuesta al arte contemporáneo visto en el entorno del laboratorio/aula vs. en el museo: beneficios percibidos de las cartelas y la discusión
Andrea Granell Querol

55-72 #ViureLaMort Instal·lacions artístiques al Museu de Ciències Naturals
Artistic Installations about Death for the Museum of Natural Sciences
Ricard Huerta

73-90 Nous models de relació: el Servei Educatiu de la Fundació Arranz-Bravo i l'escola La Carpa
New models of relationship: the Educational Department of Fundació Arranz Bravo and Escola La Carpa
Artur Muñoz Camacho | Enric Font Company

91-104 Transformant el paper de l'educació a les institucions culturals a través dels projectes d' integració de l'art en educació (Arts Integration)
Transforming the role of education in cultural institutions through Arts Integration
Margarida Llevadot González

Artículos de temática libre

106-121 El Museo Jurásico de Asturias como oportunidad para el conocimiento sobre dinosaurios: evaluando las visitas escolares
The Jurassic Museum of Asturias as an opportunity for the knowledge on dinosaurs: evaluating the school visits
M. Roser Calaf Masachs | Mónica Herrero Vázquez | Miguel A. Suárez Suárez

122-135 Reflexiones sobre la participación como co-creación en el museo
Reflections on participation as co-creation in the museum
Macarena Cuenca-Amigo | Zaloa Zabala-Inchaurraga

Miscelánea

137-139 Enseñar y aprender Historia con el patrimonio: evaluación cualitativa en museos de Asturias (Tesis doctoral no publicada)
María Belén San Pedro Veledo

140-144 Presos políticos en la España contemporánea
Miquel Sabaté Navarro

145-147 Estrategias de generación de ingresos de los museos y otros espacios de presentación del patrimonio
Alexandra Georgescu

Normas de presentación de originales

PRESENTACIÓN

Museos, arte y educación
Museums, art and education

El presente número 19 de Her&Mus se centra en la relación de la tríada de conceptos «museos, arte y educación». La disciplina artística, así como la educativa, han sido tratadas en innumerables publicaciones por si solas, pero en el presente monográfico buscamos el elemento del museo como eje vertebrador del diálogo entre los dos restantes. Así, este número se presenta como un espacio para la reflexión y recapacitación de cómo un entorno de educación no formal y artístico se puede llegar a erigir como un espacio de conocimiento abierto a la sociedad, necesario en un contexto de cambios vertiginosos en que, sin embargo, se perpetúan los incongruentes modelos tradicionales de enseñanza.

En este número se reflexiona sobre los tres ejes expuestos y se presenta su relación desde distintos puntos de vista. A través de experiencias concretas se busca que el lector pueda acercarse a propuestas a nivel local, nacional e internacional, así como ahondar en planteamientos tan necesarios para que funcione el diálogo entre arte-museo-educación como es una buena formación de los equipos que pertenecen a los servicios educativos. También se profundiza sobre metodologías o estrategias basadas en experiencias artísticas que se muestran como uno de los atractivos principales para generar conocimiento en los museos.

En este número contamos con siete artículos monográficos que pivotan alrededor de los conceptos mencionados, así, la propuesta de Assumpta Cirera presenta una experiencia iniciada en los años 80 por el equipo del Laboratorio de las Artes (LdlA) de la Fundación «la Caixa» de Barcelona y expone como modelo a seguir un equipo interdisciplinar que se erige como un precedente con una estela que ha llegado hasta nuestros días.

Entre las propuestas de los artículos, también podemos encontrar, de la mano de Daniel Paunero, planteamientos metodológicos para el acercamiento del arte como el llamado VTS (Estrategias de Pensamiento Visual) que se emplea como mecanismo en el que se valora más la observación, el rol activo del alumno y el error como un hecho positivo basado en la experiencia de los centros educativos de las Islas Canarias. Otro artículo destacable es el derivado de la investigación llevada a cabo por Andrea Granell, cuyo eje es la comprensión y percepción del arte contemporáneo por parte de jóvenes. Por otro lado, de la mano de Ricard Huerta, se presenta una investigación acerca de la presentación de temáticas poco habituales para los estudiantes; en este caso, la temática de «la muerte» a través de un planteamiento entre la Universidad de Valencia y el Museu de Ciències Naturals de València.

En el monográfico aparecen también aquellos proyectos con una raíz más social, como las llamadas «propuestas tandem». En este caso, el artículo de Enric Font y Artur Muñoz muestra cómo el diálogo entre el Servicio Educativo de la Fundación

Arranz-Bravo y el Centro de Educación La Carpa de l'Hospitalet de Llobregat permite a la escuela convertirse en un laboratorio donde tratar el dibujo como una herramienta para pensar.

Finalmente, Margarida Llevadot reflexiona acerca de cómo transformar el papel de la educación en las instituciones artístico culturales analizando las causas fundamentales que han distanciado las políticas cultuales de la educación y cómo la integración de proyectos basados en arte y educación han podido redirigir dicho distanciamiento.

En este número también se incluyen, fuera de la temática del monográfico, dos artículos relacionados con la evaluación de visitas y la participación en los museos y tres reseñas (de una tesis doctoral, de una exposición y de un libro).

De esta manera, el presente monográfico tiene la voluntad de ser una pequeña muestra de la actividad titánica llevada a cabo a lo largo de décadas para construir un futuro mejor a través del arte, la educación y los museos.

Carolina Martín Piñol
Universitat de Barcelona
carolinamartin@ub.edu

MONOGRAFÍAS

HER&MUS
HERITAGE & MUSEOGRAPHY

MONOGRAFÍAS

Un equipo interdisciplinar para desarrollar un programa de educación artística en un centro de arte

An interdisciplinary team to develop an arts education program in an art center

Assumpta Cirera Bergadà

Recepción del artículo: 29-05-2018. Aceptación de su publicación: 05-10-2018
HER&MUS 19 | OCTUBRE-NOVIEMBRE 2018, PP. 7-21

Un equipo interdisciplinar para desarrollar un programa de educación artística en un centro de arte

An interdisciplinary team to develop an arts education program in an art center

Assumpta Cirera Bergadà

Assumpta Cirera Bergadà
Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya
Membre del Grup de Recerca Coneixement i Didàctica de la UVic (CODI)
mariaassumpta.cirera@uvic.cat

Recepción del artículo: 29-05-2018. Aceptación de su publicación: 05-10-2018

RESUMEN. Presentamos un estudio que destaca el rol de un equipo de personas formadas en diversas disciplinas y que consiguió desarrollar un programa de educación artística ejemplar e innovador en un centro de arte. Lo hacemos a través de la recopilación y el análisis de las aportaciones del equipo del Laboratorio de las Artes (LdlA) de la Fundación «la Caixa» de Barcelona. Esta propuesta innovadora, nació en los años ochenta del siglo XX en el Centro Cultural Palacio Macaya de la referida institución, se fue expandiendo durante los años noventa y principios del siglo XXI hasta que, en el año 2002, se trasladó al nuevo Centro Cultural y Social CaixaForum Barcelona. Inicialmente, el programa conservó el nombre original y, coincidiendo posteriormente con un cambio en los criterios de gestión de la entidad, perdió el nombre de LdlA (2006), el equipo se disgregó (2012) y el proyecto se diluyó entre las numerosas actividades educativas de CaixaForum. El trabajo indaga en el perfil de las personas y en el funcionamiento de un equipo que, partiendo de una formación interdisciplinaria, implementó una nueva metodología capaz de establecer estrechos vínculos entre la educación no formal, la formal y la informal, para integrar los diferentes conocimientos a través del arte.

PALABRAS CLAVE: Educación artística, departamento educativo, interdisciplinariedad, educación integral, centro de arte.

ABSTRACT. We present a study that highlights the role of a team of people trained in various disciplines and who managed to develop an exemplary and innovative artistic education program in an art center. We do this through the study, the compilation and analysis of the contributions of the team of the Laboratory of Arts (Arts Laboratory, hereafter LdlA) of «la Caixa» Foundation in Barcelona. This innovative proposal, which was born in the eighties of the 20th century at the Palau Macaya Cultural Centre of the above-mentioned entity, expanded during the nineties and the beginning of the 21st century until 2002, when it moved to the new Cultural and Social Centre CaixaForum Barcelona. Initially, the program kept its original name, and later, coinciding with a change in the entity's management criteria, the name LdlA was lost (2006), the team disbanded (2012) and the project was integrated into the educational activities of CaixaForum. The work explores the profile of the people and the functioning of a team, which, starting from an interdisciplinary training, implemented a new methodology capable of establishing close links between non-formal, formal and informal education, to integrate different knowledge through the art.

KEYWORDS: Artistic education, department of education, interdisciplinary approach, integral education, art centre.

INTRODUCCIÓN

Bajo el título, «Un equipo interdisciplinar para desarrollar un programa de educación artística en un centro de arte», presentamos un estudio incipiente que forma parte de la investigación en proceso *Diàlegs d'art entre l'educació no formal i la formal. El cas del Laboratori de les Arts de la Fundació «la Caixa»*[1]. Así, en este trabajo aportamos información acerca de un funcionamiento de equipo en un departamento educativo que se nutrió de la colaboración de muchas personas para generar un programa de educación artística pionero, conocido con el nombre de Laboratorio de las Artes (LdlA) (Figura 1).

El programa surgió en 1987 en el Centro Cultural (Palacio Macaya) de la Fundación «la Caixa» de Barcelona, se desarrolló durante quince años y se fue transformando paulatinamente en su traslado al CaixaForum (Barcelona), hasta perder el nombre de

[1] Tesis dirigida por la Dra. Silvia Burset y tutorizada por el Dr. Joan Santacana de la Universidad de Barcelona.

Figura 1. Visita+taller de la exposición Joseph Beuys. Fuente: Catálogo de actividades (Laboratori de les Arts, 1990). Fundación «la Caixa». Archivo personal.

LdlA en el año 2006 y disgregarse el equipo en el año 2012[2]. Sus líneas de acción se basaron fundamentalmente en la realización de múltiples formatos de actividades educativas para toda clase de públicos, vinculadas a las exposiciones no permanentes y también a las programaciones teatrales, musicales, literarias, filosóficas… de los centros culturales de la entidad. Esta característica es determinante para entender la relación que existió entre disciplinas[3]. Teniendo en cuenta el tema que nos atañe, nos centramos exclusivamente en las actividades de Educación Visual y Plástica realizadas en Barcelona que, de una forma u otra, recibían el influjo de diversas expresiones artísticas por una voluntad explícita del equipo de integrarlas.

En cuanto a los precedentes, el LdlA se nutrió de diferentes experiencias vinculadas a la educación artística no formal. Referenciamos muy brevemente algunas de las que sirvieron de inspiración para la creación del LdlA. En algunos museos de arte norteamericanos e ingleses ya había una intención educativa desde finales del siglo XIX y en Europa el uso de espacios expositivos para escolares arraigó después de la Segunda Guerra Mundial. En Barcelona durante el curso 1972-1973 se consolidó el Grupo de Arte y Pedagogía (GAIP) que planteaba la necesidad de que los museos ofrecieran materiales didácticos (García, 1995). En España fue a partir de los años setenta cuando los museos empezaron a abrirse a la sociedad en general y surgieron las primeras iniciativas dirigidas a escolares con los Departamentos de Educación y Acción Cultural (DEAC) (González, 1995). Fuera del ámbito de los museos, una de las experiencias más remarcables en educación artística no formal, durante la década de los sesenta y hasta los años noventa, fue «L'escola Taller l'Arc», creada por Esther Boix y Ricard Creus (Guillaumes y Juanola, 2008). El IVAM (Instituto Valenciano de Arte Moderno), abierto en 1986, disponía de una oferta de talleres educativos para la difusión del arte contemporáneo. Sin embargo, en los años ochenta, no había ningún referente en España que partiera de la idea de que la metodología se iría construyendo a partir de las necesidades de los usuarios. Por este motivo, la práctica más inspiradora para la creación del modelo del LdlA la encontramos en l'*Atelier des Enfants* del Centro George Pompidou de París, donde Giraudy (1979) siguiendo los movimientos culturales de los años sesenta y setenta introdujo la participación activa de los niños y las niñas en los procesos artísticos.

Durante veinticinco años, haciendo honor a la palabra *laboratorio,* el programa liderado por un equipo interdisciplinar estuvo sometido a un proceso de construcción permanente dentro y fuera del propio espacio del LdlA. El presente estudio pretende real-

[2] Se considera que desde el año 1987 hasta el 2012 todas las propuestas las generó el equipo del LdlA, a pesar de que el nombre de LdlA desaparece de los programas informativos desde el curso escolar 2007-2008 para tomar el nombre de *Actividades educativas CaixaForum.*

[3] Cabe recordar que en 1977 se creó la Obra Infantil «'la Caixa' a les escoles», programa territorial, dirigido a las escuelas de Cataluña, Baleares y Andorra. Inspirado en la pedagogía de Reggio Emilia, ofrecía diversidad de actividades centradas en las especialidades de teatro, música, danza, cine, poesía, artes plásticas, ecología y ciencias («la Caixa» a les escoles, 1982).

zar la importancia que adquirió la consolidación de un núcleo de personas permanente, y que tuvieron presente la necesidad de rodearse de colaboradores y profesionales externos para enriquecer los puntos de vista propios y los de los participantes en las actividades. Consideramos que la implementación del programa, fruto de muchísimas aportaciones, contribuyó a integrar los aprendizajes de los usuarios, convirtiéndose en un modelo de referencia por la interrelación constante entre la educación formal, la no formal y la informal[4].

Siguiendo el paradigma cualitativo, hemos indagado en el origen, la consolidación y la influencia del programa del LdlA para construir unas interpretaciones que nos posibilitan describir y comprender la singularidad de la experiencia. Lo hacemos a través de diferentes herramientas de investigación: la aportación de las principales personas artífices del programa, las vivencias de la autora de este artículo[5], y a partir de la recopilación, revisión y análisis de diversas fuentes documentales.

A continuación, desarrollamos algunos aspectos fundamentales de la especificidad del equipo con la intención de dejar constancia de un planteamiento modélico, que generó una gran diversidad de propuestas creativas.

[4] Siguiendo a Puig y Trilla (1990), la educación formal hace referencia al ámbito escolar reglado, la no formal a instituciones organizadas para lograr objetivos de aprendizaje no reglado y la informal a los procesos educativos cotidianos. A finales de los años sesenta y principios de los setenta se empezó a utilizar esta terminología pedagógica para distinguir diferentes tipologías de aprendizaje.

[5] La autora de este trabajo formó parte del equipo impulsor del LdlA desde 1987 hasta 1991.

UNA VISIÓN COMPARTIDA PARA UN PROGRAMA

Podemos afirmar que, entre las muchas personas que en diferentes momentos formaron parte del equipo del LdlA, hubo un talante compartido en la forma de entender la educación artística. Esta visión determinó una ideología que estaba presente y se iba consolidando en el trasfondo de todas las actividades. Siguiendo las ideas aportadas por Read (1986), había el convencimiento de que, a través de una buena educación artística, se podía acceder a un crecimiento integral de la persona. Así el arte se convertía en un medio excelente para el autoconocimiento el descubrimiento de los demás, y también posibilitaba acceder a un conocimiento general del mundo.

Isabel Martínez, psicopedagoga y directora del Departamento de Programas Educativos de la Fundación «la Caixa», fue la principal impulsora de la construcción del LdlA[6]. En una entrevista realizada por la autora de este artículo, afirma que la base teórica de la acción educativa que ella lideraba se basaba en hacer evolucionar la concepción de las ofertas de educación no formal para incidir verdaderamente en la educación formal. Su propuesta consistía en crear unos referentes a partir de una construcción permanente, que posibilitaran irradiar una nueva metodología basada en la in-

[6] Isabel Martínez, directora de Programas Educativos de La Fundación «La Caixa», dirigió el programa del LdlA de 1987 a 1994.

tegración de los aprendizajes (I. Martínez, comunicación personal, 14 de septiembre de 2017). Centrada en esta ideología, la psicopedagoga expone en un artículo de opinión (Martínez, 1990) que su inspiración surgía de la tesis postulada por el psicólogo Jerome Bruner, de que la cultura da forma a la mente (Bruner, 2013). Por ello incidía en la voluntad de ofrecer una vía de colaboración más próxima entre el entorno y la escuela.

El concepto de educación integral es fundamental para entender la función de renovación pedagógica que ejerció el LdlA en el dibujo de una nueva concepción de la educación artística en un centro de arte. Siguiendo a Puig y Trilla (1990), podemos afirmar que en el LdlA los aprendizajes interaccionaban constantemente. La clasificación y el análisis de la documentación obtenida nos ha permitido identificar las principales aportaciones del programa del LdlA a la educación artística, en gran medida fundamentadas en el carácter interdisciplinar tanto del equipo permanente como de los colaboradores:

1. Se promocionó el trabajo desarrollado por un equipo de profesionales y se tuvo en cuenta su participación.
2. Se incidió en la implementación de experiencias educativas enfocadas en el arte contemporáneo.
3. Se dispuso de un espacio físico dedicado exclusivamente a la promoción de la educación artística.
4. Se impulsó una educación de las artes basada en la experimentación, la interdisciplinariedad y el fomento de la creatividad.
5. Se fomentó la observación, el diálogo, la manipulación, la reflexión, el lenguaje adecuado a cada receptor, los recursos múltiples, una relación sensible con el entorno y la vida, el trabajo en equipo, el rigor en la transmisión de contenidos, el contacto con el arte vivo y el juego (Figura 2).
6. Se establecieron unos vínculos significativos entre la educación formal y la no formal, para incidir de manera directa en un nuevo enfoque a la hora de transmitir y recibir los aprendizajes artísticos.
7. Se potenció el desarrollo de las habilidades de pensamiento por encima de las habilidades manuales.
8. Se buscó una participación activa de los espectadores en relación a la obra de arte desde la experiencia propia de cada persona, a través de una perspectiva artística no académica y estableciendo vínculos reales y significativos con la cotidianidad.

Figura 2. Actividad educativa en las salas de exposiciones del Palacio Macaya (1999). Fuente: Laboratorio de las Artes. Fundación «la Caixa». Archivo personal.

9. Se concibieron actividades, seminarios, debates y publicaciones para docentes que replanteaban la concepción de la educación artística.
10. Se buscaron estrategias de aprendizaje para todos los públicos y edades. Se hicieron los primeros estudios de público para determinar sus necesidades.
11. Se creó la primera maleta pedagógica de arte con el nombre de «Visca el color!».
12. Se diseñaron unos «carros» con propuestas y materiales variados para llevar a cabo dinámicas pedagógicas en las salas de exposiciones.
13. Se participó en el proceso de generación de las exposiciones de la institución con una intención pedagógica en relación a los visitantes (textos de pared, informaciones complementarias, etc.).
14. Se creó una línea de publicaciones informativas dirigidas a docentes, estudiantes y personas interesadas en el arte, con la idea de divulgar los conocimientos desarrollados en el LdlA.

La selección de estos aspectos metodológicos es una muestra fehaciente de la nueva manera de abordar la pedagogía del arte que introdujo el programa del LdlA. Siempre en constante proceso de experimentación, el equipo intentaba encontrar nuevas vías, nuevos materiales y recursos para transmitir los aprendizajes.

LAS APORTACIONES DE UN EQUIPO INTERTERDISCIPLINAR

Indagamos en el funcionamiento de un equipo interdisciplinar que se caracterizó por promover un amplio programa de actividades educativas, a través de las artes, dirigidas a diversos públicos: escolares de todos los niveles educativos, docentes, familiares, personas con necesidades especiales, adultos, gente mayor, y que destacó especialmente en la implementación de experiencias innovadoras basadas en el arte contemporáneo (Figura 3).

Inicialmente el equipo lo configuró Isabel Martínez (1987-1994) con profesionales de diversos perfiles, como docentes, licenciados en Bellas Artes e Historia del Arte, pedagogos, artistas, etc., que contribuían a diferentes niveles. A partir de 1994 la dirección del

Figura 3. Taller escolar «*L'espai: veure'l o viure'l*» (2003). Fuente: Laboratorio de las Artes. Fundación «la Caixa». Ferran Borràs. Archivo personal.

Departamento de Programas Educativos recayó en la pedagoga Carme Guinea y en 1996 el LdlA pasó a formar parte del Área de Cultura de la Fundación «la Caixa». Por una parte había un núcleo que asumía los trabajos de gestión, coordinación, difusión, diseño de actividades, realización de proyectos, relaciones humanas, monitoraje[7], y distintas competencias vinculadas al desarrollo del programa, y por otra parte se contaba con la colaboración de profesionales externos que aportaban su experiencia en función de las necesidades de cada proyecto. La responsable del equipo, durante los veinticinco años del LdlA, fue Gloria Valls, maestra especializada en pedagogía terapéutica y logopedia. Dejamos constancia de su punto de vista: «La cohesión del equipo y la complementariedad de perfiles de sus diferentes miembros fue muy importante para el desarrollo del proyecto del LdlA. También lo fue el tener un grupo de monitores incorporados en el equipo. Obviamente, a partir de que el servicio de monitores se externalizó, los resultados se resintieron» (G. Valls, comunicación personal, 26 de marzo de 2018).

En sus orígenes y hasta 1989, el programa contó con las aportaciones de la historiadora de arte Clara Garí y del músico José Manuel Berenguer[8], que concibieron un proyecto global para el LdlA y diseñaron diversas actividades con la colaboración del núcleo del equipo. A partir de 1989, el grupo permanente del LdlA se responsabilizó de la elaboración de cada proyecto, buscando colaboradores especializados (artistas visuales y plásticos, arquitectos, músicos, bailarines, fotógrafos…) que desarrollaban, conjuntamente con los miembros del equipo, las diferentes propuestas.

Fueron numerosas las personas que dejaron huella en el LdlA y también las que se impregnaron de una forma de entender el arte que aboga por la implementación de una educación integral a través de las artes, en una perspectiva muy similar a la que apunta Burset: «El arte es una forma de entender la vida, tanto desde el pensamiento más profundo e inherente del ser humano como desde el detalle más cotidiano y rutinario» (Burset, 2017: 16). En este sentido, destacamos las aportaciones al programa de la historiadora de arte Isabel Abad, técnica del LdlA que lideró conceptualmente muchas de las propuestas y que actualmente sigue trabajando en la realización de proyectos educativos para los diversos CaixaForum del territorio español. En relación al rol que tuvo el equipo en el desarrollo del programa nos dice: «La existencia de un equipo más o menos permanente fue fundamental. Nos permitió partir de una manera compartida de entender la educación, que crecía y se alimentaba de todas las aportaciones de un conjunto muy amplio de colaboradores, todos con conocimientos

[7] En los años ochenta del siglo XX los profesionales que guiaban las actividades educativas de centros de arte y museos recibieron el nombre de «monitores». A partir de los años noventa empezó a utilizarse la denominación de «educadores». Actualmente está más aceptada la palabra «educador», ya que define mejor y dignifica el tipo de trabajo que realizan estos profesionales.

[8] Clara Garí, especializada en educación artística por la Universidad de Louvain-la-Neuve, y el músico contemporáneo J. M. Berenguer fueron los creadores de Nau Côclea, Centro de Creación Contemporánea fundado en 1996 y que actualmente sigue funcionando (Nau Côclea, 2016).

específicos y muy diversos. Tener la idea de lo que se quiere y la posibilidad de buscar hasta encontrar al colaborador que aporte y a la vez entienda lo que se le pide, es primordial. Asimismo, lo fue el hecho de que el equipo permanente se implicara en el proceso de trabajo. Ha enriquecido mucho también poder contar con expertos en conocimientos alejados del mundo del arte, capaces de dar miradas nuevas y transversales» (I. Abad, comunicación personal, 15 de marzo de 2018).

Independientemente de las personas ya referenciadas, fueron muchísimos los profesionales que contribuyeron en el desarrollo del programa[9]; en este artículo destacamos los perfiles de algunos de los miembros que formaron parte del equipo de base en diferentes etapas. Las historiadoras de arte, la autora de este artículo (1987-1991), Elena Massons (1997-2012), los licenciados en Bellas Artes Antonio López (1992-1995) y Montserrat Sampietro (1995-2012), la puericultora Fina López (1993-2005) y el maestro Llorenç Boix (1994-2012). También referenciamos los perfiles profesionales de algunas de las muchas educadoras de los Centros Culturales de Barcelona (Palau Macaya y CaixaForum) que aportaron sus talentos: Rosly Ayuso (danza contemporánea), Gracia del Ruste (arte dramático), Marina Artiga (pedagoga), Montse Vives y Iraida Llucià (artistas visuales y plásticas), Tanit Plana (fotógrafa), Mònica Herrera (danza contemporánea y profesora de arte).

Los expertos que colaboraron aportando sus puntos de vista e ideas fueron muchísimos. Para dejar constancia de la diversidad de personas que contribuyeron a la formación y expansión del programa incidimos en los perfiles de algunas de ellas: Amelia Arenas (consultora de educación), Eulàlia Bosch (diseñadora de programas educativos), Antoni Cirera y Anna Vega (diseñadores de recursos educativos), Eugènia Balcells (artista), Xavier Erra (escenógrafo), Carles Guerra (artista y crítico de arte), Fernando Hernández (profesor de Educación Artística), Martí Peran (profesor de Teoría y Crítica de Arte), Cristina Pou (estudios de públicos) y Antonio Zúñiga (profesor y comisario de exposiciones).

Una aportación relevante del programa fue el vínculo constante que se buscó entre el equipo, los docentes y los grupos escolares que participaban en las actividades. Practicando la observación y una escucha activa, los proyectos se nutrían con las contribuciones de los usuarios. El diálogo frecuente con profesionales de la educación enriqueció el tratamiento de cada propuesta. Numerosos docentes aportaron sus conocimientos e ideas. Entre ellos resaltamos a Sylvia del Amo (maestra especialista de EVP), Vicenç Mascarell (maestro de EVP y artista), Montserrat Morales (maestra y facilitadora de propuestas artísticas), Anna Estany (profesora

[9] No ha sido posible referenciar a todos los educadores y colaboradores que participaron en el programa.

de arte y artista) y Dimas Fàbregas (maestro de arte). Recogemos algunas de sus reflexiones: «Como docente participé en todo lo que podía y me pedían. Acompañaba a los grupos de estudiantes y luego aportaba al LdlA materiales que creábamos en la escuela después de haber asistido a una actividad. También colaboraba con ideas y participaba en los cursos que programaban. Aprendí mucho y luego lo he aplicado en todo lo que he hecho. En el LdlA todo era innovador» (S. del Amo, comunicación personal, 16 de marzo de 2018).

«La visita a las exposiciones y el taller posterior aportaban unos resultados muy satisfactorios. Creo que, en toda su magnitud, forman parte del imaginario escolar de los alumnos que las vivieron» (V. Mascarell, comunicación personal, 25 de abril de 2018).

«La verdad es que pienso que el LdlA me acompañó a crecer profesionalmente, ayudándome a reflexionar sobre mi práctica docente y a buscar cómo mejorarla» (D. Fábregas, comunicación personal, 09 de mayo de 2018).

La diversidad de perfiles profesionales interaccionó como un factor esencial de enriquecimiento mutuo, que se reflejó en la calidad y variedad de las actividades del programa. Destacamos la labor ejercida por Valls, Abad, Sampietro y Massons, personas que perduraron durante muchos años en el núcleo del equipo del LdlA. Sus reflexiones constantes basadas en la observación, el diálogo y la experiencia posibilitaron la implementación de muchísimas nuevas estrategias de aprendizaje. Actualmente Abad, Sampietro y Massons siguen aportando sus conocimientos por todo el territorio español, ejerciendo las funciones de técnicas en la Obra Social «la Caixa» de Barcelona.

A continuación, dejamos constancia de algunos de los muchos recursos didácticos que generó el equipo.

UN PROGRAMA DE CALIDAD TEJIDO POR Y PARA LAS PERSONAS

En referencia a la manera como se entendía la educación en el LdlA, la idea era plantear experiencias de aprendizaje no formal que incidieran en el marco escolar transversalmente, ofreciendo herramientas y recursos al profesorado que luego pudieran incorporar a las tareas diarias en el aula. Las relaciones tejidas entre personas de diferentes perfiles y el contacto permanente con grupos de escolares y docentes, atendiendo a sus necesidades, permitió una amplia oferta de actividades para todas las edades: visitas educativas, talleres experimentales, itinerarios activos, tertulias y diálogos, cursos, seminarios, presentaciones y jornadas para docentes

y profesionales de la educación artística. También se desarrollaron innovadores recursos para facilitar la mediación entre las obras de arte y los usuarios, algunos de los cuales son los siguientes:

- «Maleta pedagógica *Visca el color!*» (1987). Contenedor de recursos y materiales que se dejaba en préstamo a las escuelas durante quince días. A través de las sugerencias publicadas en una guía, los usuarios iniciaban una aventura para descubrir el tratamiento del color en diferentes ámbitos interdisciplinares. El diseño de los contenidos lo realizó la colaboradora Clara Garí, después de seis años de funcionamiento de la exposición-taller «Visca el Color!».
- «Carros» (1995). Estructuras portátiles con diversidad de materiales para que el educador generara interacciones entre las obras de las exposiciones y los grupos escolares (Figura 4). Este recurso actualmente se sigue utilizando en las actividades educativas de CaixaForum.
- «Programa *Mira!*» (2001). Versión del «Visual Thinking Curriculum[10]» adaptada a las ideas del LdlA. El proyecto posibilitaba un diálogo entre las imágenes artísticas y los escolares en los centros educativos, para desarrollar durante diversos cursos escolares a partir de 4º curso de educación primaria.

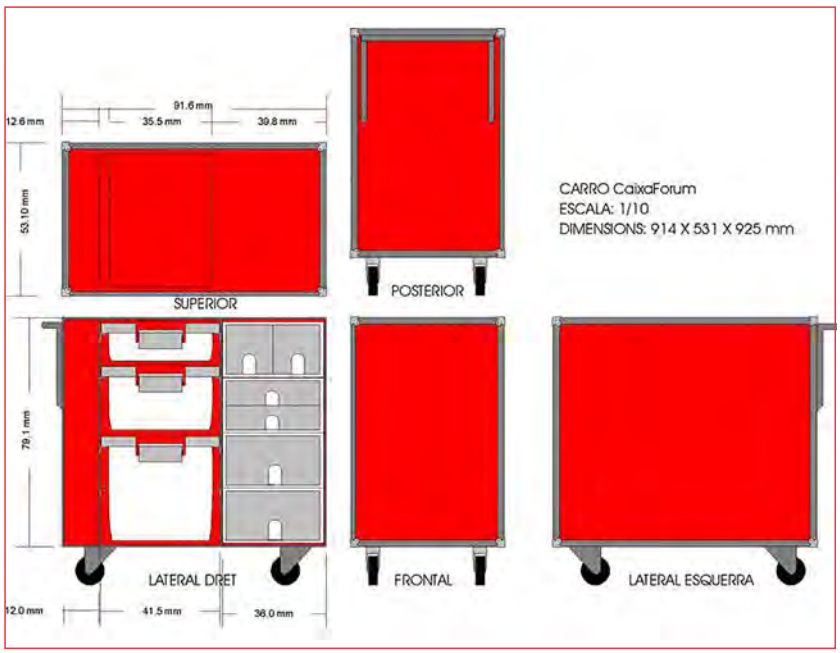


Figura 4. Diseño de un «carro». 1998-2007. Fuente: Laboratorio de les Artes en CaixaForum. Autor: Cirera (s.f).

[10] El programa *Mira!* fue el fruto del trabajo realizado durante tres años entre el equipo del LdlA en colaboración con Amelia Arenas. Su planteamiento deriva del «Visual Thinking Curriculum», experiencia iniciada en el MOMA de Nueva York en los años ochenta y creada sobre la base de una investigación realizada por la psicóloga Abigail Housen (Laboratori de les Arts, 2001).

- «Districte 3» (2002). Proyecto colaborativo, desarrollado conjuntamente entre un equipo formado por profesores, jóvenes estudiantes de secundaria, fotógrafos profesionales y educadores de arte, con el objetivo de explicar el propio barrio a través de imágenes fotográficas.

Enlazando con el estrecho vínculo que se generó implementando unas estrategias de porosidad entre la educación no formal y la formal, Montserrat Morales, docente que frecuentó las actividades del programa expone su punto de vista acerca de las innovaciones que aportó el LdlA a la Educación Visual y Plástica:

«El LdlA encontró el punto justo en el uso de elementos lúdicos y emocionales, desde el rigor y la seriedad, para estimular el interés y la curiosidad hacia los contenidos de cada exposición, tanto en las visitas escolares como en las familiares, y a la vez promovió el pasarlo bien y el aprendizaje.» (M. Morales, comunicación personal, 27 de abril de 2018).

EL LEGADO DE UN DEPARTAMENTO EDUCATIVO

Basándonos en los aspectos desarrollados a partir de la ordenación y el análisis de la documentación obtenida, dejamos constancia de las principales contribuciones que el equipo del LdlA hizo a la educación artística y que caracterizaron al programa. Lo hacemos con el convencimiento de que, más allá del amparo de una potente institución financiera, las aportaciones de cada persona fueron fundamentales para la construcción de un programa ejemplar.

Desde los inicios, se estructuraron las actividades a partir de unos objetivos que estaban presentes en todas las propuestas: ser rigurosos en la transmisión de los contenidos, fomentar la experimentación, utilizar un lenguaje adecuado para cada receptor, potenciar el diálogo, comunicar la vivencia del arte, emplear múltiples recursos, conseguir una relación más sensible con el entorno y la vida en general, complementar la tarea escolar, estimular la creatividad y promover el trabajo en equipo. Abad redondea estos objetivos con las siguientes afirmaciones:

«Hay una base común en todas las actividades que hemos creado: la voluntad de fomentar el contacto con el arte vivo, que los más jóvenes trabajen en equipo, que aprendan otra forma de mirar, que comprendan el arte y entiendan por qué evoluciona de acuerdo con los cambios de nuestra sociedad. Lo de menos es que de este trabajo resulten ejercicios bien acabados, que los alumnos hayan aprendido una técnica o que hayan desarrollado sus aptitudes manuales.» (Abad, 1994:100).

Se quería crear un nuevo paradigma educativo capaz de acercar el arte a los niños, a los jóvenes y a los adultos. El fomento de un trabajo desarrollado por un equipo de profesionales en diversos campos posibilitó el crecimiento y la expansión de un programa que desde sus orígenes y hasta el final promovió la colaboración, las ideas, los conocimientos y las vivencias internas y externas.

La proyección del programa del LdlA sigue viva en propuestas de educación artística, como *El arte de educar* del Museo del Prado (2018) y en las actividades de los diversos CaixaForum del territorio español. También permanece en el influjo profesional de las personas que, o bien fueron artífices de las propuestas, o bien participaron en ellas y siguen aplicando sus aprendizajes en las diferentes tareas que ejercen. Posiblemente también continúa vigente en numerosos proyectos que nacieron por la influencia directa o indirecta del LdlA. La revisión de las aportaciones del LdlA consideramos que puede ser útil para la inspiración de actuales y futuros departamentos educativos. La profesora de educación artística Anna Estany, que vivió con sus alumnos numerosas actividades del programa nos dice que:

«El LdlA fue una etapa brillante que acabó cuando desapareció el programa. Pero yo siempre he seguido trabajando con criterios que extraje de allí. Así que para mí aún es vigente y no acabó nunca. Siempre he pensado que ha de volver a existir algo parecido en el futuro» (A. Estany, comunicación personal, 04 de mayo de 2018).

Sirva de reflexión final el suponer que, sin un interés en incidir en una educación que sea transformadora para los usuarios, difícilmente un programa tiene sentido y perdura impregnado en las personas con el paso del tiempo. Abogamos por la implementación de equipos interdisciplinares que, a través de la cooperación, generen innovadores paradigmas educativos en los museos y centros de arte. ¶

REFERENCIAS

Abad, I. (1994). El labo. En G. Valls (Coord.), *Papers: programas educativos de la Fundación «La Caixa»: laboratorio de les artes 1987-1994* (pp. 95-105). Barcelona: Fundación «La Caixa».

Burset, S. (2017). La didáctica de las artes plásticas: entre lo visual, lo visible y lo invisible. *Didacticae, 2,*105-118. DOI: 10.1344/did.2017.2

Bruner, J. (2013) [1997]. *La educación, puerta de la cultura.* Madrid: Antonio Machado.

Cirera, T (s.f). *Materials Educatius.* Recuperado de http://materialeduc.net/

García, A. (1995). Utilización didáctica del fondo de los museos de Barcelona para los ciclos inicial, medio y superior de EGB. En J. Surroca (Coord.), *Museo y Escuela. XII Seminario de Artes Plásticas* (pp.191-209). Girona: Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de Girona.

Giraudy, D. (1979). L'Atelier des enfants du centre d'art et de culture George-Pompidou, París. *Le Musée et l'enfant. Museum, XXXI,* 3, 177-188.

González, C. (1995). Museo y Escuela. En J. Surroca (Coord.), *Museo y Escuela. XII Seminario de Artes Plásticas* (pp.23-31). Girona: Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de Girona.

Guillaumes, M. y Juanola, R. (2008). *Intersecció d'art, vida i educació: Esther Boix i Ricard Creus, creadors del Taller d'Arts Visuals de L'ARC.* Girona: Publicacions de la UdG, Documenta Universitària.

Laboratori de les Arts (1990). *Catàleg d'activitats 1990-1991.* Barcelona: Fundació «la Caixa».

Laboratori de les Arts (2001). *Mira!* Barcelona: Fundació «la Caixa».

«La Caixa» a les escoles (1982). *Cinc Anys d'Experiències escolars.* Barcelona: Obra Social de la Caixa de Pensions.

Martínez, I. (1990). Opinió. *Papers, 1,* octubre-novembre. Àrea *Educativa Fundació Caixa de Pensions,* 4.

Museo del Prado (2018). *El arte de educar.* Recuperado de https://www.museodelprado.es/aprende

Nau Côclea (2016). Recuperado de http://naucoclea.net

Puig, J. y Trilla, J. (1990). La educación no formal y la escuela. *Documentos Papers: Ambiente y educación. Apuntes sobre educación no formal* 11-15.

Read, H. (1986) [1943]. *Educación por el arte.* Barcelona: Paidós Ibérica.

HER&MUS
HERITAGE & MUSEOGRAPHY

MONOGRAFÍAS

Nuevos retos de interacción con el arte: las Estrategias de Pensamiento Visual (VTS) en centros educativos de las islas Canarias

New challenges with art: The Visual Thinking Strategies (VTS) in schools in Canary Islands

Daniel Paunero Díaz

Recepción del artículo: 14-06-2018. Aceptación de su publicación: 15-10-2018
HER&MUS 19 | OCTUBRE-NOVIEMBRE 2018, PP. 22-35

Nuevos retos de interacción con el arte: las Estrategias de Pensamiento Visual (VTS) en centros educativos de las islas Canarias

New challenges with art: The Visual Thinking Strategies (VTS) in schools in Canary Islands

Daniel Paunero Díaz

Daniel Paunero Díaz
dnielpau@hotmail.com

Recepción del artículo: 14-06-2018. Aceptación de su publicación: 15-10-2018

RESUMEN. Los mecanismos que usamos para desarrollar nuestro aprendizaje desde niños a menudo se sistematizan de tal modo que olvidan la necesidad de relacionarnos con nuestro entorno y ámbito social. Este problema se puede apreciar en la escuela y en nuestra percepción del arte, dos campos que pueden relacionarse para revisar la idea que tenemos sobre la educación. Las Estrategias de Pensamiento Visual (VTS), creadas desde el ámbito de los museos para ser llevadas a la escuela, abordan este problema. En los últimos años, las escuelas de las islas Canarias aplican esta metodología desde el trabajo desarrollado por el Departamento de Educación y Acción Cultural del Centro Atlántico de Arte Moderno de Las Palmas de Gran Canaria (España), cuyo trabajo con profesores de educación primaria y secundaria está ayudando a éstos a reflexionar sobre un nuevo paradigma educativo: frente al temario, la autoridad del profesor y la búsqueda de lo correcto, valorar más la observación, el rol activo del alumno y el error como un hecho positivo.

PALABRAS CLAVE: Habilidades del pensamiento, artes visuales, aprendizaje visual, moderador, relaciones humanas.

ABSTRACT. The devices used for the develop of our learning since our childhood are often so methodized that they forget the requirement of a link with the nature and socially. We can note this question in the school and our perception about the art, two realities that can relate to check our concept about education. The Visual Thinking Strategies (VTS), created from the museums to taking to the school process this problem. In the last years, schools from Canary Islands use this method from the work in the Education Department of the Centro Atlántico de Arte Moderno located in Las Palmas de Gran Canaria (Spain), whose work with teachers of elementary and high school is helping them to rethink about a new educational paradigm: instead the temary of the class, the authority of teacher, and the searching of the correct way, rate more the watching, the active role of the students and see the mistake as a positive issue.

KEYWORDS: Thinking skills, visual arts, visual learning, moderator, human relations.

UNA REVISIÓN EN TORNO AL ARTE Y LA EDUCACIÓN: LAS ESTRATEGIAS DE PENSAMIENTO VISUAL (VTS)

UN DILEMA EN EL TIEMPO: LA FUNCIÓN DE LA ESCUELA Y SU REFLEJO EN LA FUNCIÓN DEL MUSEO

En la actualidad estamos atravesando una etapa histórica caracterizada por violentos puntos de inflexión, convulsiones de todo tipo y un carácter efímero de la vida sobre el que constantemente se nos avisa a través de diferentes canales, a fin de que estemos preparados para un futuro que cada vez se confunde más con el presente. Recibimos así ecos constantes de expresiones como «los cambios profundos de la sociedad», «los desafíos del futuro», y la necesidad de estar preparados para disponer de las herramientas necesarias para afrontar dicho futuro. En este sentido la educación se erige como una de esas herramientas, de hecho, una herramienta vital para llevar a buen puerto el bienestar de la sociedad y los que la componemos.

La Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE 8/2013, de 9 de diciembre), la última búsqueda para hacer del sistema educativo español un sistema efectivo y útil, hace especial hincapié en estos retos del futuro y así lo anuncia desde su preámbulo: «los profundos cambios a los que se enfrenta la sociedad actual demandan una continua y reflexiva adecuación del sistema educativo a las emergentes demandas de aprendizaje». Para hacer efectivos estos desafíos, la LOMCE nos propone un modelo educativo que vuelca toda la atención en el alumnado, eligiendo para él un rol de protagonista «el alumnado es el centro y razón de ser de la educación. El aprendizaje en la escuela debe ir dirigido a formar personas autónomas, críticas, con pensamiento propio», centrado en el desarrollo de sus diferentes capacidades y talentos; «todos los estudiantes poseen talento, pero la naturaleza de este talento difiere entre ellos (…) el sistema educativo debe contar con los mecanismos necesarios para reconocerlo y potenciarlo» para hacer extensible ese desarrollo de cara a una sociedad donde cada vez prima más la interacción entre los individuos; «una sociedad más abierta (…) exige maneras alternativas de gestión en las que se primen a colaboración y el trabajo en equipo».

Sin embargo, toda esta voluntad de progreso en la que parece dibujarse un nuevo paradigma educativo, aún choca con el presente y su realidad. Aún permanece en nuestro inconsciente colectivo la necesidad de mantener un modelo basado en un esquema que a todos nos es conocido: la de un profesor investido de irrefutable autoridad que transmite conocimientos, desglosados en diferentes

asignaturas, a un grupo de alumnos que permanecen sentados, escribiendo, escuchando, procesando en la medida de sus posibilidades, sin que sepamos hasta qué punto esos conocimientos les serán útiles, ni cuál es la efectividad de esas clases en el grupo.

En otros ámbitos de la vida donde el aprendizaje es una principal razón de ser y donde podemos extrapolar el esquema anterior, existe un problema semejante; por ejemplo, en el mundo de los museos y centros de arte. Nuestra percepción de un museo de arte no dista mucho de la de una escuela: aún hoy el museo se nos antoja como un alter ego de aquella donde los profesores se transforman en conservadores o guías, y donde lo primero que se nos enseña, allá en los primeros años de nuestra infancia, es un gesto de autoridad que nos explica lo que no podemos hacer: ni correr, ni hablar en voz alta, ni acercarse demasiado a las obras. Tres «mandamientos» que quedan impresos en nuestra memoria como un código de conducta que en futuras visitas a centros semejantes consideraremos como aceptable, lo que nos hará ver a esos museos como templos investidos de alta dignidad.

Y junto con esos museos, sus contenidos, las obras de arte. Al considerar a los museos como templos, situaremos con facilidad a sus obras sobre simbólicos pedestales a los que no podremos acceder sin ayuda: cartelas, folletos, guías, catálogos o cursos. Toda una retahíla de recursos puestos a nuestra disposición que funcionan con una dinámica semejante a las lecciones de las diferentes asignaturas impartidas en la escuela, la de una transmisión de información de un modo unilateral de un profesor/guía a un grupo de alumnos/visitantes, donde los primeros tendrán la voz cantante y por lo tanto «la razón» y el rol de los segundos quedará reducido al de receptores de información y conocimientos.

Lo que en principio parece una metodología de enseñanza natural encuentra constantes grietas en su aparente lógica: en la escuela, esa transmisión constante de conocimientos en una sola dirección apenas deja entrever cómo están procesando los alumnos las lecciones, quienes en mayor medida utilizan como herramienta básica de aprendizaje el uso de la memoria. En el museo esa misma unidireccionalidad a la hora de tratar el arte desde el propio museo hasta el público, termina generando una serie de prejuicios en torno al arte que a la postre determinan nuestra relación con él. Aseguraremos entonces que saber de arte es conocer la historia del arte, con sus términos artísticos o las biografías de los artistas, y a partir de aquí nos será más fácil llegar a una serie de conclusiones que condicionarán nuestra relación con el arte: «no sé de arte», por no dominar ese eje cronológico plagado de etapas, estilos y movimientos con los que hemos construido la evolución

del arte desde sus comienzos en nuestra visión occidental, o «no lo entiendo» por no saber gestionar con otras obras esos recursos didácticos que desde el museo se han puesto a nuestra disposición.

Nos encontramos así ante una paradoja: desde pequeños nos encanta aprender, pero terminamos por rechazar la escuela, y en cuanto al arte no sólo nos gusta, sino que es una necesidad inherente a toda la humanidad, un mecanismo de expresión para hacer ver a los demás nuestra particular visión del mundo. Sin embargo, es frecuente la estampa de un museo vacío, especialmente si es de arte moderno, a excepción de los más reputados y conocidos. Y todo porque vivimos aún encorsetados por ese esquema en el que creemos que hemos de procesar la información que alguien nos trasmite para aprender y disfrutar, relegando la acción del alumno y el visitante de museos a un rol de segundo nivel.

UN DILEMA EN EL ESPACIO: EDUCACIÓN Y MUSEOS COMO PROBLEMA GLOBAL. LAS ESTRATEGIAS DE PENSAMIENTO VISUAL

Lo curioso de esta problemática con el arte es que tiene un carácter global. Podemos pensar que en las ciudades que albergan grandes e ilustres museos la gente está más familiarizada con el arte y por lo tanto su relación con él está liberada de problemas, sin embargo, esto no es así. En los años 90, los recursos que el Departamento de Educación del MOMA de Nueva York ponía a disposición de sus visitantes no resultaban efectivos. Todos sabemos que Cézanne es el «padre del arte moderno», pero ¿sabríamos decir por qué o sólo echamos mano de nuestro archivo mental de datos a partir de lo que leímos o alguien nos enseñó para hacer tal afirmación? Preguntas así pasaban por la cabeza del educador de museos del MOMA, Philip Yenawine (2013), cuando veía cómo los visitantes del famoso museo no sabían expresar con palabras lo que diferenciaba al famoso pintor francés del resto. Su asociación con la psicóloga cognitiva Abigail Housen, quien por entonces ya estaba familiarizada con este problema, fue clave para hacer tabula rasa y no tratar esta problemática desde el propio arte sino desde los recursos que las personas usamos para aprender y relacionarnos con nuestro entorno y nuestros semejantes.

Quizás en un contexto como el norteamericano resultaba algo más fácil empezar de cero, al fin y al cabo el saco de contenidos históricos de un país como Estados Unidos pesa mucho menos que el europeo y, por lo tanto, a los norteamericanos les es más fácil desmitificar el arte, quitarle ese caparazón de sacralidad que en nuestro continente nos condiciona también a la hora de acer-

carnos al arte como si la historia formara por sí sola una especie de aura que nos empuja a ver una pintura de siglos atrás como un objeto místico.

La forma en que Housen (1983) materializó ese «empezar de cero» fue muy sencilla: si la gente tiene problemas con el arte habría que saber primero cómo nos relacionamos directamente con él. Comenzó entonces su «Entrevista del Desarrollo Estético», un meticuloso trabajo llevado a cabo desde 1980 a lo largo de varios años, en el que realizó preguntas abiertas sobre arte a centenares de personas de toda condición social, económica, cultural o religiosa. Al final llegó a la conclusión de que la forma en que nos relacionamos con el arte se podía clasificar en unas pocas referencias, las cuales no hacían sino confirmar nuestros prejuicios frente al arte: habló así de los *narradores*, aquellos que conciben la pintura como un canal para contar historias, de modo que siempre buscan una; los *constructivos*, aquellos para quienes el arte es una cuestión de modelos estéticos inamovibles (belleza, realismo, etc.) de los que «el buen arte» no debe desprenderse; los *clasificadores*, todos esos para quienes una obra es una referencia para comparar con las demás dentro del gran compendio de una historia del arte; los *interpretativos*, un grupo ya más reducido que ve en elementos formales de una pintura significados a desvelar; y finalmente los *recreativos*, para quienes una obra de arte es un objeto fractal que se puede analizar desde múltiples posibilidades.

El trabajo de Housen sirvió no sólo para desvelar nuestras carencias y prejuicios alimentados desde nuestra infancia desde el mismo ámbito de la educación, sino que fue el mismo punto de partida para desarrollar, junto con Yenawine, otra posibilidad de relación con el arte, más relacionada con nuestra propia naturaleza y más completa que la mera adquisición de información y conocimientos sobre un estilo, un movimiento o un autor: se trataba de apelar a los elementos que configuran nuestra natural manera de aprender y disfrutar de nuestro entorno vital. Aprendemos desde el momento en que elegimos canalizar nuestra curiosidad en un fenómeno concreto, lo analizamos, saciamos nuestra necesidad de compartir con los demás el resultado de nuestro análisis y cotejamos con otros sus visiones del mundo con la nuestra propia. Eso es al fin y al cabo el esquema que justifica la existencia misma del arte: un artista necesita materializar su visión particular del mundo de modo que experimenta con materiales, recursos formales y trabaja sus propias habilidades hasta crear algo que llamamos pintura, escultura, cine o poesía, y además necesita hacer partícipes a otros de esa visión. El fenómeno del arte no es sólo un camino de ida, es algo más complejo que exige una reciprocidad,

el artista crea, pero además necesita la respuesta de quien percibe su obra.

El problema con el que se encontró Yenawine y la particularidad de las respuestas derivada del experimento de Housen no respondían a una realidad de la cultura norteamericana, eran sólo un ejemplo de cómo el concepto que tenemos de educación a un nivel global exige algo más que la transmisión de conocimientos de alguien a quien confiamos una autoridad (profesor/guía de museos) hacia grupos de personas de quienes sólo cabe esperar que procesen lo mejor posible esos conocimientos (alumnos/visitantes del museo), lo que determina un esquema incompleto: esos alumnos y esos visitantes deben tener la opción de responder a cómo procesan la información que reciben para que ese profesor/guía tenga una referencia del éxito que está teniendo su discurso en el grupo. Hablamos de información cuando quizás deberíamos atender más a las habilidades del pensamiento que implican la obtención y procesamiento de la misma: de la observación a la generación de ideas (Pensamiento Visual/Thinking Strategies) y de éstas a su verbalización, un recorrido que da nombre al método (Estrategias de Pensamiento Visual/Visual Thinking Strategies).

MUSEO Y ESCUELA: EL PROYECTO VTS EN LAS ISLAS CANARIAS

CANARIAS COMO UN PERFECTO LABORATORIO PARA IMPLEMENTAR UN NUEVO PARADIGMA

Este replanteamiento del paradigma de aprendizaje y de la conexión entre museo y escuela es el fundamento del Departamento de Educación y Acción Cultural (DEAC) del Centro Atlántico de Arte Moderno (CAAM) de Las Palmas de Gran Canaria (Islas Canarias, España), que desde 2004 trabaja la metodología del VTS erigiéndose además como uno de los centros de referencia a nivel nacional en el trabajo del VTS con profesores de educación pública en las propias escuelas.

Cuando uno piensa en las islas Canarias y observa la posición relativa de este archipiélago (situado a unos 90 kilómetros al este de la costa sur de Marruecos) con respecto a las regiones que lo circundan es fácil llegar a la conclusión de que Canarias es un punto perdido en el océano Atlántico cercano a las costas de África, una especie de anexo o capítulo aparte de lo que supone Europa. Sin embargo, un rápido vistazo por la historia de este archipiélago, o tan sólo una cuidadosa observación por los pueblos y ciudades de sus islas, nos harán ver rápidamente su rica diversidad poblacional

fundamentada en su naturaleza ecléctica, derivada precisamente de esa posición relativa de Canarias como nudo entre América Latina, África y Europa. Canarias conforma así una región fractal compuesta por multitud de culturas y formas de ver la vida. Por otro lado, el archipiélago presenta un dato demográfico de relevancia, un nutrido número de niños y jóvenes de educación pública no universitaria (263.714 de un total de 2.108.121 habitantes del archipiélago) (ISTAC 2017). Esa unión de variedad con cantidad deriva en un interesante laboratorio de trabajo.

EL VTS EN GRAN CANARIA: RELATIVIZANDO EL TRADICIONAL ROL DEL PROFESOR Y EL ALUMNO

La necesidad de explotar estas cualidades en el sistema educativo canario y de conseguir una ligazón efectiva entre el museo y los centros públicos de educación formal de Gran Canaria impulsó al DEAC del CAAM a plantearse el mismo problema que años atrás motivó la creación de la metodología VTS en el MOMA. En este caso la responsable de dicho departamento, Inmaculada Pérez, percibió desde sus primeros pasos al frente de dicho departamento, en 2001, la necesidad de replantear el papel que tradicionalmente asociamos a alumnos de centros educativos en un museo. Esa visión de una masa de estudiantes siguiendo a un guía con una desgana creciente a medida que se van atravesando salas y aumenta la lista de obras y autores mostrados como una lección sobre la que examinarse después, debía dar paso a un mayor protagonismo de dichos alumnos diversificando esos grupos, dando más espontaneidad al recorrido, permitiéndoles recorrer con mayor libertad las salas y, sobre todo, dejándoles interactuar libremente con las obras para después recoger en grupo y en pequeños debates sus conclusiones.

Este espíritu llevó a Pérez a ponerse en contacto con Yenawine para invitarle a Gran Canaria a instruir a técnicos del DEAC del CAAM con el fin de comenzar desarrollar la metodología del VTS formando a profesores en centros públicos de educación primaria y secundaria de Gran Canaria (desde 2004), un largo camino que acaba de dar el salto al conjunto del archipiélago en el actual curso 2017-2018 para trabajar en cinco de las siete islas (Tenerife, La Palma, Gran Canaria, Fuerteventura y Lanzarote) con 90 profesores y 1500 alumnos de 40 centros públicos de educación primaria y secundaria siguiendo un procedimiento que la experiencia ha confirmado como el más efectivo: formar a los profesores en unas jornadas al principio del curso sobre el porqué de la existencia del VTS, los elementos que lo conforman y las parti-

cularidades del desarrollo de dichos elementos con sus alumnos, para después dejarles experimentar el VTS en el aula en diferentes sesiones bajo la supervisión directa de técnicos del DEAC del CAAM a lo largo del curso.

El VTS más que una metodología de aplicación en el aula supone una nueva forma de concebir el arte y por extensión de alterar la tradicional manera de interacción con el alumnado: nos va a recordar la importancia del arte y de la enseñanza desde la idea de reciprocidad. Lejos de aplicar conocimientos se trata de interactuar en grupo para enseñar y aprender al mismo tiempo. Para ello los profesores con los que se ha trabajado tuvieron que superar un primer obstáculo para adaptarse a una situación inédita en su profesión: en el VTS ya no eran profesores sino moderadores, lo que implicaba tener que aceptar otro hecho con el que tampoco estaban acostumbrados: dejar atrás su autoridad para delegarla en sus alumnos.

El VTS supone una vuelta a nuestra perdida relación natural con el arte. Cualquier pueblo de cualquier época ha sentido la necesidad de analizar su entorno para hacer ver a los demás la necesidad de ese análisis y materializar la misma explorando las posibilidades de colores, formas, sonidos, etc. Esta necesidad de expresión aparece a veces sin darnos cuenta cuando elegimos la combinación de colores para vestirnos, cuando decoramos nuestra casa o en gestos tan espontáneos como el de dibujar con la harina acumulada en la encimera de nuestra cocina después de haber cocinado. La enseñanza en las aulas también obvia el potencial de los alumnos para captar la realidad, interpretarla y dar a conocer esa interpretación. El VTS potencia precisamente estas cualidades naturales del ser humano, recordándonos nuestra capacidad para aprender de nuestro entorno y de nosotros mismos.

El grupo de profesores dirigido desde el centro de arte canario tuvo que asumir esta idea antes de aprender los parámetros del VTS y llevarlos a cabo con su alumnado. Dichos elementos comienzan reuniendo a un grupo de alumnos delante de una imagen proyectada (ya habrá tiempo de hacer lo mismo en un museo) con el moderador situado al lado de la misma, para invitarles a practicar algo que, ellos en el aula y nosotros en nuestro entorno cotidiano, vamos olvidando gradualmente a causa del elevado ritmo de nuestras vidas, más aún cuando dicha imagen entra en el contexto de las artes visuales: *observar*. En nuestro primer contacto con una obra de arte solemos buscar en ella información fidedigna para interactuar con la obra «sin equívocos», de ahí que nuestra mirada vaya a la cartela o al rostro del guía, pero pocas veces a la obra, al menos con la mirada abierta y curiosa de quien se encuen-

tra ante esa pieza por primera vez. Nos han educado en la adquisición de datos y en el posterior volcado de los mismos, cuando en realidad el arte parte ante todo de la observación, tal y como nos lo advirtieron en su día los propios artistas: Leonardo da Vinci daba prioridad a la mirada de la naturaleza sobre el trabajo en el taller, los impresionistas basaron su trabajo en la mirada paciente de los cambios de luz en la naturaleza y hasta los cubistas tomaron como referencia para su trabajo la mirada de un mismo objeto desde diferentes puntos de vista para plasmarlos todos a la vez en sus cuadros. Pero hasta algo tan sencillo como concentrarnos durante unos segundos en una imagen en silencio parece una novedad cuando se invita a un grupo de alumnos a hacerlo.

Tras la observación del grupo aparece un nuevo elemento discordante con el tradicional modo de impartir una clase o de acercarse al arte: hablar libremente sobre lo observado. Para un grupo de alumnos cuyo cometido en el aula se reduce más a escuchar que a hablar, esto no es tanto un problema como para sus profesores, quienes están acostumbrados al control implícito en el hecho de haberse preparado un temario, con sus contenidos y su tiempo de exposición. Ceder el control de la sesión a sus alumnos suponía al principio asomarse a un precipicio con la obligación de tener que afrontar el consiguiente vértigo. Para lidiar con este problema el VTS les proporciona una herramienta, una pregunta de la que partir para iniciar su rol de moderadores. Poner en contacto de forma natural a un grupo de alumnos con una imagen para que hablen sobre ella supone apelar a su observación preguntándoles qué ven o simplemente invitándoles a que empiecen a hablar sin más. Pero si buscamos otra pregunta que añada a la observación un esfuerzo que invite al grupo a buscar contextos de todo tipo entre los personajes de la obra (razón por la cual ésta tiene que ser además figurativa y estar al alcance de las capacidades del alumnado), su entorno, la naturaleza de la propia obra, su antigüedad, etc., y al mismo tiempo dicha pregunta es de carácter general y coloca a todo el grupo en un mismo nivel, convertiremos el canal que supone el hecho de explicar la obra por parte del profesor en todo un abanico de posibilidades para iniciar un discurso abierto y crítico entre el alumnado: *¿qué esta ocurriendo en esta imagen?*

En el caso que nos ocupa la sencillez de la pregunta suponía una invitación para que los alumnos contestaran con las inseguridades propias de quien espera que su profesor resuelva la ecuación, pero en seguida advertían que no se iba a despejar ninguna x. Sin embargo, esta inseguridad estaba infundada gracias a la ayuda de los moderadores para quienes el resto de la sesión sí sería un reto, dado que a partir de ahora tendrían que canalizar todas las

Figura 1. Sesión de VTS con alumnos del IES Ofra de Santa Cruz de Tenerife. Fuente: CAAM

respuestas de sus alumnos partiendo de un problema que exigiría de su concentración y esfuerzo: que no tenían ni idea de lo que el grupo contestaría a la pregunta, dado el carácter genérico de ésta. El VTS les pide entonces que se amolden a su rol de moderador y se olviden de la autoridad que les confería su función de profesores. Para ello tuvieron que adaptarse al hecho de ver como se revertía el sentido de las ideas surgidas dentro de una clase convencional: del profesor-alumnado se pasaba así al esquema alumnado-profesor, una novedad para la que el VTS dota a los moderadores de una serie de herramientas a fin de llevar a cabo su labor. Adaptarse a ellas era el cupo de esfuerzo que los profesores tenían que cubrir. Así, si los alumnos tenían que esforzarse por practicar un aprendizaje visual desde la observación, pasando sobre el pensamiento de lo observado, para superar sus miedos y hablar, los moderadores tuvieron que ir esforzándose por gestionar todo ese cúmulo de ideas para que, juntas, fueran adquiriendo una estructura diseñada, eso sí, por sus alumnos. De esta manera los moderadores de VTS iban adaptándose al hecho de repartir turnos

de palabra entre el grupo, y mostrarse abiertos y pacientes ante el reguero de ideas originado por sus alumnos *señalando* en todo momento las partes de la imagen elegidas por sus interlocutores para ser motivo de exposición, para posteriormente *parafrasear* dichas ideas, mejorando la forma de construir las frases de los jóvenes y enriqueciendo su vocabulario, pero nunca corrigiendo ni alterando la naturaleza de las respuestas (Figura 1). En ese caso el VTS provee de otra herramienta a los moderadores para que cada uno de los intervinientes justifiquen sus ideas, otra pregunta, centrada una vez más en la imagen y en la capacidad de los alumnos para razonar, afirmar, debatir, reafirmarse o corregirse, *¿qué has visto en la imagen para decir eso?,* para después volver a señalar y parafrasear.

Hablamos de una metodología aparentemente dirigida, pero con muchos puntos en común con nuestra cotidianeidad. Pensemos en la cantidad de veces que durante un día nos fijamos en cosas sobre las que necesitamos hablar con nuestros familiares o amigos, la cantidad de veces que esas charlas se convierten en debates y cómo en ellos pedimos a los otros que justifiquen sus puntos de vista. El arte y nuestra forma de aprender de nuestro entorno sigue ese mismo esquema. Observamos, pensamos, queremos comunicar, ideamos la forma de hacerlo y cuando lo hacemos esperamos una respuesta.

Mientras los alumnos destilaban ideas, los moderadores se iban dando cuenta de la dificultad para seguir una reglas aparentemente sencillas al tener que adaptarse a su nuevo papel dentro del grupo, pero como contrapartida iban descubriendo habilidades en sus alumnos que de otro modo no hubieran imaginado: cómo piensan sobre una imagen y qué hay detrás de esos pensamientos, cómo interactúan en grupo, cómo se van liberando de sus temores gracias a una herramientas que suponen una constante invitación a participar y de paso descubrir las particularidades impuestas por el contexto geográfico, social y económico de los alumnos. El carácter isleño se iba desvelando a través de ideas que difícilmente propondría un niño del ámbito peninsular, como las referencias al océano en cuanto el azul dominaba la imagen o a la isla cuando algunas de las formas de las diapositivas mostradas parecían asemejarse a emplazamientos limitados en cuanto a su extensión.

A este respecto cabe destacar las particularidades derivadas de grupos de alumnos con procedencia geográfica y cultural dispar. En muchos de los centros del archipiélago canario es fácil toparse con un alumnado de varios continentes en una sola clase, una lógica consecuencia derivada de otro de los elementos idiosincráticos de Canarias, como es su alto porcentaje de población extranjera

(246.758 habitantes, un 11,7% sobre el total de la población de Canarias) (ISTAC 2017). Esta circunstancia proporciona una valiosa oportunidad para la interacción de los nuevos alumnos, al desarrollar éstos su familiaridad con el castellano gracias al debate con sus compañeros y al parafraseo de los moderadores, todo mientras esos compañeros podían aprender las características propias de la cultura de sus compañeros foráneos. Y todo ello a partir de una imagen, su visionado y su posterior debate ordenado.

Gran parte de la problemática suscitada en torno a la dificultad para establecer métodos efectivos de aprendizaje en todos los campos (incluido el arte) estriba en la facilidad con la que a veces olvidamos un esquema básico con el que todos trabajamos y que el VTS recupera para el arte y el aula: las personas no desarrollamos todo nuestro potencial encerrados en aulas ni recogiendo de modo individual información, datos y conocimientos, sino que nuestro aprendizaje más efectivo viene determinado por el natural contacto con nuestro entorno y nuestros semejantes. El arte funciona igual, no es más que la respuesta a la necesidad de volcar la visión que tenemos del mundo en otros de quienes esperamos una respuesta acudiendo para ello a colores, sonidos o palabras. El VTS aprovecha esta necesidad y la canaliza en un entorno con unas reglas sencillas que sin embargo requieren práctica y paciencia para recordarnos a nosotros mismos hasta qué punto es importante compartir roles y no encasillarlos: nuestros alumnos y los visitantes a los museos han de aprender, pero nosotros también de ellos tanto como el artista que crea su obra, pero a la vez espera una respuesta de quien la observa, la escucha o la lee. Este intercambio es la clave de las relaciones humanas.

CONCLUSIONES

Alterar un modelo tradicional requiere autocrítica, voluntad y tiempo, más aún cuando se trata de algo tan sensible como la educación. El VTS ha creado durante los últimos años en el ámbito de Gran Canaria (y en este último en el contexto de todo el archipiélago canario), con el formato de un trabajo de laboratorio, la idea de que la forma en que vemos la educación (y su derivación en el trabajo desarrollado en los museos) requiere una revisión, basada en el crecimiento de la participación activa del alumno. El pasado curso escolar se ha trabajado con 1500 alumnos de 40 centros de cinco de las islas Canarias. Es una semilla cuyo germen esperamos que derive en una mayor relación entre escuela, museos e instituciones responsables de los mismos. ¶

REFERENCIAS

Ley 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado, 9 de diciembre de 2013, núm. 295, pp. 97858 a 97861.

Housen, A. (1983). *The Eye of the Beholder: Measuring Aesthetic Development* (tesis doctoral). Harvard University Graduate School of Education, Estados Unidos.

Yenawine, P. (2013). *Visual Thinking Strategies. Using Art to Deepen Learning across school disciplines*. Cambridge: Harvard Education Press.

Instituto Canario de Estadística (2017). *Régimen general. Alumnado no universitario según titularidad de los centros y enseñanzas. Provincias de Canarias.* Recuperado de http://www.gobiernodecanarias.org/istac/jaxi-istac/tabla.do

Instituto Canario de Estadística (2017). *Población extranjera*. Recuperado de http://www.gobiernodecanarias.org/istac/temas_estadisticos/demografia/

HER&MUS
HERITAGE & MUSEOGRAPHY

MONOGRAFÍAS

Response to Contemporary Art Viewed in a Lab/Classroom Setting vs. in a Museum: Perceived Benefits of Labels and Discussion

Respuesta al arte contemporáneo visto en el entorno del laboratorio/aula vs. en el museo: beneficios percibidos de las cartelas y la discusión

Andrea Granell Querol

Recepción del artículo: 13-06-2018. Aceptación de su publicación: 29-10-2018
HER&MUS 19 | OCTUBRE-NOVIEMBRE 2018, PP. 36-54

Response to Contemporary Art Viewed in a Lab/Classroom Setting vs. in a Museum: Perceived Benefits of Labels and Discussion

Respuesta al arte contemporáneo visto en el entorno del laboratorio/aula vs. en el museo: beneficios percibidos de las cartelas y la discusión

Andrea Granell Querol

Andrea Granell Querol
Grupo DHiGeCS (Didàctica de la Història, la Geografia i altres Ciències Socials). Universitat de Barcelona
agranellq@ub.edu

Recepción del artículo: 13-06-2018. Aceptación de su publicación: 29-10-2018

ABSTRACT. Contemporary art is often difficult to appreciate and understand. The goal of this study was to determine how younger (<25) and older (>60) adults make sense of contemporary art. Four artworks were viewed in two settings: lab and museum. Participants in each age group were randomly divided into two groups. Group 1 viewed artworks 1-2 without labels/discussion and 3-4 with labels/discussion (in both settings); Group 2 viewed artworks 1-2 with labels/discussion and 3-4 without labels/discussion (in both settings). After completing both sessions, participants were asked how much labels and discussions affected their understanding, liking, and enjoyment. Analyses of the responses as well as the discussion content revealed that both groups found labels and discussion helpful. However, the younger group felt that labels and discussion when in the museum setting contributed significantly more to liking than did the older group.

KEYWORDS: Art appreciation, contemporary art, discussion, labels, older adults, young adults.

RESUMEN. El arte contemporáneo a menudo es difícil de apreciar y comprender. El objetivo de este estudio fue determinar cómo los adultos más jóvenes (<25) y mayores (> 60) dan sentido al arte contemporáneo. Cuatro obras de arte fueron vistas en dos entornos: laboratorio y museo. Los participantes de cada grupo de edad se dividieron aleatoriamente en dos grupos. El Grupo 1 visualizó las obras 1 y 2 sin cartelas/discusión y las obras 3 y 4 con cartelas/discusión (en ambos entornos). El Grupo 2 visualizó las obras 1 y 2 con cartelas/discusión y las obras 3 y 4 sin cartelas/discusión (en ambos entornos). Después de completar ambas sesiones, se les preguntó a los participantes cuánto afectaban las cartelas y las discusiones a su comprensión, apreciación y gozo. Los análisis de las respuestas y el contenido de las discusiones revelaron que ambos grupos encontraron útiles las cartelas y la discusión. Sin embargo, el grupo de jóvenes consideró que, cuando estaban en el entorno del museo, las cartelas y la discusión contribuyeron significativamente más a la apreciación del arte que el grupo de mayores.

PALABRAS CLAVE: Adultos jóvenes, adultos mayores, apreciación del arte, arte contemporáneo, cartelas, discusión.

INTRODUCTION

Art museums must strive to engage a wide variety of audiences. When museums display familiar kinds of works, it is not difficult to engage visitors, as evidenced by the huge audiences that flock to «blockbuster» exhibits of impressionist painters. Adults of all ages are more comfortable with representational than abstract art (Villeneuve & Erickson, 2008). And when it comes to contemporary art – art produced during our time – the task of the museum is far more difficult.

Research in the field of visitor studies has examined the experience of looking at art in museums. These studies have focused on how museum visitors, who arrive with a wide variety of cultural backgrounds and personal experiences, manage to connect with different kinds of artworks (Bitgood, 2011; Falk & Dierking, 2000, 2012; Hein, 1998; Packer, 2008).

In this study, we compared the experience of viewing artworks in a lab on a computer screen vs. in a museum. Different studies demonstrated that viewing art in a museum is a more positive experience than viewing art outside of a museum, on a computer screen (Brieber, Nadal, Leder & Rosenberg, 2014; Brieber, Nadal & Leder, 2015), and we sought to replicate this finding. We also investigated how viewers experience labels written by the exhibit curator as well as the opportunity for discussion with a small group of others while viewing, and asked whether the perceived benefits of labels and discussion differed across the two contexts of lab and museum.

LABELS

Labels are intended to guide viewers towards greater understanding, to help them find meaning in the works, and to help them appreciate and enjoy the museum experience (Serrell, 1996). Labels tend to be relatively short (75 words or less), include interpretations, pictures and open questions for people to think and make their own meanings. In this study we refer to «label» as to the title and the information provided by the museum curator. Research about visitor motivation for reading labels showed that people do read labels (McManus, 1990) and that the titles and information help them in understanding and appreciating the paintings (Leder, Carbon & Ripsas, 2006; Millis, 2001; Russell & Milne, 1997). This being said, in the digital era the tendency is to reduce texts and use more engaging media (Roberts, Banerjee, Hong, McGee, Horn & Matcuk, 2018).

VISITOR DISCUSSIONS

Several studies have analyzed the content of visitor conversations in museums, showing that visitors share the goal of trying to understand the works they are looking at and discussing (Leinhardt & Knutson, 2004). Studies have also shown that the construction of meaning is enhanced by visitor interaction in museums (Brooks, McCarthy, Ondaatje & Zakaras, 2005; Debenedetti, 2003; Falk & Dierking, 2000; Hein, 1998, 2006; Kim, 2011; Leake, 2012; Mayer, 2005, 2007; Roberson, 2011; Tröndle, Wintzerith, Wäspe & Tschacher, 2012). It is well known that adults of all ages are more comfortable with representational than abstract art (Villeneuve & Erickson, 2008).

METHODS

PARTICIPANTS

A total of 79 adults participated: 40 younger (under 25, mean age 18.9 years, 22 males, 18 females) and 39 older participants (over 60, mean age 75.6 years, 8 males, 31 females). The younger adults were undergraduates at a university in the northeastern part of the US who received course credit for participation. They were recruited through an online participant recruitment system at the university. The older adults were students at an education program for retirees and were invited to participate by email. The highest education levels ranged from a high school degree only (52%), a BA (12%), an MA (24%), and Ph.D. (12%). Education in arts is a key factor in order to understand the artworks. Because of their life experience older adults have a deeper basis in art. However, none of the participants considered themselves art experts.

MATERIALS AND PROCEDURE

Artworks were selected in collaboration with the Head of Planning and Evaluation at the Museum of Fine Arts, Boston (MFA) for being:

- on display for a long time, during one academic year.
- on-line at MFA website[1], online photographs were used for the artwork computer visualization in the lab.
- very recent, the four artworks were from the last decade. We wanted participants to be engaged with contemporary artworks whose artists are still alive.

[1] Museum of Fine Arts, Boston. Contemporary Art Gallery http://www.mfa.org/collections/contemporary-art

- two from female artists and the other two from male artists. We wanted to consider gender equality.
- two from American artists and the other two from an artist from Ghana (El Anatsui) and the other from a British artist (Cecily Brown). We wanted to include artists of different origins for the study.
- the medium and contents unfamiliar and often difficult to interpret and understand what the artist was trying to express.

The four contemporary artworks, along with their museum labels, are shown in Figures 1-4.

Painting or sculpture? Benglis defied convention by «painting» monumental sculptures, explaining, «they're painterly, yet they're dimensional… I do think of myself as a painter.» For pieces like Wing, Benglis poured liquid polyurethane that hard-ened, freezing a gesture. She later cast the pieces in solid aluminum to parody the hefty, often geometric metal works popular among male artists in the late 1960s.

Figure 1. *Wing*, by Linda Benglis. Source: Photograph © [2014] Museum of Fine Arts, Boston.

Lynda Benglis
American, born in 1941
Lives in Santa Fe, New Mexico
Ahmadabad, India and New York
Wing, 1970 (cast in 2009)
Cast aluminum.

El Anatsui worked with a team of assistants to assemble discarded liquor-bottle caps and wrappers into a metallic tapestry. When pinned to the wall, its rolling hills and valleys recall a topographical map. At center, a black river – it is oil? people? water? alcohol?- seems to seep across a border. Liquor wrappers with names like «Dark Sailor» and «Black Gold» hint at Africa's long history of slavery and colonialism, as well as today's conflicts over natural resources, especially oil. The patterns made by some of the wrappers at lower right resemble traditional Ghanaian kente weavings, like the one below.

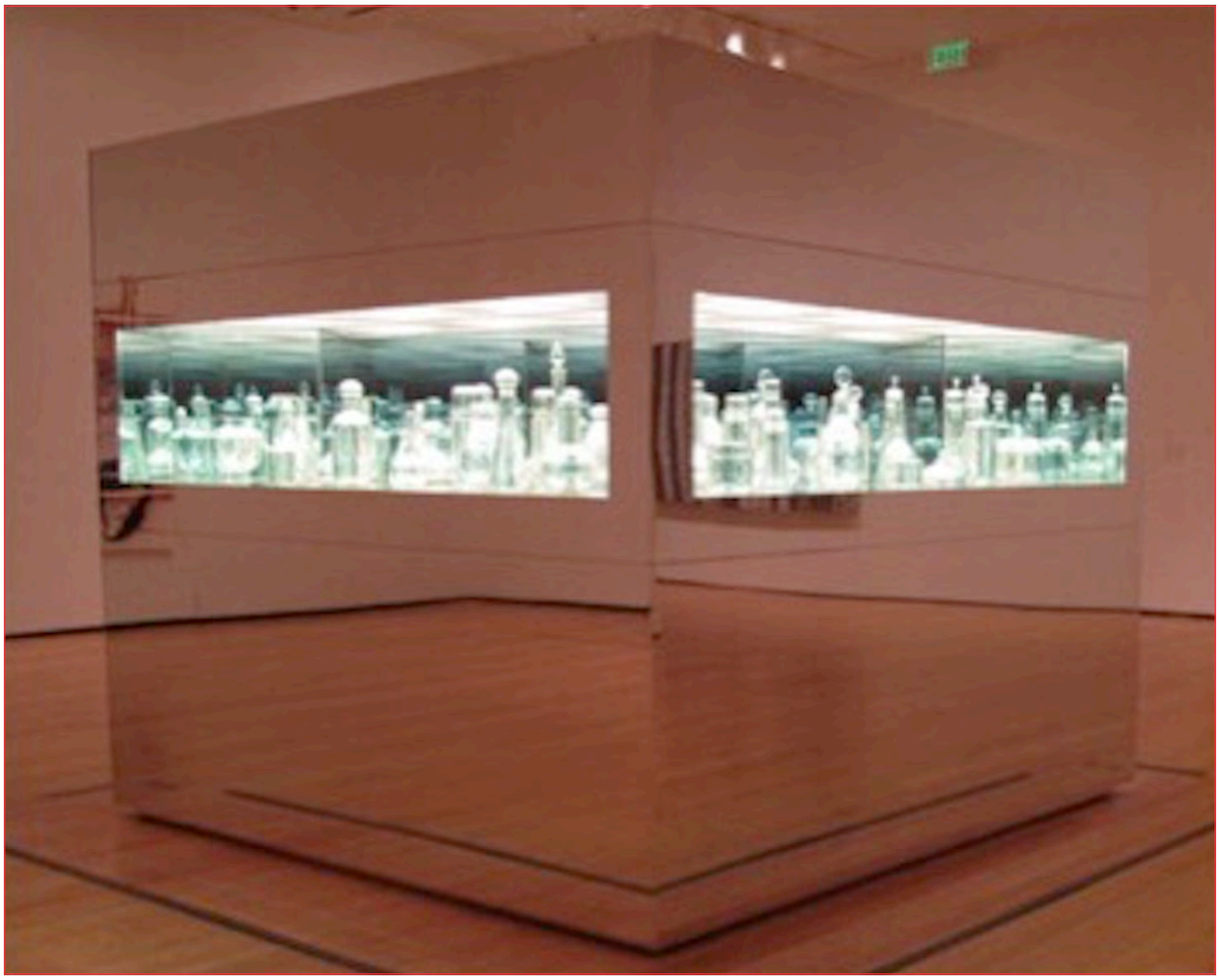
Figure 2. *Black River*, by El Anatsui. Source: Photograph © [2014] Museum of Fine Arts, Boston.

El Anatsui
Ghanaian, born in 1944
Lives in Nsukka, Nigeria
Black River, 2009
Aluminum bottle labels, bottle caps, and copper wire.

Brown believes in painting for painting's sake, and often makes works that are almost completely abstract. She says: «I've always wanted to be able to convey figurative imagery in a kind of shorthand, to get it across in as direct a way as possible.» Even from a distance, this image barely holds together. The picture seems to be of a splayed body, seen in some sort of fuzzy memory. The puzzling title reinforces the mystery. What's it all about?

Figure 3. *Skulldiver III*, by Cecily Brown. Source: Photograph © [2014] Museum of Fine Arts, Boston.

Cecily Brown
English, born in 1969
Lives in New York
Skulldiver III (Flightmask), 2006
Oil on linen.



McElheny hand-blew the dozens of glass vessels in this perfectly machined, mirrored box, basing them on 20th-century designs. Their glinting reflections recede in an infinitely repeating pattern. The work is inspired by an enclosed and completely reflective world of pure form imagined by architect Buckminister Fuller and sculptor Isamu Noguchi in 1929. By crafting a version of their ide, McElheny reveals what a world purged of human presence and individuality looks like. Though brimming with beautiful objects, it is a place apart, devoid of life.

Figure 4. *Endlessly Repeating Twentieth Century Modernism*, by Josiah McElheny. Source: Photograph © [2014] Museum of Fine Arts, Boston.

Josiah Mc Elheny
American, born in 1966
Lives in New York
Endlessly Repeating Twentieth-Century Modernism, 2007
Blown mirrored glass, mirrors, metal, wood, and electric lighting.

Participants were tested in two sessions. In each session they first viewed two artworks without labels and without the opportunity to discuss their responses with anyone else. They then viewed two other artworks with labels and with the opportunity to discuss their responses with others. Discussions among participants lasted for 30 minutes and were audio recorded.

The younger group participated in Session 1 in a psychology laboratory testing room, and viewed the works on a 13 in. computer screen with 1440 x 900 resolution. The older group participated in this session in a classroom in which they were taking adult education classes. Session 2 was conducted in the contemporary art gallery at the MFA with small groups of 4-6 participants at a time. These sessions were held on a day when museum entrance was free.

Participants in each age group were randomly divided into two groups of 19-20 each. Group 1 viewed artworks 1-2 without labels/discussion and 3-4 with labels/discussion (in both settings); Group 2 viewed artworks 1-2 with labels/discussion and 3-4 without labels/discussion (in both settings). In the museum settings, participants were asked to ignore the labels for the first two works because these could not be removed for being on display for the general audience. In addition, the author placed herself in front of the labels to prevent participants from reading them.

After completing both sessions, participants were asked to consider the following questions:

> In this study you first viewed contemporary art with no labels; you then viewed contemporary art with labels.
> - *Please tell us how the presence or absence of labels affected your **understanding** of the artworks.*
> - *Please tell us how the presence or absence of labels affected how much you **liked** the artworks.*
> - *Please tell us how the presence or absence of labels affected your overall **enjoyment** of the viewing experience.*
>
> In this study you first viewed contemporary art silently; you then viewed contemporary art and were asked to talk to a partner about your reactions. Please compare the effect of being able to talk to others vs. viewing the works silently in terms of:
> - *Your **understanding** of the works of art*
> - *Your **liking** of the works of art*
> - *Your **enjoyment** of the experience*

The following background information was collected: age, highest educational degree, frequency of museum visits, arts background (i.e., whether they had played an instrument, taken drawing dance or theater classes), and, on a 5- point likert scale, liking for contemporary art.

CODING

Responses to the labels and discussion questions were coded in terms of whether participants felt that labels and the opportunity to discuss hurt (-1), made no difference (0), or helped (+1). We also coded the contents of the discussions in order to determine how our participants attempted to make sense of contemporary art. We first present the results from the labels and discussion questions, and then present a qualitative analysis of how people talked about the artworks in discussion.

RESULTS

PERCEIVED EFFECTS OF LABELS

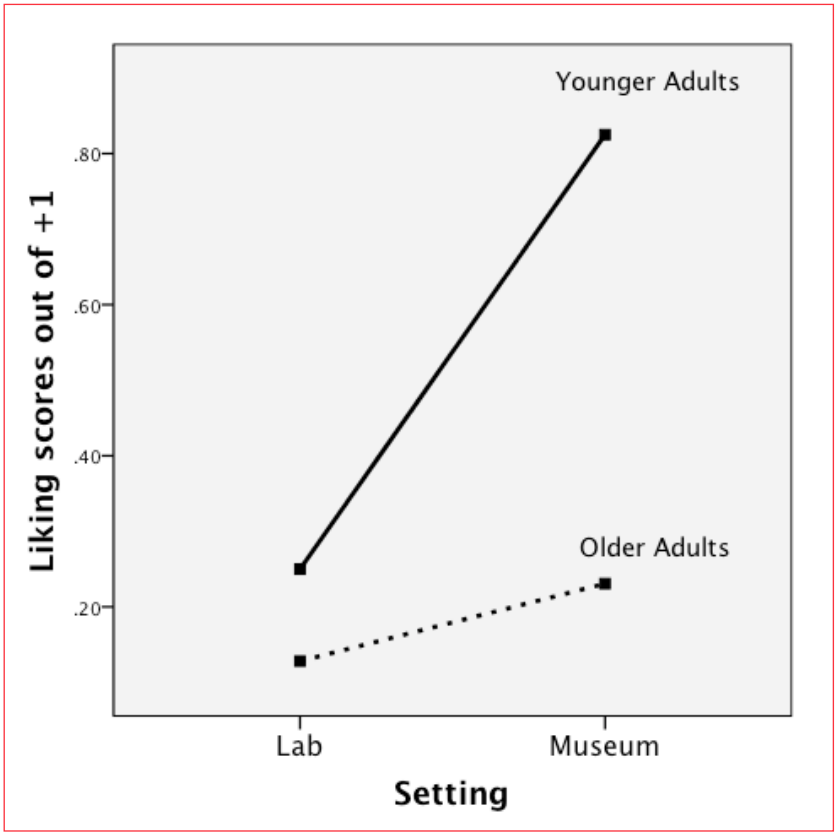
Table 1 presents the mean scores in response to the three questions about the effects of labels.

Question	Age Group	Setting	Museum
		Lab	
Understand	Younger	0.55 (0.78283)	0.85 (0.42667)
	Older	0.359 (0.81069)	0.6923 (0.52082)
Like	Younger	0.25 (0.63043)	0.825 (0.4465)
	Older	0.1282 (0.46901)	0.2308 (0.42683)
Enjoy	Younger	0.5 (0.71611)	0.6 (0.54538)
	Older	0.3846 (0.67338)	0.5897 (0.54858)
Note. Scores ranged from -1 (labels hurt) to +1 (labels helped).			

Table 1: Mean Scores (and Standard Deviations) for Labels Questions. Source: Own source.

As can be seen in Table 1, the mean scores were all positive. Thus participants believed that labels were helpful. To investigate the effects of age and setting in response to each question, we conducted three repeated measures ANOVAs on responses to each question, with age group as the between subjects factor and setting (lab, museum) as the repeated measures factor.

Understanding. A main effect of setting was found for understanding, $F(1, 77) = 11.493$, $p = .001$, $\eta 2 = .130$. Participants in both age groups believed that the label facilitated understanding more strongly in the museum than in the lab setting.



Graph 1. Interaction of Age x Setting on Perceived Value of Labels for Liking of Artwork. Source: Own source.

Below are sample responses from both age groups articulating the positive effect of labels in the museum setting for understanding:

> *The presence of labels helped me understand the piece of art much better. In contemporary art, much of the artist's intent is based on abstract thoughts and it is hard to follow the thought without labels guiding me.* (Younger)

> *Labels helped in understanding artistic intent. Also helped to understand the materials and how they came together.* (Older)

Liking. A main effect of age was found for liking as a function of labels, F (1,77)= 19.612, $p < .001$, η2 = .2,03, the younger group believed that labels contributed more strongly to liking than did the older group. A main effect of setting was also found, F (1,77)= 18.682, $p < .001$, η2= .1,95, participants believed that labels contributed more strongly to liking of the artworks when the works were seen in the museum than the lab setting. Both main effects

were qualified by an interaction of age by setting, F (1,77)= 9.083, p = .003, η2= .106. Paired sample t-tests showed that this occurred because setting made no difference for the older group, p = .324 but had a significant effect for the younger group, t (39) = -4.867, p = .000. For the younger group, labels had a more positive effect on liking in the museum than the lab setting. This interaction is displayed in Graph 1.

Below a sample response from the younger group in the museum setting articulating the positive effect of labels for liking:

> *I liked the works with labels more because I got to have a more full experience of the story behind the works, which contributed to my liking them more because of the meaning behind them.* (Younger)

In contrast, below a sample response from the older group in the museum setting articulating the unimportance of labels for liking:

> *As far as liking the sculpture, it doesn't matter to me whether it was labeled or not. It is an aesthetic experience.* (Older)

Enjoyment. There were no effects of age or setting on perceived effects of labels on enjoyment.

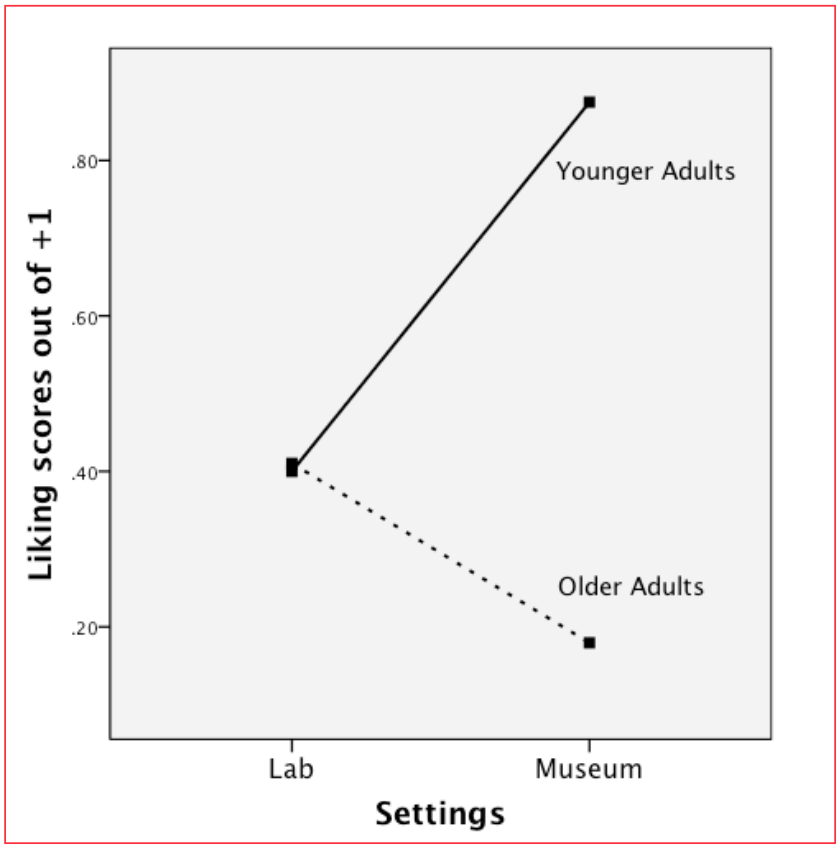
PERCEIVED EFFECTS OF DISCUSSION

Mean scores in response to the perception of the effect of discussion question are shown in Table 2.

Question	Age Group	Setting	Museum
		Lab	
Understand	Younger	0.9 (0.37893)	0.875 (0.33493)
	Older	0.7692 (0.42683)	0.8718 (0.33869)
Like	Younger	0.4 (0.49614)	0.875 (0.33493)
	Older	0.4103 (0.49831)	0.1795 (0.38878)
Enjoy	Younger	0.75 (0.49355)	0.8 (0.4641)
	Older	0.8462 (0.36552)	0.8205 (0.8101)
Note. Scores could range from -1 (labels hurt) to +1 (labels helped).			

Table 2. Mean Scores (and Standard Deviations) for Discussion Questions. Source: Own source.

As can be seen in Table 2, the mean scores were all positive. Thus participants believed that discussion was helpful. To investigate the effects of age and setting in response to each question, we conducted three repeated measures ANOVAs on responses to



Graph 2. Interaction of Age x Setting on Perceived Value of Discussion for Liking of Artwork. Source: Own source.

each question, with age group as the between subjects factor and setting (lab, museum) as the repeated measures factor.

Understanding. There were no effects of age or setting on perceived effects of discussion on understanding.

Liking. A main effect of age was found for liking as a function of discussion, F (1,77) = 22.731, $p < .001$, η2 = .228, the younger group felt that discussion contributed more to liking the artworks than did the older group. Just as for the labels question, setting interacted with age, F (1,77)= 28.157, $p < .001$, η2 = .268. Paired-samples t-tests showed that this occurred because setting made no difference for the older group, p = .027, but had a significant effect for the younger group t (39) = -5.421, p = .000. For the younger group, discussion had a more positive effect on liking in the museum than the lab setting. This interaction is displayed in Graph 2.

Below a sample response from the younger group articulating the positive effect of discussion in the museum setting for liking:

> *Looking at work in a group made me like the work more because the group gave input on elements that I didn't*

> *even notice. Some of the partners and elements made me see the work differently and like it more.* (Younger)

In contrast, below a sample response from the older group stating that the discussion did not make much difference to their liking:

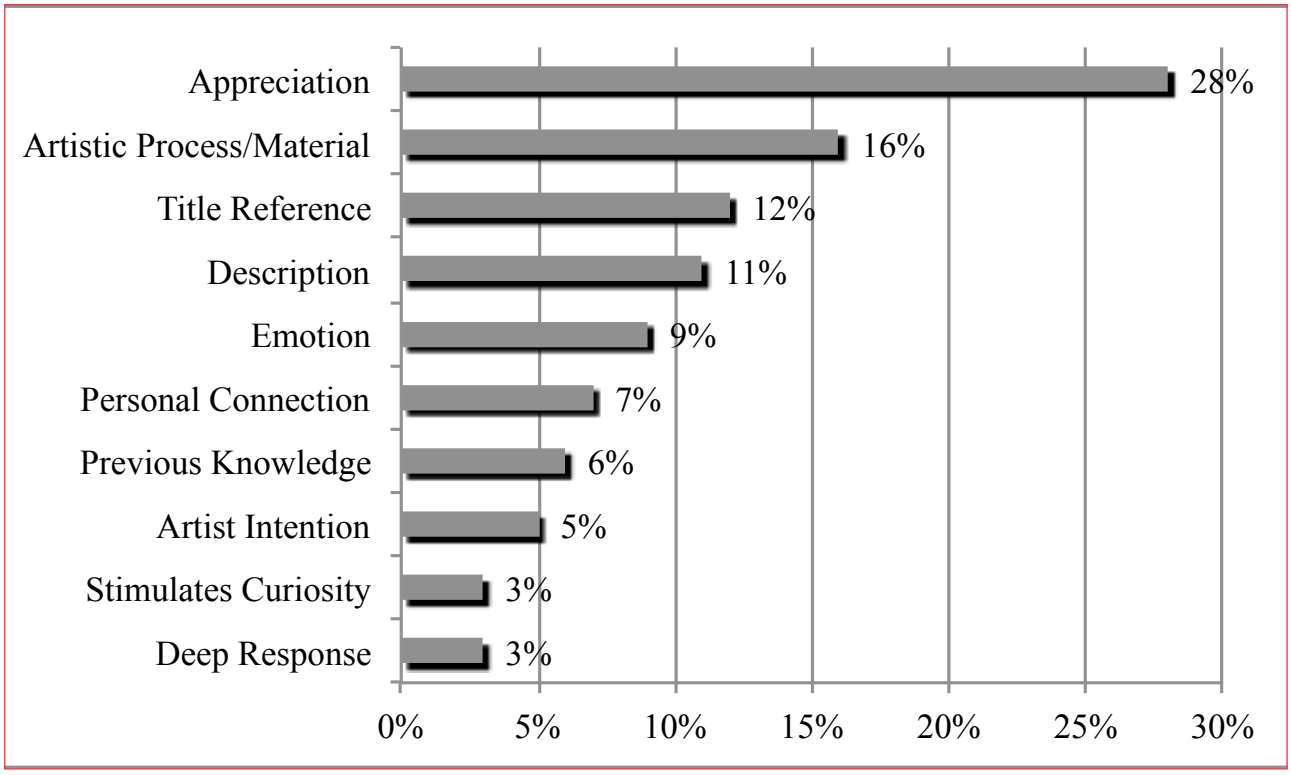
> *I like what I like and other opinions rarely influenced my perceptions.* (Older)

Enjoyment. There were no effects of age or setting on perceived effects of discussion on enjoyment.

ANALYSIS OF CONTENT OF DISCUSSIONS

Participants discussed their responses to the third and fourth artworks they viewed, which were presented with labels. These discussions took place in settings, lab and museum. All of the discussions, were transcribed following the technique in Rapley (2008), entered into Atlas.ti (a qualitative analysis software program) and coded and categorized (Gibbs, 2007; Merriam, 2009). Instead of having preliminary established codes, we chose to allow codes to emerge from the data (Glaser & Strauss, 1967). Codes were revised and new codes added following the comparative analysis technique (Miles & Huberman, 1994). A definition of each code is shown below:

- Appreciation = reference to artwork as pleasant, nice, likeable.
- Artist Intention = reference to artist's purpose.
- Artistic Process/Material = reference to artistic process or artwork material.
- Deep Response = reference to deep connection with the artwork.
- Description = reference to description about something in the artwork.
- Emotion = reference to emotional effect of the artwork.
- Personal Connection = reference to a personal connection with the artwork.
- Previous Knowledge = reference to previous knowledge of artist or artwork.
- Stimulates Curiosity = reference to wishing for more information about artwork or artist.
- Title Reference = reference to the title of the artwork.



Graph 3. Codes by Frequency. Source: Own source.

Graph 3 shows the codes ordered by frequency out of the total amount of analyzed quotes (109). As can be seen, the most common code was Appreciation: participants most often referred to the works as pleasing. We were surprised at this finding given that the contemporary works we chose and not prototypically «beautiful» at all and might have been expected to provoke puzzlement. Below we show examples of each code. In each example bolded words represent the reason for the assigned code and at the end it is added the age group, setting and artwork.

Appreciation (28%)

> ***It's very beautiful****; can you imagine all this hand-bowled…* (Older, Museum, *Endlessly Repeating Twentieth-Century Modernism*)

Artistic Process/Material (16%)

> *Well, every time I see it I say, «Oh, it's so clever, I love it!» I wish I could see how they do something like that. And then, again,* ***how did he execute it****, and how was he able to mechanically do it and keep the viewers, you know, reflections out of there, it fascinates me!* (Older, Lab, *Endlessly Repeating Twentieth-Century Modernism*)

Title Reference (12%)

> Young 2: ***It's interesting, because it [the title] makes you***

think**. Wait, does it look like a wing? Where is the wing?* ***Why is it called Wing*?* (Younger, Lab, *Wing*)

Description (11%)

Young 1: ***I see faces all over.*** *I am seeing three at least; here that one, another one, and here around this area it looks like a nose.* (Younger, Museum, *Skulldiver III*)

Emotion (9%)

My feeling is that *it has a sort of an organic… it's below my senses, it's under the ocean; it's on the ocean floor.* (Older, Lab, *Skulldiver III*)

Personal Connection (7%)

To me it kind ***remembers a chemistry lab****… it's kind of cool.* (Younger, Lab, *Endlessly Repeating Twentieth-Century Modernism*)

Previous Knowledge (6%)

The coloring of it in the upper corner, ***it reminds me the sky of a Dali painting****, not anything in particular, something that you could see in a surrealism landscape.* (Younger, Museum, *Skulldiver III*)

Artist Intention (5%)

Because she is a female artist *and she is spreading her wings?* (Younger, Lab, *Wing*)

Stimulates Curiosity (3%)

I also want to know WHAT the BLACK RIVER actually is*, or WHAT that means to him [to the artist].* (Younger, Lab, *Black River*)

Deep Response (3%)

I like that observation. ***I like thinking of them as people****. I like this idea that they honor people, they all have different shapes, and they are all different, similar…* (Younger, Museum, *Endlessly Repeating Twentieth-Century Modernism*)

DISCUSSION

In this study, we examined the potential benefits of labels and discussion for understanding and appreciating contemporary art.

What participants wrote in response to the three questions matched with their discussions in the lab and museum setting. Younger participants believed that in the museum setting, their understanding and liking was enhanced by the presence of labels. They said they felt confused without the labels, and that they did not like the work as much. In contrast, older adults stated that labels were not that important and believed they could appreciate the work without them.

Labels were perceived as particularly important for younger adults when it came to liking the works. Apparently this age group needs labels more than do older adults in order to make meaning out of a work of art. Younger adults also felt the need to validate their thoughts by comparing them to the information on the labels. Without this they felt confused. Older adults were less concerned with being «right» or «wrong» and had more confidence in their own personal responses. Perhaps this is due to older adults having more experience looking at art, and more self-confidence in their own opinions. In contrast, younger adults seemed to feel the need to compare their own opinions with objective information (labels) or others' opinions (through discussion) (Buunk & Gibbons, 2000).

Surprisingly, enjoyment of the viewing experience was not affected by presence of labels or the opportunity to discuss, and this was true for both settings. We expected that enjoyment of the experience would be a function of liking of the artworks. However, perhaps participants felt the need to give a different answer to the enjoyment question since it followed directly from the liking question.

Both ages felt that the label helped understanding more in the museum than in the lab. The setting in which art is viewed thus influences art perception (Bethke, 2007). The museum setting combined with the labels was a supportive setting. In such a setting, participants may have felt free of anxiety and able to confront a task that was not so challenging that it was above their capacities (Csikszentmihalyi & Rochberg-Halton, 1981).

Analysis of the content of discussions showed that participants talked more about liking art than they did about their emotions or about the artist's possible intentions. Liking, or the experience of pleasure was the most common response. Unexpectedly, viewers did not report experiencing shock or unrest. We can hypothesize that the viewer's expectations, formed from previous experiences with art, affects their responses to art (Leinhardt & Knuttson, 2004).

CONCLUSION

This study contributes to our understanding of how viewers make sense of contemporary art. The presence of labels and the opportunity to discuss with others are both factors that affect younger visitors, and strengthen both their liking and understanding of contemporary art. It will not surprise curators to learn that labels help. What may surprise them, however, is that labels are of most

help to younger adult viewers and the importance of their discussions. These findings study can offer guidance to museums in how to enhance the experience of visiting an exhibition of contemporary art. If museums could encourage discussion among strangers, perhaps through interactive tools addressing current issues, establishing a historical setting and enabling communication with the artist as other form of mediation (Ceva, 2004), the experience of visiting the museum could become more meaningful. ¶

REFERENCES

Bethke, L.A. (2007). *Constructing Connections: A Museological Approach to Blogging* (master's thesis). Retrieved from https://sites.google.com/site/lynnbethke/Thesis-ConstructingConnections-absol.pdf

Bitgood, S. (2011). *Social Design in Museums. The Psychology of Visitor Studies.* Edinburgh: MuseumsEtc.

Brieber, D., Nadal, M., Leder, H., & Rosenberg, R. (2014). Art in time and space: Context modulates the relation between art experience and viewing time. *PloS One, 9,* DOI:10.1371/jurnal.pone.0099019.

Brieber, D., Nadal, M., & Leder, H. (2015). In the white cube: Museum context enhances the valuation and memory of art. *Acta Psychologica, 154*, 36-42.

Brooks, A., McCarthy, K., Ondaatje, E., & Zakaras, L. (2005). *Gifts of the muse: Reframing the debate about the benefits of the arts.* Santa Monica, CA: RAND Corporation.

Buunk, B. & Gibbons, F. X. (2000). Toward an enlightenment in social comparison theory: Moving beyond classic and renaissance approaches. In J. Suls & L. Wheeler. *Handbook of social comparison: Theory and research.* New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.

Ceva, M-L. (2004). L'art contemporain demande-t-il de nouvelles formes de médiation? *Culture & Musées*, 3, 69-96.

Csikszentmihalyi, M. & Rochberg-Halton, E. (1981). *The meaning of things: Domestic symbols and the self.* New York: Cambridge University Press.

Debenedetti, S. (2003). Investigating the role of companions in the art museum experience. *Marketing Research*, 5(3), 52-63.

Falk, J.H., & Dierking, L.D. (2000). *Learning from Museums: Visitor Experiences and the Making of Meaning*. Oxford: AltaMira Press.

Falk, J.H., & Dierking, L.D. (2012). *Museum Experience Revisted.* Walnut Creek, CA: Left Coast Press.

Gibbs, G. (2007). *Analyzing Qualitative Data.* London: SAGE.

Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research.* Hawthorne, NY: Aldine de Gruyter.

Hein, G. E. (1998). *Learning in the Museum.* London: Routledge.

Hein, G.E. (2006). Museum education. In S. Macdonald (Ed.) *A companion to museum studies.* Malden, MA: Blackwell Publishing.

Kim, H. (2011). *Paired Conversations of Adult Museum Visitors in Front of Works of Art* (doctoral dissertation). Retrieved from http://diginole.lib.fsu.edu/islandora/object/fsu%3A181291

Leake, M. D. (2012). Art as Social Practice: Exploring the Contemporary. *Art Education*, 65(2), 25-32.

Leder, H., Carbon, C.C., & Ripsas, A.L. (2006). Entitling art: Influence of title information on understanding and appreciation of paintings. *Acta Psychologica*, 121, 176–198.

Leinhardt, G., & Knutson, K. (2004). *Listening in on Museum Conversations.* Walnut Creek, CA: AltaMira Press.

Mayer, M. M. (2005). Bridging the theory-practice divide in contemporary art museum education. *Art Education*, 58(2), 13-17.

Mayer, M. M. (2007). Scintillating conversations in art museums. In P. Villeneuve (Ed.), *From periphery to center: Art museum education in the 21st century* (pp. 188-193). Reston, VA: National Art Education Association.

McManus, P. (1990). Watch your language! People do read labels. *ILVS Review: A Journal of Visitor Behavior,* 1(2), 125-27.

Merriam, S. (2009). *Qualitative Research. A Guide to Design and Implementation*. San Francisco: Jossey-Bass.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis (2nd ed.).* Thousand Oaks, CA: Sage.

Millis, K. (2001). Making meaning brings pleasure: The influence of titles on aesthetic experiences. *Emotion*, 1(3), 320-329.

Packer, J. (2008). Beyond Learning: Exploring Visitors Perceptions of the Value and Benefits of Museum Experiences. *Curator,* 51(1): 33-54.

Rapley, T. (2008). *Doing Conversation, Discourse and Document Analysis.* London: SAGE.

Roberson, D. (2011). Free Time in an Art Museum: Pausing, Gazing and Interacting. *Leisure Sciences*, 33 (1), 70-80.

Roberts, J., Banerjee, A., Hong, A., McGee, S., Horn, M, & Matcuk, M. (2018). Digital Exhibit Labels in Museums: Promoting Visitor Engagement with Cultural Artifacts. *CHI Conference on Human Factors in Computing Systems*, *623,* DOI: 10.1145/3173574.3174197

Russell, P. A., & Milne, S. (1997). Meaningfulness and hedonic value of paintings: Effects of titles. *Empirical Studies of the Arts*, 15(1), 61-73.

Serrell, B. (1996). *Exhibit Labels: An Interpretive Approach.* Walnut Creek, CA: AltaMira Press.

M., Wintzerith, S, Wäspe, R., & Tschacher, W. (2012). A museum for the twenty-first century: the influence of 'sociality' on art reception in museum space. *Museum Management and Curatorship*, 27(5), 461-486.

Villeneuve, P., & Erickson, M. (2008). The Trouble with Contemporary Art is…*Art Education*, 61(2), 92-97.

HER&MUS
HERITAGE & MUSEOGRAPHY

MONOGRAFÍAS

#ViureLaMort Instal·lacions artístiques al Museu de Ciències Naturals

Artistic Installations about Death for the Museum of Natural Sciences

Ricard Huerta

Recepción del artículo: 01-06-2018. Aceptación de su publicación: 15-10-2018
HER&MUS 19 | OCTUBRE-NOVIEMBRE 2018, PP. 55-72

#ViureLaMort Instal·lacions artístiques al Museu de Ciències Naturals

Artistic Installations about Death for the Museum of Natural Sciences

Ricard Huerta

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

Recepción del artículo: 01-06-2018. Aceptación de su publicación: 15-10-2018

RESUM. La present investigació forma part d'un plantejament innovador per acostar temàtiques poc habituals entre l'alumnat, unint esforços amb els museus. A la Universitat de València, en la formació de mestres de Primària, disposem d'una Menció Específica en «Art i Humanitats». L'alumnat té una assignatura quadrimestral titulada «Propostes didàctiques en educació artística», en la qual utilitzem com a plantejament metodològic els Projectes de Treball. Un dels projectes de 2018 parteix de la temàtica «La mort». Es tracta d'un aspecte que no apareix específicament al currículum de la formació de docents, ja que és un tema tabú. Per dur endavant l'activitat del projecte utilitzem l'obra d'artistes dones actuals. En aquest cas atenem especialment a l'obra de l'artista francesa Sophie Calle. L'alumnat realitza una sèrie d'instal·lacions artístiques, tenint en compte la possibilitat d'incorporar objectes, pintures, fotografies i altres elements amb els quals construir les seves obres. Aquestes peces s'han exposat al Museu de Ciències Naturals de València. L'exposició porta per títol #ViureLaMort, un hashtag amb el qual incorporem la interacció amb els públics que visiten la mostra. L'article presenta un estudi de cas en el qual s'hi observen i analitzen cadascuna de les fases del projecte, avaluant els resultats finals a partir dels comentaris de l'alumnat i dels públics visitants.

PARAULES CLAU: Museus, educació artística, formació del professorat, la mort, estudi de cas.

ABSTRACT. This research is part of an innovative approach to elaborate unusual topics among university students, by joining efforts with museums. In the University of Valencia, in the Primary teachers training, we have a Specific Mention in «Art and Humanities». The students have a four-month subject titled «Educational proposals in artistic education», in which we use the Work Projects as a methodology. One of the projects this year based on the theme «Death.» This aspect does not appear specifically in the curriculum of teacher training, it is a taboo subject. To carry out the activity of the project we use the work of current women artists. On this occasion, we are particularly interested in the work of the French artist Sophie Calle. Students make a series of art installations, valuing the possibility of incorporating objects, paintings, photographs and other elements with which to build their works. These pieces exhibited at the Natural Sciences Museum of Valencia. The exhibition titled #ViureLaMort (Living the Death) which is at the same time the hashtag we incorporate to promote interaction with the audiences that visit the exhibition. The article presents a case study observing each of the phases of the project, analysing and evaluating the results based on the comments of students and visitors.

KEYWORDS: Museums, art education, teacher training, death, case study.

INTRODUCCIÓ

L'alumnat de la Facultat de Magisteri de la Universitat de València arriba amb expedients d'un nivell alt, ja que la nota de tall és exigent. Es tracta d'alumnes que pràcticament no han tingut contacte anteriorment amb el món de l'art, tal i com ens confirmen quan comencem les classes d'educació artística. Els dos primers anys dels estudis de Grau de Mestre Especialista en Educació Primària són d'àmbit general. A partir del tercer curs es tria una de les Mencions que s'ofereixen. A la Menció d'Art i Humanitats oferim una assignatura titulada «Propostes didàctiques en educació artística». Els dos grups d'alumnes d'aquesta matèria sumen en total 90 alumnes matriculats entre les dues opcions horàries. Intentem implicar-los per treballar conjuntament quan hi ha una proposta que afavoreix el contacte. En aquesta ocasió ha estat possible unir-los, la qual cosa permetia aventurar-nos en un projecte que suposava exposar en un museu de la ciutat. El treball de coordinació ha estat important, però valia la pena arriscar-se. Seguidament reflexionem sobre el procés que s'ha seguit per dur endavant el projecte «La mort», tot indicant els reptes marcats i allò que hem aconseguit amb aquesta proposta innovadora i integradora. Hem d'agrair la implicació del Museu de Ciències Naturals de València en la iniciativa, especialment a la seua directora Margarita Belinchón i a la cap del Servei Educatiu Sandra Illobre per les facilitats que ens han donat, així com agrair a tot l'equip del museu el constant suport al projecte.

UN ESTUDI DE CAS CONNECTAT AMB LA INVESTIGACIÓ EDUCATIVA BASADA EN LES ARTS

La investigació que presentem és un estudi de cas en el qual s'hi analitzen les diferents fases del projecte. Tenim en compte les opinions recollides, tant dels grups d'alumnat implicats, com dels visitants a la mostra. També analitzem la participació activa del personal del museu. El mètode d'estudi de cas és una eina de recerca molt valuosa, i la seva major fortalesa resideix en el fet de mesurar i inspeccionar la conducta de les persones involucrades en el fenomen estudiat (Yin, 1989). Les dades poden ser obtingudes des d'una gran varietat de fonts, com ara entrevistes directes, observació directa, observació participant i instal·lacions o objectes físics. En la nostra recerca optem per un estudi de cas que a més es nodreix d'altres perspectives metodològiques com són la Investigació Educativa Basada en les Arts, i les A/R/Tographies. Stake assenyala que l'estudi de cas no és una opció metodològica, sinó una elecció sobre l'objecte a estudiar. Com a forma de recerca, un

estudi de cas és tant el procés d'indagació sobre el cas com el producte de la indagació (Stake, 1998).

Les fotografies que incorporem a l'estudi no pretenen només «il·lustrar» el text, sinó que constitueixen per elles mateixes un veritable estudi amb imatges o relat gràfic, una metodologia ambientada en la Investigació Basada en les Arts. Per una altra banda, el fet d'haver-se empoderat de l'espai del museu, tot construint un discurs col·laboratiu i participatiu amb diferents veus implicades (alumnat, professorat, treballadors del museu, públics), ens situa en un procés d'A/R/Tography, involucrant-nos com a artistes (Artist), investigadors (Researcher) i docents (Teacher). Aquestes dinàmiques han estat plantejades per Irwin i O'Donoghue (2012). El repte d'una metodologia híbrida encaixa amb l'ús de temàtiques poc habituals en educació artística, amb intervencions educatives als museus.

TEMÀTIQUES DE PROJECTES ANTERIORS: «LA POR» I «EL COS»

En el nostre exercici de la docència desenvolupem el Treball per Projectes. Fernando Hernández incideix en què aprendre mitjançant projectes de treball no és el mateix que fer projectes. L'autor assumeix que el coneixement que es requereix per donar sentit al món en què es viu no està organitzat per fets, conceptes, procediments i valors fixos, sinó que és un procés canviant i en construcció. Parteix de la idea de generar una conversa cultural, en la qual es tracta de donar sentit i transferir-lo a d'altres situacions. Aquesta conversa serveix de pont entre les identitats dels aprenents, l'entorn d'aprenentatge i la connexió que s'estableix amb el que s'aprèn (Hernández-Hernández, 2000).

Els projectes de treball permeten desenvolupar un discurs obert que evoluciona amb la participació i la implicació de l'alumnat i el professorat. Dels cinc projectes que es proposen durant el temps que dura l'assignatura (uns individuals i d'altres en grup), «La mort» ocupa cinc setmanes de taller (amb quatre hores de classe setmanals), en sessions que inclouen processos de discussió i debat, explicacions o aportacions diverses, i per descomptat moments per elaborar les instal·lacions. El fet d'haver proposat una temàtica singular i innovadora té a veure amb els exemples d'anys anteriors.

Alguns conceptes són constants en l'art de tots els temps: la vida i la mort, l'amor, l'odi, el poder, els drets humans, l'educació, el cos. Utilitzar-los ens permet revisar el que ha passat a la història i a l'art, a partir del que està passant en l'actualitat. Si parlem

del cos humà, o de la identitat, podem començar amb les fotografies de Cindy Sherman, i a partir d'aquí recuperar d'altres artistes com ara Rembrandt, Caravaggio, Frida Kahlo, Ribera o Louise Bourgeois. El nostre alumnat de Magisteri no es dedicarà professionalment a la producció artística, ara bé, sí que poden convertir l'art en una eina capaç de generar grans satisfaccions pedagògiques (Hernández-Hernández, 2016). Per això els animem a utilitzar les possibilitats de l'art com a argument educatiu, com a força capaç de revolucionar la societat, com un alè que inspira els canvis i les millores socials.

Figura 1. L'artista Carmen Calvo comenta una instal·lació ubicada als serveis de la Facultat. Obra executada per l'alumnat dins del projecte «La por». Font: l'autor.

Seguint les premisses de Juliana Almeida Duarte, pensem que «l'art contemporani té com a qüestió bàsica proporcionar una experiència; les instal·lacions i performances ho fan amb claredat i de manera més radical, implicant la participació del cos, de l'artista i l'espectador» (Duarte, 2016: 142). Plantegem un taller en el qual reflexionen sobre «La por» (incloent-hi les seves pròpies pors), realitzant instal·lacions al mateix temps. El treball s'executa en grups de cinc persones. Cada equip exposa la seva idea per elaborar la proposta. En classe es parla de les possibilitats que genera l'obra de Carmen Calvo. Martins i Demarchi recomanen utilitzar dispositius que remetin al camp de l'art per pensar l'escola, en tant

que «diàlegs en el terreny de les experiències i de les possibles relacions entre art i educació» (Martins i Demarchi, 2016: 129), alhora que defensen l'art participatiu, com una tendència que suposa implicar moltes persones.

L'artista Carmen Calvo va participar activament en el procés, comentant cada peça de l'exposició amb l'alumnat. Es va sentir emocionada perquè li resultava nou que fossin els futurs mestres els qui treballessin a partir de les seves obres (Figura 1). Aquest tipus de recreacions és habitual que es facin en facultats de Belles Arts, però no a Magisteri, ja que l'alumnat no s'està preparant-se per generar art. Les lectures de l'obra de Carmen Calvo contenen alguns trets que la caracteritzen: el fetitxisme i la seva passió pels objectes torbadors, les poètiques relacionals, les representacions de la violència i la sexualitat des dels relats del poder, els rols sexuals i la violència quotidiana, el dolor en la infància, la lluita per la llibertat, el domini de l'horror, desafiaments que ens fan rebel·lar-nos contra les injustícies. Quan ens dediquem a la docència hem d'aprendre a reflexionar sobre aquestes problemàtiques per actuar, i aquí és on l'art ens ofereix més possibilitats. Tant «La por» com «El cos» constitueixen aspectes que ens interessen en tant que persones implicades socialment. Els futurs docents han d'estar atents a aquestes pressions culturals.

Figura 2. L'artista Anna Ruiz Sospedra visita una instal·lació a l'ascensor de la Facultat en la qual es denuncia l'assetjament tecnològic i les pressions cap als cossos de les dones. Font: l'autor.

El tema que va sorgir el 2017 partia del concepte «El cos». L'obra de l'artista Anna Ruiz Sospedra va servir com a referent inicial, ja que aquesta escultora demostra un gran domini dels llenguatges creatius a l'hora de treballar el cos. Quan parlem d'art contemporani ens referim a l'art que s'està realitzant en l'actualitat, i per tant parlem d'artistes vives, de persones a qui podem conèixer personalment. Si ens centrem en artistes dones, aleshores estem incorporant un tret de gènere per fer visible aquesta realitat. La majoria del meu alumnat són dones. Crec que aquestes alumnes, les futures mestres, han de conèixer a les artistes que fan art i defensen les seves propostes en les galeries i als museus. En el cas d'Anna Ruiz Sospedra, a més, tenim l'oportunitat de veure les seves escultures a l'espai públic, amb els seus treballs per a les falles de València.

L'ús del cos com a representació del que és humà preocupa a l'alumnat de Magisteri, ja que el cos constitueix un dels conceptes culturals més sofisticats i debatuts (Foucault, 2009), especialment quan pensem en els alumnes d'Educació Primària. Per això considerem de màxim interès i urgència que els futurs mestres analitzin el cos (Butler, 2002) com una construcció cultural (Figura 2).

UN TÍTOL PROVOCADOR PER AL PROJECTE: «VIURE LA MORT»

A l'inici de les classes es proposen temàtiques per als diferents projectes. Hi ha dos projectes individuals que inicien i tanquen el quadrimestre: «Identitats» i «Quadern de Bitàcola». Aquests, pel fet de ser l'inicial i el que tanca (el quadern en realitat és un portafoli que recull tota l'activitat del quadrimestre), ja tenen nom adjudicat i temàtica de la qual partir. La resta dels projectes són elegits en una primera sessió en la qual s'hi voten distintes propostes. La temàtica de «La mort» va rebre un suport majoritari. Per dur endavant el projecte partim de l'obra de l'artista contemporània Sophie Calle. La seva recent exposició al *Musée de la Chasse et la Nature* de Paris titulada *Beau Double, Monsieur le Marquis* ens permet tractar el tema de La Mort des d'una perspectiva artística. Gràcies a l'exemple de la feina realitzada per Sophie Calle l'alumnat va poder plantejar millor les seves idees. L'artista ret homenatge al seu pare i al seu gat, tots dos morts recentment. Utilitza el mecanisme de generar art per superar el dol que li ha provocat la doble pèrdua (Figura 3). Si bé nosaltres portàvem preparant l'esdeveniment al Museu de Ciències Naturals de València des de març de 2017, veure la mostra de Sophie Calle a París ens va facilitar molt l'engranatge de la proposta.

Figura 3. Imatge de l'exposició de Sophie Calle Beau Double, Monsieur le Marquis al Musée de la Chasse et la Nature de Paris. Font: l'autor.

L'alumnat ha d'assumir que es pot fer art amb objectes senzills, tenint en compte la possibilitat d'incorporar instal·lacions, pintures, fotografies i d'altres elements. Es tracta de trobar la poètica de l'objecte, transitant per la línia de la poesia visual. A partir d'aquí s'inicia el taller perquè cada equip construeixi una instal·lació artística plasmant les seves reflexions. Durant les sessions de realització del taller s'assessora a l'alumnat en aspectes com la selecció de materials, la unió d'elements constructius, o bé el joc estètic de colors i textures, concretant els aspectes conceptuals de cada obra, elaborant un discurs.

En una de les sessions dedicades a reflexionar sobre el que estàvem fent al taller, vaig preguntar a l'alumnat: «-Com esteu vivint la Mort?». En realitat em referia a «com estaven vivint l'experiència de realitzar les instal·lacions del projecte sobre La Mort», però dit així, en curt, amb una el·lipsi tan evident, la frase adquiria una component poètica. Resulta improbable poder «viure la mort», però era el que estàvem experimentant a classe: viure una experiència creativa a partir de plantejar-nos un tema delicat com és la mort. Així va nàixer el títol que ben aviat es va convertir en el hashtag #ViurelaMort per tal de compartir en xarxes l'experiència que anàvem desenvolupant.

EXPOSAR CREACIONS ARTÍSTIQUES AL MUSEU DE CIÈNCIES

Quan a les primeries de 2017 parlàvem amb la directora del Museu de Ciències Naturals per suggerir-li una exposició amb obra de l'alumnat de Magisteri, em va preguntar: «-I què aneu a exposar?». En aquell moment no teníem cap resposta per a la pregunta, ja que les obres s'havien de realitzar en classe un any després, per part d'alumnat no experimentat en creació artística. Li vaig dir que hauria de confiar en nosaltres. La directora va demostrar plena confiança en el que podíem fer. Concretàrem per a la inauguració el mes d'abril de 2018, tot coincidint amb la Fira del Llibre, que es celebra als Jardins de Vivers, on està ubicat el Museu de Ciències Naturals. Això suposava comptar amb un públic potencial de 50.000 persones.

Va ser a les darreries de gener de 2018, en el moment que començaven les classes del segon quadrimestre del curs, quan es va fer la proposta als alumnes. La implicació de l'alumnat va ser màxima des de l'inici, si bé hi havia veus discordants que no confiaven en la seua capacitat per generar creacions artístiques. A l'inici escoltàvem comentaris com els següents: «Jo no em sento preparada per exposar en un museu»; «Jo no he estat mai bona en dibuix ni en arts, els professors em deien que era negada per a l'art»; «Crec que no seré capaç de fer una obra d'art, aquest és un camp que no

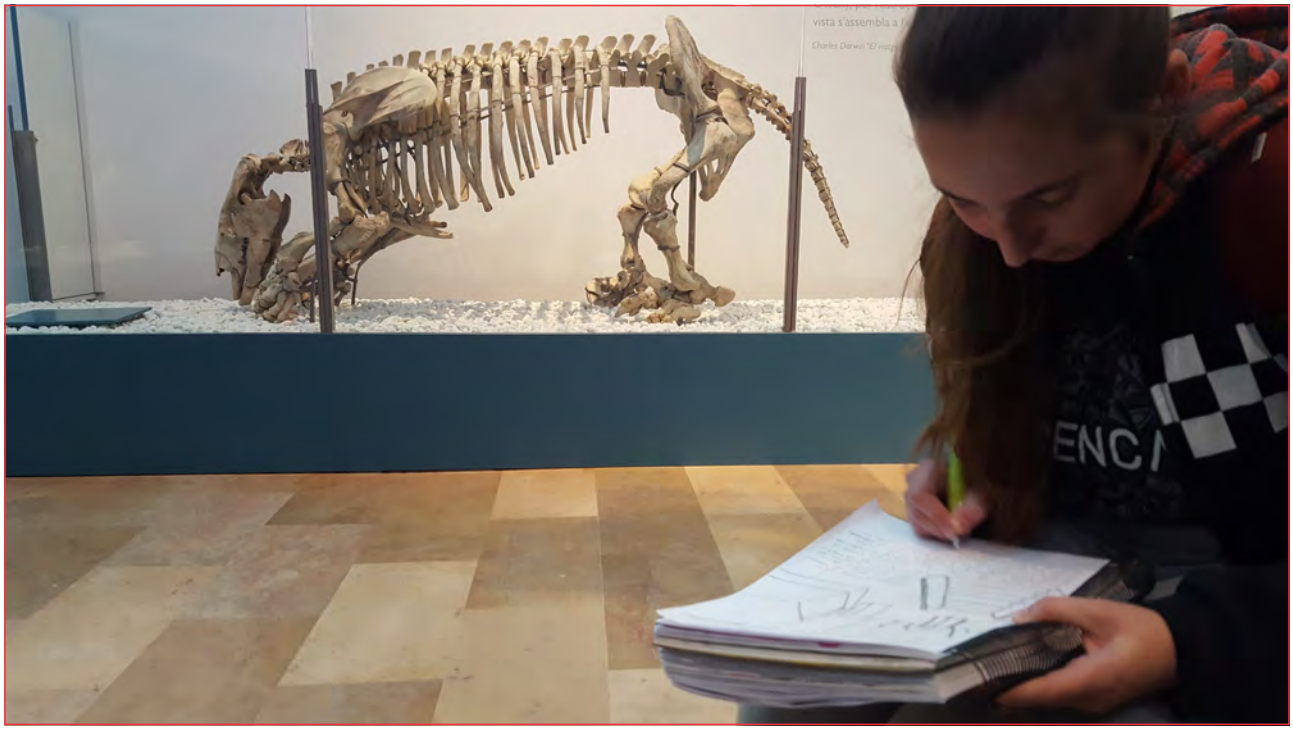
Figura 4. Sessió preparatòria del projecte «La mort» a l'aula de plàstica. Font: l'autor.

controlo». Quan vam iniciar l'assignatura els vaig dir que l'únic que confiava en les seves possibilitats artístiques era el professor, ja que l'alumnat desconeix els seus potencials, i de fet desconfia de poder arribar a bons resultats (Freire, 2015) . Les sessions de reflexió van ocupar la primera part de la preparació del projecte. Parlàvem sobre la mort, però també sobre les necessitats i els interessos de l'alumnat en relació amb el tema (Figura 4).

Un altre aspecte important a destacar de la preparació del projecte van ser les dues visites al Museu de Ciències Naturals, per conèixer els espais, per conversar amb els responsables del museu i per dialogar amb l'alumnat de Biologia en pràctiques que ens havia d'ajudar en el muntatge. Van ser unes visites molt profitoses, que van permetre resoldre els dubtes de l'alumnat. Cada grup van poder definir on volia ubicar la seva instal·lació. Aquesta fase de preparació és clau per aconseguir la coherència del recorregut expositiu que es pretenia (Figura 5).

S'ha de concretar l'emplaçament de cada obra al museu, ja que les instal·lacions estaran situades al llarg del recorregut de l'exposició permanent. Entre el repertori de tot allò que podem trobar al museu hi ha una important col·lecció de fòssils, ubicats en diferents sales. Cal intentar que les instal·lacions generin un ritme adequat perquè el visitant arribi a reconèixer-les enmig de la resta de les peces de la col·lecció, amb explicacions que cal-

Figura 5. Sessió preparatòria de l›exposició. Primera visita amb l'alumnat al museu. Font: l'autor.



drà integrar en el propi museu. La novetat d'aquesta proposta és que no es tracta d'una exposició muntada en una sala amb les peces de l'alumnat, sinó que les 18 instal·lacions s'han de distribuir per tot el recorregut del museu, de manera que l'espectador ha de «buscar-les» i «trobar-les» en cada sala . L'efecte sorpresa d'aquest plantejament li dóna un aire més lúdic i de descobriment a la visita.

En la tercera visita al museu ens vam haver d'organitzar amb molta previsió per portar tots els materials elaborats a l'aula i muntar les 18 instal·lacions en els espais seleccionats. Va ser un dilluns, dia que el museu tanca les portes al públic. En un sol dia es van poder muntar totes les peces, algunes d'elles de grans dimensions. No resulta gens fàcil coordinar a quasi cent alumnes que mai abans havien tingut l'experiència de muntar una mostra d'aquestes característiques. A més, durant tot el dia, necessitàvem que el museu romangués obert per atendre l'arribada dels cotxes i furgonetes que el propi alumnat feia servir per transportar les seves instal·lacions. No perdem de vista que l'edifici del museu es troba al bell mig del Jardí de Vivers, una zona verda enmig de la ciutat i un espai natural protegit. Per arribar amb un vehicle a l'interior del Jardí cal demanar permís a l'Ajuntament. Es van resoldre tots els entrebancs. De nou la il·lusió i l'entusiasme formaven part de l'entramat de l'experiència viscuda, un bon moment per aprendre sobre muntatges expositius.

ALUMNES DE MAGISTERI QUE EXPOSEN AL MUSEU

Les instal·lacions del projecte s'han exposat al Museu de Ciències Naturals de València durant els mesos d'abril, maig i juny de 2018. El bon resultat de les peces realitzades i la seva repercussió entre el nombrós públic assistent a l'exposició ens anima a continuar experimentant amb aquest tipus de propostes. També ens permet analitzar la nova mirada cap a l'art que ha experimentat l'alumnat. Una alumna comenta al seu quadern: «És la primera vegada que he exposat a un museu, i espero repetir l'experiència més vegades, ja que m'he sentit molt satisfeta dels resultats». La faceta creativa i innovadora del projecte suposa un contacte directe amb el museu (un dels museus més visitats de la ciutat) i una hibridació entre els conceptes d'arts visuals i «ciències» des de l'espectre educatiu. Es tracta d'un museu que parla sobre la vida a través de vestigis d'animals morts. L'exposició ofereix l'oportunitat de mostrar al públic els treballs artístics de l'alumnat de Magisteri en un entorn privilegiat.

Figura 6. Les macetes ubicades sota l'esquelet representen la memòria de les víctimes del franquisme que encara estan soterrades a les cunetes de les carreteres. Font: l'autor.

La instal·lació *Som flors i llavors* reivindica els desapareguts durant la dictadura franquista, milers de persones que van ser afusellades i que segueixen en les fosses comunes de les cunetes de les carreteres on van ser deixades, abandonades (Figura 6). El grup Frida Kahlo (Lourdes García, Paula Gómez, Álvaro Olivares, Maria Ortiz i Mar Pons) fa una instal·lació que és una rèplica d'un camí, un recorregut fet amb testos transparents on hi ha flors i objectes que recorden els desapareguts. També han realitzat un vídeo molt impressionant que es pot veure a l'exposició i online (Beluga Films, 2018). Els alumnes han volgut representar «un camí que ens porta a recordar la injustícia d'aquells desapareguts durant la dictadura franquista, que sense flors també van ser enterrats. Com si es tractés d'una ferida oberta, aproximadament 88.000 persones encara ens criden des de les cunetes. La terra batega esperant que els trobem.»

En la instal·lació *Menjar-se la mort* se'ns parla de la importància del menjar en els rituals funeraris (Figura 7). Ha estat realitzada pel grup Cindy Sherman (Olga Cases, Andrea Canet, Carla Benlloch, Andrea Vidal i Laura Moratalla). Elles ens expliquen que el menjar està molt vinculat al moment de la mort, ja que «un costum cultural consisteix a reunir als familiars i amistats al voltant d'una taula amb menjar per recordar i parlar de la persona difunta.» Han plasmat aquesta tradició en el seu projecte mitjançant una instal·lació amb una tomba coberta per unes estovalles amb diferents tipus de menjar a manera de pícnic.

Figura 7. Instal·lació Menjar-se la mort, a manera de tomba pícnic. Font: l'autor.

Figura 8. Instal·lació El cicle de la vida. Maquetes d'espais hospitalaris amb figures de Playmobil. Font: l'autor.

Gràcies a la instal·lació *El cicle de la vida* es va plantejar a classe una sessió en què es van revisar nombroses obres d'art de tota la història on es tracta el tema de les fases de la vida (Figura 8). El treball del grup Marina Abramovic (Eva Segrelles, Nerea Tatay, Javier Català i Raúl Padial) suggereix que «la vida és un compendi d'etapes que viatgen del naixement a la mort, i tots anem a transitar per aquest camí.» Amb la mort, flueix la vida. Per als alumnes «la vida és una sèrie de fases o estats que tots experimentem en el mateix ordre fins arribar a un últim moment a partir del qual tornen a repetir-se en el mateix ordre.» L'alumnat ha optat per representar aquest cicle des de la branca biomèdica «ja que camina balancejant-se entre la vida i la mort.»

Engabiats ens mostra la pressió i l'abús que s'exerceixen sobre els cossos de les dones (Figura 9). Realitzada pel grup Ana Navarrete (Maria Ferris, Alba Forner, Alba García i Paula Martínez), simbolitza la vetlla en record de la persona difunta. Amb una corona de flors les alumnes volen «representar un aspecte cultural de la mort.» La gàbia li dóna a la instal·lació una visió social de la vida, «ja que representa la situació en què es troba qualsevol persona que viu en societat, especialment si és dona.» Un dels èxits més interessants del conjunt del projecte és gran la varietat i riquesa de conceptes patrimonials que s'han utilitzat per a les peces creades (Asensio, Santacana i Fontal, 2016).

Figura 9. Engabiats, instal·lació d'una gàbia amb Barbie penjada i corona de flors. Font: l'autor.

DIFUSIÓ DE LA MOSTRA A LES XARXES SOCIALS

Per difondre la mostra mitjançant imatges i selfies animem al públic a fotografiar-se davant de les peces, i a enviar el missatge a través de les xarxes amb el hastag #ViureLaMort. Aquest contacte amb les tecnologies permet difondre l'exposició, alhora que s'aconsegueix que la gent parli d'un tema tabú com és la mort. El 18 de maig de 2018, per celebrar el Dia Mundial dels Museus (amb el lema «Museus Hiperconnectats, Nous Enfocaments, Nous Públics»), l'Ajuntament de València va proposar a l'alumnat de Magisteri explicar les seues peces al públic assistent al museu tot plantejant connexions entre:

- La universitat i l'ajuntament (les institucions més importants de la ciutat)
- L'art i la ciència
- L'educació i l'art contemporani
- La producció artística i la recepció científica
- L'alumnat i els usuaris de xarxes mitjançant el hashtag #ViureLaMort
- Públics de totes les edats
- L'art fet per dones i l'educació artística

CURADORIA EDUCATIVA

Amb l'exposició #ViureLaMort es fomenta una curadoria educativa que consisteix en convertir el museu en un experiment educatiu des de les arts. El professor assumeix els rols d'artista, investigador i docent durant tot el procés, i a més a més l'alumnat s'implica, investigant des de la seva pròpia posició creativa. Defensem la curadoria educativa apel·lant al que proposa Irit Rogoff al seu cèlebre article *Turning* (Rogoff, 2008), encoratjant cap a un model d'exposicions en museus per afavorir la part educativa de la proposta. Animem l'alumnat a viure l'espai del museu, des d'una nova relació amb la institució. Es tracta d'educadors en formació, i no d'artistes o historiadors. Això determina que la seva mirada ens acosti als interessos docents. Es tracta de potenciar el valor del patrimoni que pertany a aquests futurs docents (Panciroli, 2016), agitant així les seves consciències i possibilitant que reflexionin sobre els seus propis interessos.

Pel que fa al resultat en relació als públics, disposem de tres quaderns (que formaven part de tres instal·lacions), el els quals cada visitant podia deixar per escrit les seves opinions. Aquí trobem bàsicament elogis a la mostra, així como petites redaccions personals (especialment en el quadern titulat «De què no voldries morir?»). Però també hi ha gent que prefereix exposar la seva opinió

adreçant missiva a la direcció del museu. La directora Margarita Belinchón ens va transmetre algunes d'aquestes queixes, tres de les quals eren de persones majors que consideraven poc oportú tractar aquesta temàtica entre els públics infantils (i es refereixen concretament als seus néts, amb els quals havien visitat el museu). En última instància, per a la directora resultava molt positiu que la mostra hagués provocat tants comentaris.

UN CONCERT TEMÀTIC PASSEJANT PER LES INSTAL·LACIONS

Un dels moments més intensos pel que fa a innovacions educatives i artístiques va ser el concert temàtic que van interpretar el grup Mike & Mona al llarg del recorregut de l'exposició. Juntament amb l'alumnat que havia realitzat les instal·lacions, la cantant va interpretar temes de totes les èpoques relacionats amb la mort (*La Llorona*, *Tears of Heaven*,...), de manera que l'alumnat es va sentir doblement reconegut, ja que no solament havien arribat a exposar en un museu, sinó que també hi havia banda sonora en l'activitat (Santacana i Martín Piñol, 2010).

Figura 10. Concert temàtic a les sales del museu de Ciències. Font: l'autor.

La visita acompanyada de música suposava un pas més enllà (Figura 10). S'havien anat superant diferents etapes (desbloquejar l'esperit creatiu; unir esforços; imaginar les propostes; realitzar les instal·lacions; ubicar-les als espais del museu; muntar l'exposició; mostrar als públics els treballs; recollir les opinions dels companys i dels usuaris del museu), per arribar finalment a un tancament de l'experiència tot involucrant la música adequada. Entre les cares de satisfacció de l'alumnat, una veu va dir: «Això que hem fet no ens ho hauríem imaginat mai!.»

CONCLUSIONS

Aquest treball relata una experiència educativa al museu. S'hi barreja art i ciència, escola i universitat, docència i recerca. Sempre hem defensat les sinèrgies entre museus, art, escola i universitat. Des de fa uns anys plantegem projectes basats en temàtiques poc freqüents en la formació d'educadors, com ara «la por», «el cos», o «la mort». Aquestes accions sempre es vinculen a dones artistes en actiu, la qual cosa repercuteix en el coneixement per part de l'alumnat del treball de les dones creadores, reforçant així una possible mirada cap als feminismes des de les arts i l'educació. Nombroses artistes estan col·laborant amb nosaltres per dur endavant aquestes propostes que incorporen l'art contemporani a les pràctiques de formació d'educadors, propostes que duem a terme a la universitat pública i amb les quals fomenten la integració.

Comprovem el bon nivell del treball artístic dut a terme pels futurs mestres, que permet ser exposat al museu. S'han empoderat de la mirada intensa de l'art, i han sabut concretar les seves idees mitjançant poètiques visuals. La poca confiança inicial en les seves capacitats creatives és la primera barrera que cal salvar. Ara són conscients dels potencials que ofereix l'art, i a més han comprovat les seves possibilitats, superant les pors inicials. D'això es tractava, de superar les pors. Cada any, amb cada nou grup de classe, recuperem la confiança en el treball docent, i per descomptat en la capacitat de l'alumnat per enfrontar-se al llenguatge artístic. S'aconsegueix superar una sèrie d'etapes de preparació i execució. S'elaboren idees i es realitzen instal·lacions artístiques.

El fet que el projecte «La mort» s'hagi pogut mostrar en un museu de ciències reforça la possibilitat de llençar iniciatives artístiques tot implicant l'alumnat en processos de creació. Els comentaris als seus Quaderns de Bitàcola ratifiquen la part més positiva de l'experiència: «Ara ja sé el que suposa exposar a un museu»; «Els meus pares estaven contentíssims quan van veure la nostra instal·lació exposada al museu»; «Ara em miro l'art amb uns altres ulls». Confiar en les possibilitats del nostra alumnat és una de les tasques docents en les quals ens hem de comprometre. ¶

REFERÈNCIES

Asensio, M., Santacana, J. i Fontal, O. (2016). Inclusión en Patrimonio y Museos: más allá de la dignidad y la accesibilidad. *Her&Mus Heritage & Museography, 17*, 39-55.

Beluga Films (2018). *Som Flors i Llavors* [vídeo]. Consultat el 5 de maig de 2018 des de https://www.youtube.com/watch?v=FPsv-_PZ4mE

Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan: Sobre los límites materiales y discursivos del «sexo».* Buenos Aires: Paidós.

Duarte, J. (2016). Saber sensível para a educação: como a mediação cultural em Arte Contemporânea pode atuar na sala de aula. *Revista Matéria-Prima*, 4(3), 139-146.

Foucault, M. (2009). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI.

Freire, P. (2015). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Hernández-Hernández, F. (2000). Los proyectos de trabajo. Mapa para navegantes en mares de incertidumbre. *Cuadernos de Pedagogía*, *310*, 78-82.

Hernández-Hernández, F. (2016). Teaching the unknown to facilitate the emergence of a pedagogical event. *Visual Inquiry: Learning & Teaching Art*, *5*(1), 87–95. DOI: 10.1386/vi.5.1.87_1

Irwin, R. i O'Donoghue, D. (2012). Encountering pedagogy through relational art practices. *International Journal of Art & Design Education*, *31*(3), 221-236.

Martins, M. C. i Demarchi, R. (2016). Educação como matéria-prima' e mediação cultural: 'entreS' experiências. *Revista Matéria-Prima, 4*(3), 128-138.

Panciroli, Ch. (2016). Los bienes culturales como patrimonio educativo, *EARI Educación Artística Revista de Investigación*, *7*, 86-99.

Rogoff. I. (2008) Turning. *e-flux Journal, #00*, 32-46.

Santacana, J. i Martín, C. (2010). ¿Quiénes hacen los museos? *Her&Mus Heritage & Museography, 2*(2), 8-14.

Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

Yin, R. K. (1989). *Case Study Research: Design and Methods, Applied social research. Methods Series*. Newbury Park CA: Sage

HER&MUS
HERITAGE & MUSEOGRAPHY

MONOGRAFÍAS

Nous models de relació: el Servei Educatiu de la Fundació Arranz-Bravo i l'escola La Carpa

New models of relationship: the Educational Department of Fundació Arranz Bravo and Escola La Carpa

Artur Muñoz Camacho | Enric Font Company

Recepción del artículo: 12-06-2018. Aceptación de su publicación: 26-09-2018
HER&MUS 19 | OCTUBRE-NOVIEMBRE 2018, PP. 73-90

Nous models de relació: el Servei Educatiu de la Fundació Arranz-Bravo i l'escola La Carpa

New models of relationship: the Educational Department of Fundació Arranz Bravo and Escola La Carpa

Artur Muñoz Camacho | Enric Font Company

Enric Font Company
Universitat de Barcelona
Grupo DHiGeCS (Didàctica de la Història, la Geografia i altres Ciències Socials) de la Universitat de Barcelona / Eina, Centre Universitari de Disseny i Art de Barcelona. Adscrit a la Universitat Autònoma de Barcelona
enricfont2310@ub.edu

Artur Muñoz Camacho
Eina, Centre Universitari de Disseny i Art de Barcelona. Adscrit a la Universitat Autònoma de Barcelona
amunoz@eina.cat

Recepción del artículo: 12-06-2018. Aceptación de su publicación: 26-9-2018

RESUM. El text presenta una proposta nova de relació entre museus i escoles a través d'un cas concret que farà d'exemple: el projecte Tàndem d'implementació d'un programa d'educació visual i plàstica pel Servei Educatiu de la Fundació Arranz-Bravo al Centre d'Educació Infantil i Primària La Carpa de l'Hospitalet de Llobregat. Les paraules que segueixen estan escrites per les dues persones que han dissenyat, gestionat i estant executant el projecte. El primer autor, aquí com a responsable del Servei Educatiu de la Fundació Arranz-Bravo, docent i artista comissarial es centra a proposar i contextualitzar un nou model de relació entre museus i agents socials, abordant les raons del canvi i apuntant la línia argumental del cas d'estudi. El segon autor, artista i docent, analitza el contingut i el treball d'implementació de noves pedagogies en l'àmbit del dibuix que ha estat realitzant durant els últims sis mesos a l'escola. El text mostra tot l'espectre del treball, des de la detecció de les necessitats del centre fins a les respostes de l'equipament cultural. L'article es focalitza en el vessant pràctic i pedagògic a través de la implementació del dibuix a l'escola com una eina per pensar. La característica metodològica destacable en aquest punt és utilitzar el centre educatiu com un laboratori.

PARAULES CLAU: Didàctica del museu, dibuix a mà alçada, pedagogia, ensenyament primari, ensenyament artístic.

ABSTRACT. The text introduces a new proposal of relationship between museums and schools through an specific case that will work as an example: the Tàndem project developed to implement a program of visual arts and art education in Escola La Carpa, in l'Hospitalet de Llobregat, by the Educational Department of Fundació Arranz-Bravo. The two authors have both designed and are currently executing the project. The first author, here as the responsible for the Educational Department of Fundació Arranz-Bravo, focuses on proposing and contextualizing this new relationship model between museums and society, addressing the reasons for change and pointing out the story line of the case study. The second author, artist and teacher, analyzes the content and the work of implementing new pedagogies in the drawing field; this has been carried out at the school during the last six months. The text shows the entire spectrum of the project, since the detection of the school needs to the responses offered by the cultural equipment. The article focuses on the practical and pedagogical view of its implementation through drawing at the school as a tool for thinking. The methodological characteristic is to use the educational center as a laboratory.

KEYWORDS: Didactics of the museum, freehand drawing, pedagogy, primary education, art education.

INTRODUCCIÓ

La implementació generalitzada de serveis educatius a tots els centres d'art de Catalunya és relativament recent i s'ha anat consolidant durant els últims 10 anys. Ara bé, quines són les raons d'aquest creixement? Quin és el model de relació entre aquests serveis i les escoles? Té sentit mantenir-lo? Seguint a Villa (2017) potser ara, en un temps en què els sabers es col·lectivitzen, ens trobem davant d'una oportunitat per explorar una nova institucionalitat més adequada a la complexitat del moment? Presentem doncs una nova proposta sobre com les institucions de l'art es poden relacionar amb les escoles de primària a partir de l'experiència dels autors.

Els que subscrivim el text treballem en docència i recerca universitària, en projectes professionals de comissariat i d'artista i en tasques educatives a diferents centres d'art de Catalunya. En els últims 6 anys, a través de diferents projectes, s'han dissenyat i executat les programacions educatives de la Fundació Arranz-Bravo (FAB a partir d'ara), del Centre d'Art i Creació Can Manyé i de Can Sisteré Centre d'Art Contemporani. En aquest article especulem sobre les raons que van portar a la creació d'aquests serveis educatius i presentem el cas amb el que ara estem treballant: el projecte *Tàndem*[1] entre la FAB i l'escola La Carpa.

Metodològicament, el text és una explicació de cas que desplega l'especulació i el disturbi. A través de la presentació del cas que ens ocupa laboralment –el disseny de la programació de l'educació visual i plàstica de primària de l'escola la Carpa– i de –la relació que s'ha establert en els últims anys entre escoles de primària de la ciutat de l'Hospitalet del Llobregat i la Fundació Arranz-Bravo–, plantegem dos eixos. D'una banda ens preguntem quin ha de ser el vector de relació entre la institució museu i l'escola, i de l'altra repensem el dia a dia de l'assignatura de visual i plàstica. En concret, en aquest article, ens centrem en el paper del dibuix com a eina per pensar.

[1] «FEM TÀNDEM L'H és un projecte de singularització de les escoles públiques de L'Hospitalet mitjançant un element d'excel·lència del camp de les arts, la cultura i les ciències. Vol desenvolupar la funció educativa de la cultura enfortint els vincles i la col·laboració dels equipaments culturals amb les escoles públiques de L'Hospitalet.» (l-h.cat, s.d.)

ELS SERVEIS EDUCATIUS

L'aparició de serveis educatius arreu del territori va ser un fenomen destacat entre 2008 i 2014. En aquell moment la crisi econòmica estava sacsejant amb força els ciments de la major part de les llars catalanes, les retallades i la falta de recursos eren evidents. En un moment en què no hi havia diners circulant calia mesurar on es posaven els recursos. Molts espais d'art van veure la seva activitat en risc; el model imperant d'inauguracions sense públic i d'exposicions sense visitants tenia els dies comptats. Siguem honestos, l'art contemporani està desconnectat de la societat. La Brillo box

de Warhol (Danto, 2010) acabà amb la recerca ontològica avantguardista i propulsà l'art cap a un nou territori en el que encara ens trobem. Si l'art pot ser qualsevol cosa vist des d'un punt de vista determinat, què el diferencia de la resta dels objectes del món? Dickie (1975) esgrimeix raons institucionals que, de fet, la falta de recursos de la crisi del 2008 va posar en dubte. Si la institució és qui ha de dictar els paràmetres que marquen què és valuós com a obra d'art quan al contribuent li és igual què és l'art, quin sentit té mantenir la institució? El ciutadà percep que invertir en carreteres, autopistes o hospitals repercuteix en la seva qualitat de vida, però què aporta l'art contemporani, quan una caixa de productes de neteja o una aspiradora poden esdevenir art? En aquest context de falta d'interès social i d'escassetat de recursos apareix amb força la idea del Servei Educatiu; genera visitants a curt termini i públic a llarg, i neteja les institucions de qualsevol dubte sobre el seu sentit i utilitat. La maniobra és, sens dubte, brillant. Davant d'unes retallades ferotges els museus i centres d'art havien de justificar la seva tasca. Així les direccions dels museus es van bolcar sobre les xifres; calia fer entrar el màxim nombre d'infants per poder justificar la injecció de capital, o si més no per poder mantenir les inversions. Si podien fer entrar a dos grups de 25 alumnes + 2 mestres cada matí, la ràtio de visitants augmentava per sobre dels 500 visitants al mes. A més a més, no calia ser molt exigent amb els continguts, els nens al final no es queixen i els mestres tenen poca formació sobre art.

Ara bé, les coses no només es mouen per raons econòmiques. Els serveis educatius estan plens de bons professionals que creuen en la seva feina i la fan de manera excel·lent. Les raons de l'aportació de capital sobre els recursos dels serveis educatius són econòmiques? Sí. És pervers? També. Això no vol dir que no s'estigui fent una tasca excel·lent ni que el que es faci no sigui útil. Estem convençuts que l'art és del tot imprescindible per a construir una societat més lliure i més crítica. El panorama és complex i tot sovint els paràmetres que mouen l'art s'assemblen més a la venda de pantalons que no pas a la reflexió intel·lectual. Però això tampoc és un problema greu i d'alternatives n'hi ha, per exemple, en la recerca artística[2].

Ara per ara trobem que els serveis educatius s'han consolidat; els museus ofereixen projectes pedagògics de cap de setmana per famílies i la relació amb les escoles és prou sòlida. Cal en aquest moment replantejar-se dos aspectes importants: d'una banda mesurar la capacitat real d'incidència que els serveis educatius estan tenint en l'educació dels infants i de l'altre revisar els continguts –què ha d'ensenyar el museu–. El model de visita, o de visita-taller

[2] La recerca artística es refereix a aquella pràctica d'art que té com a principal objectiu la generació de coneixement. Molt interessant en aquest sentit és l'article de Gerard Vilar «El valor cognitivo del arte» (2017)

no és efectiu. No podem pretendre que amb un màxim de tres hores l'any els infants aprenguin res. L'experiència serà enriquidora, segur. Però no és suficient. Pel que fa als continguts la cosa també és complexa, tal com explica Hernández (2010) històricament hi ha diverses models a l'hora d'afrontar l'ensenyament de l'art a les escoles. Els serveis educatius han de decidir què i com ensenyar, evidentment hi ha d'haver també un perquè. La nostra proposta és que el museu posi els seu continguts i coneixements al servei de les necessitats dels docents. El museu és qui s'ha d'adaptar a l'escola, això no significa limitar-se a allò que els docents coneixen. El que podem fer és preguntar-nos i preguntar per les necessitats del públic –en aquest cas l'escola– i respondre en conseqüència amb tot el nostre potencial.

LA FAB

Per tal de continuar ens referirem a l'experiència recollida al Servei Educatiu de la Fundació Arranz-Bravo doncs és a partir d'aquesta que formulem les nostres tesis. Quan vam començar l'activitat l'any 2010 el pilar principal va establir-se en les visites-taller. Ràpidament però, ens vam adonar que era molt més interessant formar als docents en educació artística que dedicar esforços a petites càpsules amb una finalitat, com ja hem explicat, d'arrel més burocràtica que no pas educativa. Per aquesta raó vam dissenyar un curs anomenat *Apropa't a l'art* que es va implementar a sis escoles de l'Hospitalet del Llobregat. Donat que defensem un canvi de model on es prima la qualitat i la capacitat d'influència, aquell curs de formació va portar-nos sense haver-nos-ho plantejat a establir relacions de llarga duració entre els centres escolars i la institució museu. Bona mostra són el projecte *Tàndem* amb l'escola la Carpa –al qual dediquem gran part d'aquest article–, l'ApS[3] *Art als murs* amb l'escola Gornal o la tasca que hem desenvolupat també com a part del Servei Educatiu al Centre d'Art i Creació Can Manyé tant amb l'escola Fabra com amb l'escola La Serreta d'Alella.

La nostra voluntat ha estat sempre la de posar-nos al costat d'escoles, instituts, associacions i institucions per a respondre a les necessitats i preguntes que se'ns feien però és a mesura que anem treballant que ens adonem que el model vertical no funciona. És per això que no ens comportem seguint un model de poder, ens sentim servidors públics i és per això que escoltem les demandes dels nostres usuaris i reaccionem en conseqüència. Sempre hem treballat a centres de petites dimensions, amb molt pocs recursos i pressupost reduït. La nostra feblesa ha estat alhora la nostra força, i és el que ens ha permès adonar-nos de què existeixen altres models de relació. Com que

[3] Les sigles APS signifiquen Aprenentatge i servei. Es tracta d'una metodología educativa que articula els procesos d'aprenentatge a través del servei a la comunitat (Universitat de Barcelona, sd)

hem creat Serveis Educatiu petits, hem pogut funcionar amb estratègies de guerrilla. Ens hem mogut despresa i ens hem adaptat a les necessitats del moment amb molta facilitat. Això ens ha portat, com hem dit, a proposar un canvi de model dels serveis educatius dels museus que entren de ple a l'estructura de l'escola proposant continguts i aportant solucions a les problemàtiques dels centres, aportant propostes des del coneixement i el contingut.

PROJECTE TÀNDEM A L'ESCOLA LA CARPA

El curs 2014-15 la Fundació Arranz-Bravo i l'escola la Carpa van començar la seva relació. L'escola va decidir emprendre la formació *Apropa't a l'art*, de la que ja hem parlat poques línies més amunt, que la Fundació Arranz-Bravo oferta. Un curs per a professors en el que l'objectiu principal és formar al professorat en art i debatre l'execució de l'àrea de visual i plàstica a les escoles. Després d'un any i mig d'intens treball vam produir un dels projectes educatius més significatius de la FAB: *Rastres de grafit a totes les aules per totes les taules* (Figura 1). Des d'aquell moment la relació entre ambdós agents es va solidificar i expandir. La primera mostra data del curs 2016-17, moment en que l'escola va recórrer al Servei Educatiu per tal que ajudés en la realització del projecte *d'ERASMUS plus Colorfull of Europe*.

És per aquesta raó que des del Departament d'Educació de l'Ajuntament de l'Hospitalet del Llobregat, l'escola la Carpa i la FAB es va valorar positivament iniciar un projecte *Tàndem* entre ambdues entitats. L'objectiu d'aquesta mena de relacions és establir llaços sòlids entre les institucions i les escoles amb l'objectiu de millorar la pràctica docent. Així es van definir uns objectius per l'any 2017 que es van assolir satisfactòriament:

1. Proposar noves maneres d'encarar la visual i plàstica, segons els resultats obtinguts el curs 2015-16 durant la realització del curs *Apropa't a l'art*.
2. Donat que no tot el professorat s'havia involucrat en la formació *Apropa't a l'art*, fer que tot el coneixement obtingut en aquell curs arribés a tothom.
3. Engrescar i mostrar al claustre noves maneres d'acarar la docència que fomentessin l'interès, el treball autònom, l'esperit crític i la descoberta del medi mitjançant el treball per projectes.

Un cop assumits els objectius del curs 2017, es va detectar que el claustre tenia interès en què el Servei Educatiu de la FAB els ajudés a impartir l'assignatura de visual i plàstica. Per aquesta raó es va

Figura 1. Resultat de la primera experiència entre la FAB i l'escola La Carpa. Font: els autors.

pactar que el projecte *Tàndem* es dedicaria a generar un nou programa de l'assignatura per a primària.

CREACIÓ D'UN NOU PROGRAMA DE VISUAL I PLÀSTICA

Així doncs, durant el quart trimestre de l'any 2017 l'equip directiu de l'escola la Carpa i el Servei Educatiu de la FAB vam dissenyar una estratègia que ens permetés assolir els objectius proposats. Com que el currículum no és clar, ni fàcil i té problemes de categorització es va decidir aplicar les tesi que havíem generat durant els anys anteriors: vam reorganitzar el currículum en tres grans blocs: el coneixement del patrimoni social i cultural, la comunicació no verbal i la creativitat.

La creativitat, barrejant les idees de Ken Robinson (TED, 2006) i de Joan González (Director del Centre d'Art Contemporani Can Sisteré), és aquella estratègia que ens permet fer-nos preguntes i respondre de forma innovadora. La creativitat està doncs a les ciències i a les arts, a les lletres i als nombres i és allò que ens permet

millorar l'estat actual de les coses. És per això que des del projecte *Tàndem* entenem que la millor manera de treballar la creativitat és a través de la resolució de problemes. L'infant aprèn a ser creatiu resolent i plantejant problemes. La nostra proposta és que la programació utilitzi la creativitat com una eina per a l'assoliment de continguts.

El pilar de continguts és per a nosaltres el coneixement del patrimoni social i cultural. Dins l'assignatura de visual i plàstica entenem és troncal que els infants tinguin suficients eines per assumir qualsevol peça d'art sense perjudicis i amb recursos que els permetin copsar el seu sentit. La programació es basa en la història de l'art des de l'edat mitjana fins a l'actualitat. Per tal de facilitar l'organització dels continguts hem dividit el programa en tres grans línies de pensament artístic: figuració, abstracció i art conceptual. El coneixement del patrimoni cultural tant proper com llunyà es desenvolupa dins d'aquests grans blocs. Centrem coneixement del patrimoni cultural llunyà en els grans artistes de l'art universal en totes les seves disciplines, mentre que pel que fa a l'entorn proper, la FAB centra l'atenció per la seva tasca impulsora del talent jove.

Per acabar la tríada amb què hem desglossat el currículum resta afegir que els nostres infants han d'assolir habilitats que els permetin comprendre i realitzar la comunicació no verbal. És evident que conèixer la història de l'art a través de pràctiques creatives és una eina essencial i eficaç per assolir coneixements de comunicació no verbal, o més ben dit no textual. Però l'aposta específica per tractar aquest apartat ha estat la de centrar-nos en un antic i oblidat amic (o enemic) de la visual i plàstica: el dibuix. Marta Boan, joiera destacable, ho explica molt bé; ella no dibuixa, pensa a través del dibuix, en aquest sentit ens recorda a l'ideari de Focault (Farrés, 2014) que entenia l'escriptura com una pràctica activadora de pensament i no com a una plasmació del pensament. La nostra proposta educativa entén el dibuix doncs com a una palanca activadora de l'activitat pensadora.

EL DIBUIX I LA COMUNICACIÓ NO VERBAL

Entenem el dibuix, més enllà de la representació gràfica, com una activitat polièdrica amb múltiples aproximacions i objectius, amb les que introduïm el valor d'una activitat essencial, la de comprendre i anomenar les coses (Gómez, 1995). El dibuix ens permet satisfer necessitats comunicatives i expressives. Ens ajuda a interpretar el món i, si volem, crear-ne un de nostre. Evidencia la nostra la capacitat de comprensió: només podem representar acuradament allò que comprenem. Esdevé un mesurador de l'habilitat d'obser-

vació i d'entendre i és una útil eina per aprendre, validant la idea que només es dibuixa allò que s'entén (Gómez, Cabezas i Bordes, 2005); demana d'una observació activa on s'ajunten la fascinació per resseguir amb una línia el contorn d'un objecte i la satisfacció de comprendre la seva estructura.

El dibuix, en quant activitat manual, evidencia l'inqüestionable valor de l'expressió. Immersos en un món de pantalles, és una activitat directa del nostre cos. En un entorn mediatitzat, ens fascina l'escena del nen capficat construint una imatge a mà, amb un llapis sobre un paper. És una activitat directa que permet diversitat absoluta, reflex de la individualitat expressiva. Amb una varietat infinita de registres gràfics, ens fa valorar la mirada diversa (Sans i Balada, 2008), una mirada que ens obliga a desenvolupar hàbits de percepció i observació.

A través de l'experimentació, intentem que els infants valorin les qualitats plàstiques i les possibilitats del traç, i aprenguin a apreciar les pròpies produccions, afegint un aprenentatge tècnic que els dotarà d'una major llibertat expressiva i comunicativa. El nostre objectiu principal, doncs, és que els nens i nenes entenguin el dibuix com una triple eina: de representació, de comunicació i de creació, una eina que els permetrà desenvolupar les dimensions de les *Competències bàsiques de l'àmbit artístic d'Educació Primària*: dimensió percepció, comprensió i valoració; dimensió interpretació i producció; i la dimensió imaginació i creativitat (Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament, 2016).

Tot aquest treball l'encarem amb una mentalitat metodològica de laboratori, d'experimentació i de treball pràctic: plantegem propostes obertes, observem la recepció per part dels infants, i valorem si el treball proposat és el que correspon a cada nivell determinat; a partir de la resposta, ajustem les activitats. S'abandona així la pràctica vertical i unidireccional a què ens tenia acostumada la pedagogia. L'escola, amb les seves necessitats, esdevé l'eix central al voltant del qual orbita la pràctica pedagògica, que ja no es proposa des de despatxos sinó que obre la seva praxi: cerca els problemes i les necessitats a l'escola i el seu entorn, demana ajuda externa a la institució museu i valida les seves hipòtesis amb el treball amb els infants. L'escola és doncs qui genera el treball –les preguntes, els problemes, les necessitats...– i alhora l'espai on es testen i es proposen les solucions.

EXPERIÈNCIES DE DIBUIX

Perquè dibuixar és pensar, no d'una manera lògica i discursiva com en el pensament verbal, sinó a través d'un exercici mental de tipus intuïtiu (Torres i Juanola, 1998), organitzem les clas-

ses com sessions de treball monogràfiques on proposem problemes i reptes de representació gràfica. Si hi hagués una solució, aquesta no seria única; cerquem estratègies, procediments i recursos.

Intentem que les situacions d'aprenentatge es produeixin a través d'experiències de dibuix atractives. El fet de demanar un esforç als nens i nenes no impedeix que cada sessió tingui elements que els estimulin. Perquè l'infant agraeix saber en tot moment què és el que ha de fer i quin és l'objectiu d'aprenentatge, el fem partícip d'unes instruccions i consignes clares. Proposem, però, un desenvolupament obert, treballant amb un ventall d'activitats opcionals dins del mateix contingut. Les sessions preveuen, així, variants d'execució que permetin reorientar-les i modificar-les per mantenir l'interès i l'atenció constants. Això comporta disposar d'un docent capaç de reconduir els processos de treball. El projecte, llavors, esdevé un veritable laboratori que evoluciona i es reinventa en cada sessió.

Volem que l'infant sigui el protagonista de les seves descobertes. L'experimentació el portarà a plantejar-se dubtes, conflictes cognitius, que l'obligaran a fer petits descobriments que són la base de l'aprenentatge significatiu. La intervenció docent serà un acompanyament en la recerca gràfica, suggerint-li noves possibilitats quan li sigui difícil saber per on avançar.

Prioritzem els processos per davant dels resultats. Si bé en les sessions plantegem un treball específic, la nostra fita és un aprenentatge global que s'acabarà assolint al final del cicle superior.

L'ESPECIALISTA DE DIBUIX

Malgrat que l'objectiu del programa és que siguin els i les tutores els qui apliquin la proposta curricular de l'àrea d'Educació Visual i Plàstica, la part de dibuix compta amb la presència de l'especialista. Aquest és qui dissenya el contingut general del projecte i prepara i imparteix cada trimestre una classe presencial a tots els grups; així s'assegura el contacte directe amb l'activitat docent i la valoració de l'adequació i el desenvolupament real de les activitats. Als ulls dels nens i nenes, ofereix el valor de ser un artista professional que treballa amb ells, aportant motivació i curiositat. L'especialista condueix la seva sessió i dóna consignes; no es presenta com un model –imposat– a seguir, sinó com un guia que proposa diferents situacions de treball de les que es derivarà un aprenentatge específic. L'especialista dissenya també el contingut de dues classes de continuïtat que realitzaran els tutors i les tutores a l'aula després de la seva sessió presencial.

ORGANITZACIÓ DELS CONTINGUTS I ESTRUCTURA DE LES CLASSES

Hem dividit l'estructura general del programa en tres blocs de contingut: Figuració, Abstracció i Concepte. Aquests determinen els tipus d'activitats a desenvolupar (Taula 1):

1. Primer trimestre: Figuració, a través de tres àmbits vinculats a la representació de la realitat, les activitats de memòria i els dibuixos d'imaginació.
2. Segon trimestre: Abstracció. Útil per a entendre el llenguatge visual de la nostra societat, ple de formes sintetitzades i abstractes, i poder representar elements del món quotidià a través de codis no figuratius.
3. Tercer trimestre: Concepte. Propostes vinculades a la descripció d'instruccions i codis visuals que, més enllà de la figuració, permeten transmetre informació com, per exemple, els mapes o fulls d'instruccions visuals.

Verticalment, ens proposem tres objectius de treball específics del dibuix per a cada cicle:

1. En el Cicle Inicial, focalitzarem el treball en l'observació i el traç.
2. En el Cicle Mitjà, continuarem amb el treball realitzat i afegirem la comprensió.
3. En el Cicle Superior, ens centrarem en la representació.

			Educació Primària					
			Cicle Inicial		Cicle Mitjà		Cicle Superior	
			1er.	2n.	3r.	4rt.	5è.	6è.
Trim.	Bloc temàtic	A través de…	Objectius					
1r	Representació (figuració)	Descripció i representació	Observació i traç		Observació i traç + Comprensió		Representació	
		Memòria						
		Imaginació						
2n	Abstracció	—						
3er	Concepte	—						

Taula 1. Organització de de temes i objectius. Font: els autors.

LES PRIMERES CLASSES. ELS TREBALLS AMB LA LÍNIA.

El projecte ha començat a implantar-se el segon semestre del curs 2017-2018 a 1r i 2n, iniciant el contingut dins del bloc d'Abstrac-

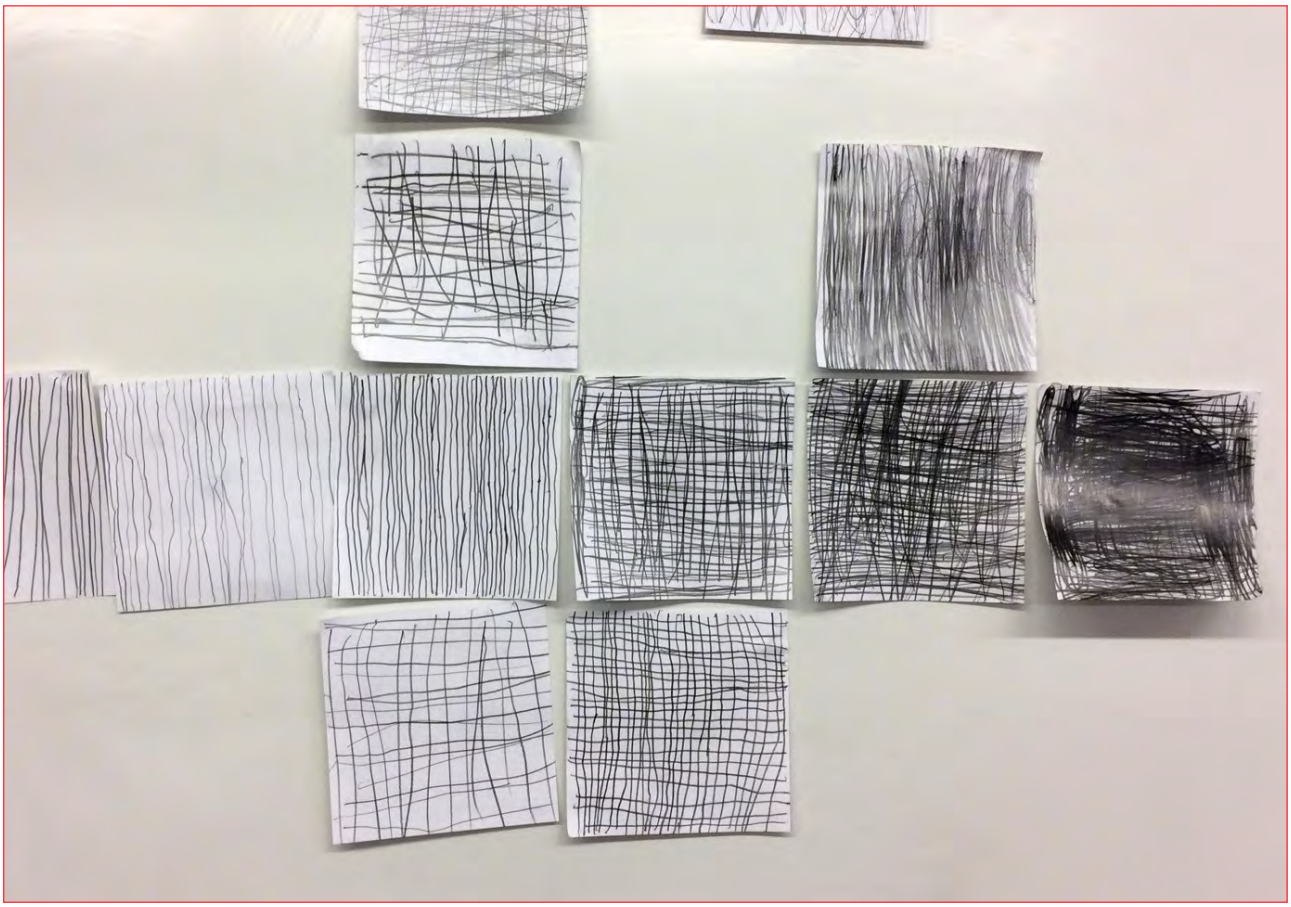


Figura 2. Treball amb línies i densitats. Font: els autors.

ció. Com a mostra del tipus de treball realitzat, comentarem part del contingut de les dues sessions inicials de 1r.

En la primera, ens hem proposat treballar només amb la línia. Sobre petits papers de bloc de notes, les primeres exploracions han consistit a dibuixar línies horitzontals en el centre del full, de costat a costat; a partir d'aquí hem anat incrementant la complexitat amb la repetició de línies. Primer en la mateixa direcció i, després, en diferents direccions, treballant densitat i complexitat (Figura 2) a partir del més senzill. El que per nosaltres, adults, és quelcom conegut i extremadament simple, per l'infant esdevé un món ple de possibilitats que l'acompanyem a descobrir.

La segona exploració ha vingut generada per la continuïtat a partir d'ajuntar fulls amb una única línia dibuixada. Això els ha permès crear una línia, i un dibuix, de grans dimensions. El format obert de la sessió, com es mostra en la Figura 3, ha facilitat l'exploració expandint les composicions a la paret, sobre les taules i el terra. Fer girs i encreuaments els ha abocat a la necessitat d'haver-se «d'inventar» variacions senzilles partir de la línia recta. Cada petita troballa s'ha celebrat com un gran descobriment.

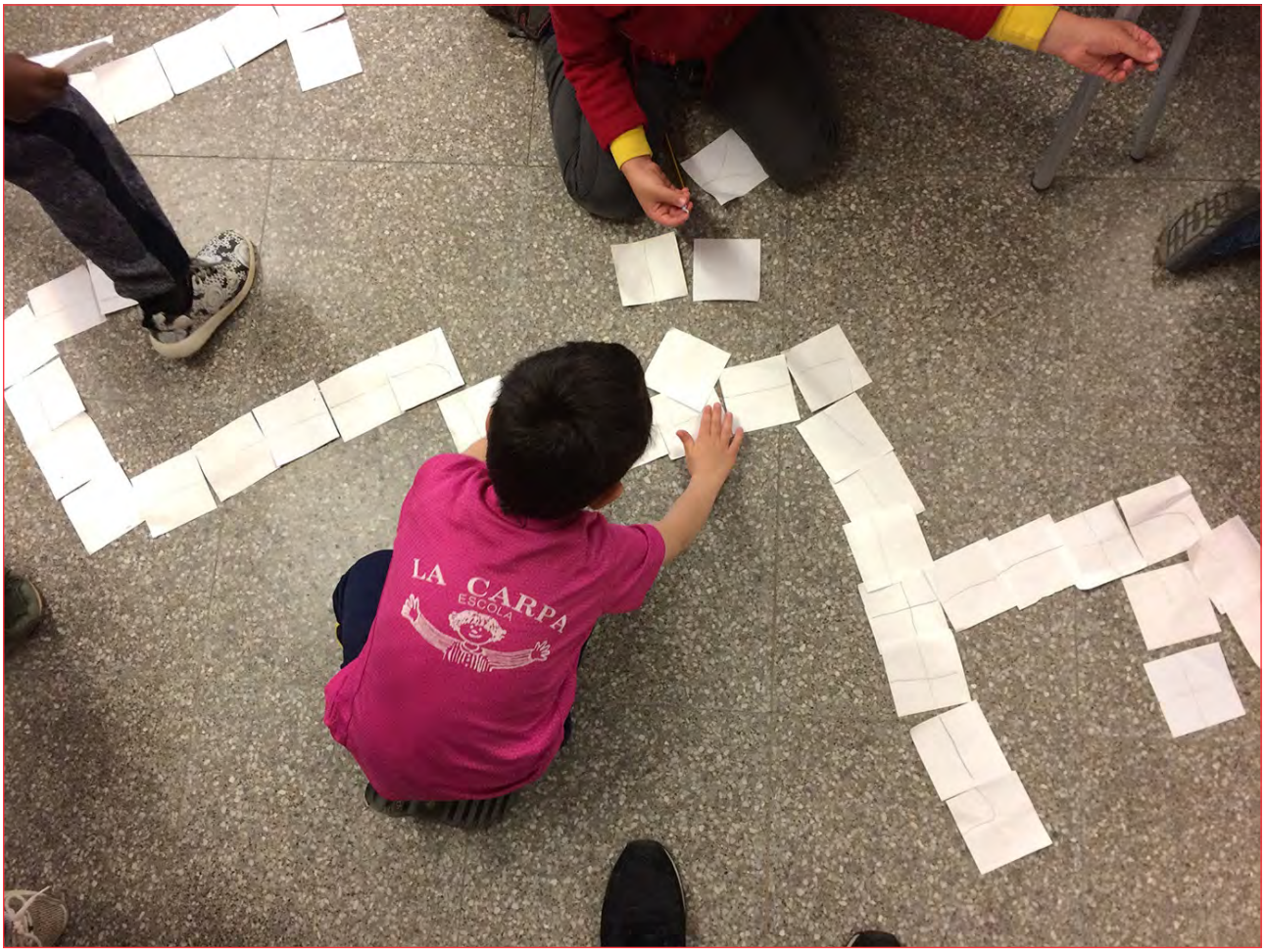


Figura 3. Treball expansiu de la línia sobre el terra de la classe. Font: els autors.

La sessió del tercer trimestre, ja dins del bloc Conceptual, s'ha dut a terme amb una activitat vinculada a mapes i a la representació de senzills recorreguts. Ens hem proposat transformar conceptes abstractes en imatges, vinculant l'empremta gràfica amb allò que la genera, i treballant d'una manera indirecta el traç. Això ens ha permès ampliar les possibilitats comunicatives de la línia treballant, alhora, sobre les relacions espacials entre els elements de les produccions gràfiques.

La sessió està inspirada en els treballs de traç i motricitat de Gisèle Calmy (1976) i Liliane Lurçat (1980)[4], considerant també aportacions més recents com les de Sugrañes i Àngel (2007). Aporta elements transversals, no exclusius del dibuix, estretament vinculats a la psicomotricitat i a la percepció de l'espai i les formes i que s'evidencien amb la representació gràfica: posició dels elements en el suport gràfic, orientació, formes obertes i tancades, continuïtat, direccionalitat del traç i sentit de rotació del gir. Amb el traspàs al paper, aquest es converteix en l'espai pla, bidimensional, on representem aquella escena que ens interessa, situant-la i emmarcant-la entre els quatre límits.

[4] Aquestes dues autores realitzen els seus estudis i treballs sobretot en l'àmbit de la psicomotricitat i en Educació Infantil; ens ha semblat interessant, però, aplicar aquest contingut a Primària perquè està molt relacionat a l'empremta del recorregut, al traç, facilitant la continuació del treball realitzat amb la línia i afegint un contingut conceptual.

Figura 4. Un nen realitza un senzill recorregut i un company el dibuixa. Font: els autors.

Les sessions les hem desenvolupat en el gran pati de sorra de l'escola, demostrant als nens i nenes que l'activitat del dibuix també la podem realitzar fora de l'entorn escolar convencional. A través de tres dinàmiques diferents, utilitzant fileres i retícules de cons de colors i barres de plàstic, com podem veure en la Figura 4, els nens i nenes han hagut de representar gràficament aquests elements i els recorreguts que han fet al seu voltant.

En aquesta sessió hi ha una clara vinculació amb el joc. Aquest és pels nens i nenes una font d'ensenyament indispensable i insubstituïble (Farreny i Roman, 1997). Ho valorem i ho tenim present en properes sessions sobretot a Cicle Inicial.

QUALITATS GRÀFIQUES, PLÀSTIQUES I ESTÈTIQUES DE LES REPRESENTACIONS

Com podem veure en la Figura 5a, a més del valor d'aprenentatge de les sessions descrites, aquestes han generat uns dibuixos amb altes qualitats estètiques. Atribuïm la bellesa d'alguns dels recorre-

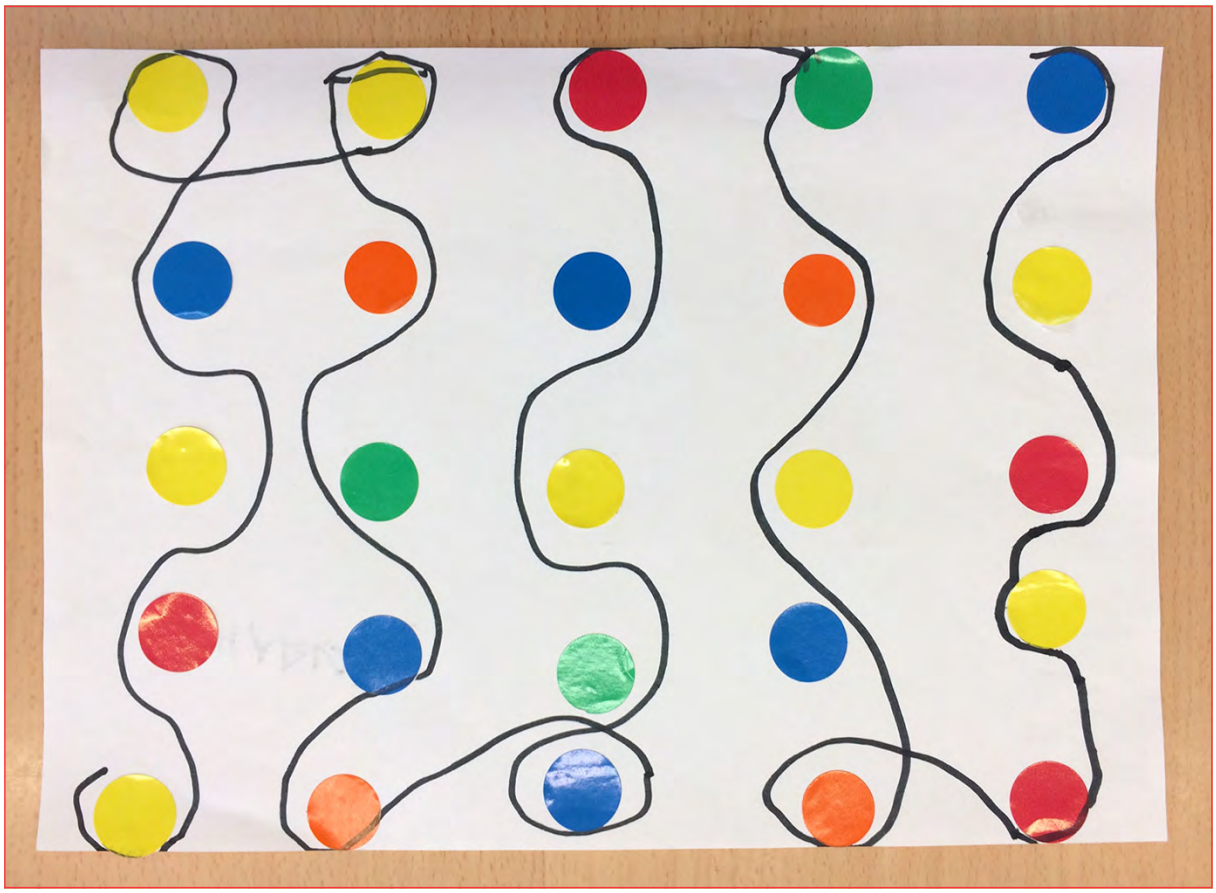


Figura 5a. Les activitats proposades de recorreguts generen imatges de gran atractiu visual. Font: els autors.

guts a la contundència del traç i al seu valor d'afirmació inequívoca. Això ens porta a comentar breument el resultat visual de les primeres activitats realitzades amb els grups de 2n on, a partir de la línia, els vam proposar construir senzilles seqüències de triangles i quadrats. Com s'aprecia en la Figura 5b, a través d'un treball amb concentració per aconseguir unes línies dibuixades amb precisió, i seguint unes determinades pautes, també es van generar imatges de gran potència visual; aquestes evidencien diferents ritmes de treball, comprensió i concentració, generant una atractiva varietat de registres gràfics; els infants ho van poder valorar en la seva contemplació.

CONCLUSIONS

En aquestes pàgines hem pogut veure la nostra proposta de treball a l'escola La Carpa des d'una visió dels continguts i des del seu vessant pràctic. Això ens porta a afirmar que el model imperant de servei educatiu dels museus està obsolet, ja que les raons de la seva implantació no responen a objectius pedagògics reals. Superada ja la visita per la visita taller, cal anar més enllà i aprofitar l'oportunitat que tenim. Els serveis educatius estan allà per usar-los,

fem-ho d'una forma efectiva i real. Seguint l'experiència de la FAB, la nostra aposta demana establir relacions a mida i de llarga duració. Un exemple clar és el projecte *Tàndem* que hem presentat; els serveis educatius tant s'han de posar al servei de les necessitats pedagògiques dels usuaris com han de proposar noves formes d'actuació.

L'escola La Carpa i el Servei Educatiu de la FAB s'han embarcat en el disseny de la programació de l'àrea de Visual i plàstica. Després de l'estudi del currículum s'ha arribat a la conclusió que per tal d'aplicar-lo amb facilitat cal dividir-lo en tres grans blocs: el patrimoni social i cultural –com a eix vertebrador–, la creativitat entesa com a la resolució de problemes –que s'erigeix com a element transversal– i la comunicació no verbal –explicada a través del dibuix–. En aquest article hem posat l'èmfasi en el desenvolupament de les activitats de comunicació no verbal, en quant és la part que ja s'ha començat a aplicar. Entenem el dibuix com una eina de pensament vinculada a la mirada i els hàbits d'observació. El nostre objectiu principal, doncs, és que els infants entenguin el dibuix com una triple eina: de representació, de comunicació i de creació.

Repetidament sentim parlar de l'escola com un laboratori d'experiències i aprenentatges, però sovint s'entén d'una manera superficial. A partir de les primeres experiències de dibuix explicades en aquestes pàgines, ens adonem que el laboratori pot ser quelcom real; les activitats proposades permeten resultats diferents i que la classe es converteixi en quelcom en transformació a partir de la dinàmica irrepetible de cada situació. El marc d'aprenentatge general, però, ha d'estar previst i planificat, amb diverses opcions de desenvolupament, i amb un contingut explícit que faci sentir a l'infant coneixedor i responsable del seu procés d'aprenentatge.

En un futur pròxim podrem recollir resultats i evidències sobre el grau d'assoliment del projecte, que en aquest moment, com hem explicat, està començant a implantar-se. Treballem en el disseny d'activitats que permetran recollir evidències gràfiques de moments puntuals del cicle educatiu i valorar-ne el resultat. Mentrestant, però, hem volgut presentar les conclusions a què hem arribat a partir del marc contextual i la situació descrita entre els serveis educatius dels centres d'art i les escoles per dissenyar el projecte *Tàndem* entre la FAB i l'Escola La Carpa.

AGRAÏMENTS

Molt especialment a Carme Fornés, Directora de l'Escola La Carpa els últims cinc anys, per la voluntat de dotar als nens i nenes de la seva escola de les millors experiències d'aprenentatge. També agraïm a la Fundació Arranz-Bravo i a l'Ajuntament de l'Hospitalet del Llobregat la confiança i els recursos destinats. Destaquem les figures de l'Albert Mercadé, el Lluís Esteve i la Blanca Solana. ¶

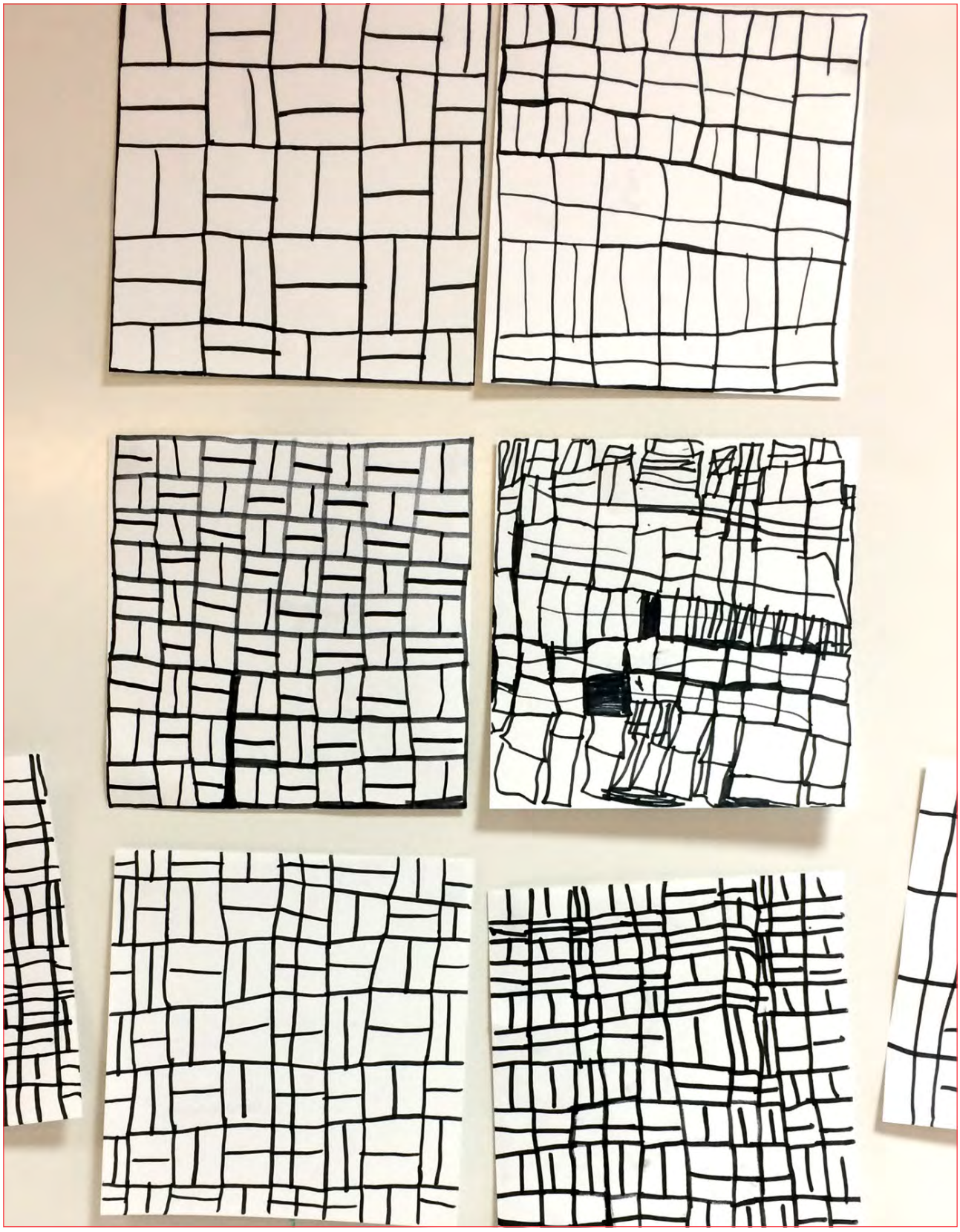


Figura 5b. Les activitats amb figures geomètriques senzilles produeixen una atractiva diversitat de registres gràfics, evidenciant diferents ritmes de treball, comprensió i concentració. Font: els autors.

REFERÈNCIES

Ajuntament de l'Hospitalet (sf). *Fem tàndems.* Consultat el 18 de setembre de 2018 des de http://www.l-h.cat/educacio/1244144_1.aspx

Calmy, G. (1976). *La educación del gesto gráfico.* Barcelona: Editorial Fontanella.

Danto, A. (2010). *Después del fin del arte. Arte contemporáneo y el linde de la história*. Paidós estética. Barcelona.

Dickie, G. (1975). Art and Aesthetic: An Institutional Analysis. *Journal of Aesthethics and Art Criticism, 33*(3), 341-345.

Farreny, M. T. y Román, G. (1997). *El descubrimiento de sí mismo. Actividades y juegos de motricidad en la escuela infantil (2o. Ciclo)*. Barcelona: Editorial Graó.

Farrés, O. (17, novembre, 2014). *Michel Foucault; la filosofia com a experiment* [conferència]. Universitat Popular de Sabadell i Aliança Francesa, Sabadell.

Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament (2016). *Competències bàsiques de l'àmbit artístic. Educació visual i plàstica, música i dansa.* Barcelona: Servei de Comunicació i Publicacions de la Generalitat de Catalunya.

Gómez, J. J. (1995). Capítulo Primero. El concepto de dibujo. En J. J. Gómez Molina. *Las lecciones del dibujo* (pp. 17-150). Madrid: Cátedra.

Gómez, J. J., Cabezas, L y Bordes, J. (2005). *El manual de dibujo. Estratègies de su enseñanza en el siglo XX.* Madrid: Cátedra.

Lurçat, L. (1980). *Pintar, dibujar, escribir, pensar. El grafismo en el preescolar.* Madrid: Editorial Cincel.

Sans, S. i Balada, M. (2008). *Mira i dibuixa. Fragments, 10.* Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat.

Sugrañes, E. y Àngel, M.A. (coords.) (2007). *La Educación psicomotriz: 3-8 años: cuerpo, movimiento, percepción, afectividad: una propuesta teórico-práctica*. Barcelona: Graó.

TED (febrer, 2006). *Ken Robinson: Do schools kill creativity?* [vídeo].

Consultat el 9 de juny de 2018 des de https://www.ted.com/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity?utm_campaign=tedspread&utm_medium=referral&utm_source=tedcomshare

Torres, M. i Juanola, R. (1998). *Una manera d'ensenyar arts plàstiques a l'escola. 140 exercicis per a educació infantil i primària.* Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat.

Universitat de Barcelona (sd). *ApS Aprenentatge i servei. Què* és?Consultat 19 de setembre de 2018 des de https://www.ub.edu/portal/web/educacio/aps

Vilar, G. (2017). El valor cognitivo del arte. En PÉREZ CARREÑO, F. (ed.), *El valor del arte*. Madrid: Machado.

Villa, M. (2017). Presentación. Experimentos de institucionalidad híbrida. En Grupo de Educación de Matadero Madrid. *Ni arte ni educación. Una experiencia en la que lo pedagógico vertebra lo artístico* (pp. 9-12). Madrid: Los Libros de la Catarata.

HER&MUS
HERITAGE & MUSEOGRAPHY

MONOGRAFÍAS

Transformant el paper de l'educació a les institucions culturals a través dels projectes d' integració de l'art en educació (Arts Integration)

Transforming the role of education in cultural institutions through Arts Integration

Margarida Llevadot González

Recepción del artículo: 15-06-2018. Aceptación de su publicación: 15-10-2018
HER&MUS 19 | OCTUBRE-NOVIEMBRE 2018, PP. 91-104

Transformant el paper de l'educació a les institucions culturals a través dels projectes d' integració de l'art en educació (Arts Integration)

Transforming the role of education in cultural institutions through Arts Integration

Margarida Llevadot González

Margarida Llevadot González
Universitat Ramon Llull
margaridalg@blanquerna.url.edu

Recepción del artículo: 15-06-2018. Aceptación de su publicación: 15-10-2018

RESUM. Aquest article dedica la primera part a analitzar les causes fonamentals que expliquen el distanciament que històricament han mostrat les polítiques culturals vers l'educació a Catalunya i seguidament analitza el gir de l'educació a les institucions artístico-culturals a través dels projectes d'integració de l'art en educació. Es defineixen els projectes d'integració de l'art en educació a través dels seus referents a Europa i als Estats Units: el concepte d'Arts Integration a Washington, la Progettazione a Itàlia i els Arts Council a Anglaterra. Aquest estudi ens aportarà algunes consideracions per repensar i transformar el paper de l'educació a les institucions artístico-culturals.

PARAULES CLAU: Integració de l'art, art, educació, innovació educativa, institucions culturals.

ABSTRACT. This paper dedicates the first part to analyze the fundamental causes that explain the distance historically shown by cultural policies towards education in Catalonia and then analyzes the educational turn in cultural institutions through Arts Integration. Three key references are indicated in Europe and the United States: the concept of Arts Integration in Washington, the Progettazione in Italy and the Arts Council in England. This study will provide us some considerations to rethink and transform the role of education in cultural institutions.

KEYWORDS: Arts integration, art, education, educational innovation, cultural institutions.

INTRODUCCIÓ

En el present estudi pretenem reflexionar sobre la necessitat d'establir ponts entre l'art, l'educació i la cultura. Iniciem la reflexió tot qüestionant la relació que han tingut en els darrers anys les polítiques culturals i l'educació a Catalunya i fent una anàlisi de la seva evolució. En primer lloc, creiem però necessari fer una breu aproximació als conceptes de cultura i de política cultural.

La política cultural depèn de múltiples factors en els que intervenen les institucions, els processos polítics i les ideologies que configuren les diferents manifestacions culturals. Segons Street (2000) la forma que aquestes adopten permeten la presencia d'uns interessos o d'uns altres. Street reflexiona sobre la capacitat i influència de l'Estat en l'organització de l'educació ja que determina l'accés a la cultura al mateix temps que la configura. Segons aquest autor la qualitat de la vida cultural depèn de la qualitat de la vida política.

El concepte de cultura sempre ha estat objecte de discussió, tant pel que fa al seu abast com a l'orientació que li han donat les polítiques culturals. L'any 1871, i des de l'àmbit de l'antropologia cultural, Tylor aportà la següent definició de cultura:

> La cultura o civilización, en sentido etnográfico amplio, es aquel todo complejo que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho, las costumbres y cualesquiera otros hábitos y capacidades adquiridos por el hombre en cuanto miembro de la sociedad (Tylor, 1871: 29).

En aquesta definició, el concepte de «cultura» abasta els coneixements, les capacitats, els hàbits i les tècniques socialment adquirides o heretades, és a dir, totes aquelles que no s'hereten a través de la biologia. En aquesta definició de Tylor trobem ja un enfocament del concepte de cultura entesa com a «integració» de diverses disciplines, pràctiques i camps de saber. Aquest concepte és clau pel nostre enfocament, atès que tota cultura posseeix un component d'hibridació que fa possible el seu avenç i la seva millora. Els Projectes d'Integració de l'art en educació que en aquest article descriurem són un bon exemple per a il·lustrar aquest moviment de la cultura, en permanent hibridació i renovació.

Una altra definició de la cultura, contemporània a la de Tylor, és la que planteja Nietzsche l'any 1872, a *Sobre el porvenir de nuestras escuelas*. En aquest text, confegit per una sèrie de conferències impartides a Basilea, Nietzsche fa una distinció entre l'«aparell cultural» i la «funció simbòlica de la cultura» (citat en

Pagès, 2006:22). Efectivament, l'autèntica cultura, a diferència de l'aparell cultural, no és ni un objecte de control ni quelcom que podem planificar. Tampoc té res a veure amb la tendència general al guany o a la utilitat. Ser culte, ens diu Nietzsche, significa considerar la cultura com un determinat tipus d'experiència orientada al desig de pensar, a la invenció, a l' impuls creatiu. Seria una forma d'apropiació del passat que genera noves maneres de ser un mateix i més enllà d'un mateix. Segons Nietzsche, per entrar en l'autèntica cultura cal oblidar-se una mica d'un mateix, a fi d'anar una mica més enllà: «La tasca que la cultura té assignada a cada un de nosaltres és la d'afavorir el naixement del filòsof, de l'artista i del sant en cada un de nosaltres i més enllà de cada un de nosaltres» (citat en Pagès, 2006:22). Aquest concepte és clau pel nostre enfocament, atès que en el nucli de l'activitat cultural trobem la idea única, la singularitat d'una pensada, la inspiració que ens fa ser, al capdavall, qui som.

L'any 1978, Steiner (2013) reprèn les notes d'Eliot i redefineix la cultura com aquella interpretació particular que fem des del passat en el present, considerant el nostre temps contemporani. En aquest sentit, la cultura no seria només una herència social que cal preservar en la seva dimensió de patrimoni intacte, sinó sobretot l'assimilació, la revisió, la interrogació i finalment la modificació d'aquesta herència. Un cop més, es tractaria d'un esforç d'integració entre passat i present.

Aquesta reinterpretació de l'herència social feta des de l'experiència particular la trobem en el treball dels artistes, que qüestionen l'herència, i a vegades inclús n'esdevenen els principals dissidents. Per posar un exemple contemporani, podem fer esment a l'activista xinès Ai Weiwei i la seva instal·lació de pipes de gira-sol de porcellana, que l'artista espargeix a la Tate Modern de Londres l'any 2010. Aquesta instal·lació és una denúncia del treball en massa i alienant de la fàbrica global. Les pipes de gira-sol van ser elaborades per artesans xinesos, i s'associen amb el període de la revolució cultural (1966-1976) quan la propaganda presentava Mao Tse-Tung com el sol i el poble com els gira-sols que estaven girats cap a ell. L'artista i activista xinès, qui va patir la repressió del govern del seu país, recorda haver compartit pipes i ho plasma en la seva obra, com un gest d'amistat i de compassió humana. Així, entenem la cultura com la integració de diverses disciplines, pràctiques i camps de saber, com un procés d'hibridació que fa possible el seu avenç i la seva millora. En aquest procés s'assimila, es revisa, s'interroga, i a vegades es transgredeix l'herència social a partir d'un tipus d'experiència singular que es concreta en l'impuls creatiu orientat al desig d'aprendre.

EL PACTE CULTURAL I LA COORDINACIÓ INSTITUCIONAL

La política cultural a Catalunya, des dels inics de la democràcia, ha estat un procés complex i dificultós. En primer lloc, complex perquè l'han desenvolupada tres institucions –el Departament de Cultura, l'Ajuntament de Barcelona i la Diputació. En segon lloc dificultós, ja que l'articulació entre aquestes ha estat condicionada per les seves discrepàncies polítiques (Rius-Ulldemolins, Rodríguez i Martínez, 2012).

A principis dels anys vuitanta, la classe política catalana va manifestar el seu interès per la cultura com a eina de vertebració ciutadana en la nova etapa democràtica que començava. El mecanisme de trobada entre els diferents partits polítics es va concretar en el «Pacte Cultural» de 1985. «Pacte per la cultura» va ser el nom que va rebre la coordinació administrativa que durant els anys vuitanta promogué l'ex-conseller Rigol de Cultura i ex-president del Parlament, el qual es basava en el diàleg i la cohesió de forces polítiques amb ideologies heterogènies. El document d'aquest pacte portava com a títol: *Acord-marc entre les institucions catalanes per a la coordinació de llur política en relació a les entitats culturals bàsiques* (Fontanals i Losantos, 2007:209). En l'apartat A, anomenat «Principis generals», es reconeixia la importància de la cultura com a plataforma de diàleg, amb la intenció d'aglutinar de forma transversal els creadors, més enllà de les seves posicions polítiques. Precisava la necessitat del diàleg i de la col·laboració entre les institucions culturals i la societat, defugint del monopoli polític de la cultura i «deixant lliures zones de creativitat». El pacte cultural havia de ser un principi d'acord per a què l'administració autonòmica, les diputacions i els ajuntaments catalans poguessin treballar de forma coordinada en benefici de tots els ciutadans.

Tal i com assenyalen Rius-Ulldemolins, Rodríguez i Martínez (2012) en el seu estudi, hi ha hagut una gran dificultat d'organitzar i racionalitzar la governança de les grans institucions culturals catalanes. L'absència inicial d'equipaments culturals, la confrontació político-institucional i els baixos pressupostos autonòmics i locals, així com el dèbil recolzament del govern central han estat alguns dels motius més rellevants.

LA DEMOCRATITZACIÓ DE L'ACCÉS A LA CULTURA

Durant la dècada dels vuitanta i noranta, els serveis educatius de les institucions museístiques es generalitzaven gràcies a la creixent demanda social. Els serveis educatius s'organitzaven sota les polí-

tiques dels Departaments de Difusió i Comunicació, que consideraven que la seva funció principal era la preparació d'activitats per a tots els públics, i sobretot per a l'escolar. La política cultural es centrava en la democratització de l'accés a la cultura. Els museus apostaven per una política que pogués atendre al màxim nombre de persones degut a la creixent demanda de les escoles i dels centres educatius. S'impulsaven les estratègies de màrqueting per atraure més visitants i augmentar així la rendibilitat econòmica de les institucions.

LA POLÍTICA CULTURAL ORIENTADA AL CONSUM

Els grans equipaments culturals, creats entre els anys noranta i el 2000, són resultat d'un procés en què s'han desenvolupat unes estructures rígides que no han permès una bona coordinació entre elles, i que alhora han generat dificultats de definició de rols (Rius-Ulldemolins, 2012). Es van crear equipaments culturals de grans dimensions, destinant molts recursos a la seva construcció i menys a incrementar projectes conjunts entre institucions i agents. Segons l'informe *L'estat de la cultura i les Arts. Repensant les polítiques culturals. Reptes i reflexions* (Castells, 2015) la política d'inversions del Departament de Cultura de la Generalitat de Catalunya –tot i els seus aspectes positius– no ha respost sempre a la revisió conscient de les necessitats territorials ni a la voluntat descentralitzadora.

En aquesta línia, Marzo (2013) afirma que la política cultural catalana i la mirada de l'ordenació, racionalització i reestructuració del mapa cultural català ha estat orientada pel consum cultural entès com un entreteniment i no tant per l'impuls del teixit creatiu. La cultura entesa com a lleure, espectacle o entreteniment ha contribuït a perfilar una ciutadania més abocada al consum cultural i menys al debat, el posicionament crític o la participació. Les activitats culturals, com ara les exposicions dels museus, s'han definit en termes d'inversió per tal de mantenir el prestigi de quelcom viu –la institució museística– que ho produeix. El fet de qüestionar el valor social de l'art i la cultura ha eliminat tota forma atípica o excepcional de treball fora de la productivitat.

És així com, segons diversos autors, en alguns moments de l'etapa de transició democràtica, les polítiques culturals del nostre país han prioritzat la funció de l'art i la cultura com a motor econòmic o com a marca d'identitat, oblidant, en part, la funció i el valor de la cultura com a plataforma de diàleg, creació i cohesió social (Aguirre, 2012; Carbó, 2013; Marzo, 2013).

LA NOCIÓ DE DIFUSIÓ EN LES POLÍTIQUES CULTURALS

El diàleg entre el món de la cultura i el de l'educació al llarg d'aquests trenta anys no ha estat del tot fluid ni ben articulat (Carbó, 2013). El món de les arts i el de la pedagogia semblen haver seguit camins paral·lels durant anys.

Carbó (2013) ha investigat recentment les relacions entre les polítiques educatives i les culturals, tot centrant l'estudi en els preàmbuls de les lleis des dels inicis de la democràcia fins a l'actualitat. Els marcs jurídics durant aquest lapse de temps no contemplen explícitament la relació entre educació i cultura. Aquesta separació es manifesta, per exemple, en els preàmbuls de les lleis d'arxius o en l'àmbit dels museus i del patrimoni. A Catalunya, en els preàmbuls de les lleis d'aquests trenta anys solament es fa referència a la importància de la protecció, a l'estudi dels béns culturals i a la seva difusió, sense fer esment a la qüestió educativa. Certament, i coincidint amb el punt de vista de Carbó (2013), el concepte de difusió de la cultura es pot relacionar amb el d'educació, per bé que no és el mateix. La noció de difusió va lligada a un model unidireccional de transmissions d'idees i valors, el qual ha sigut decidit per part d'una autoritat competent. Això s'allunya de la visió educativa del fet cultural entès com una experiència estètica i intel·lectual, la qual és essencialment formativa i bidireccional.

En el cas dels museus, per exemple, a fi d'atendre tot el públic, l'administració pública contactava empreses externes que, a diferència dels organismes públics, tenien afany de lucre. L'externalització de l'educació als museus va generar una precarietat laboral dels educadors de museus que no afavoria la seva professionalització. Així, la tendència de l'activitat d'aquestes empreses externes era la d'anar reduint l'educació a un producte força homogeni i de baix pressupost. D'aquesta manera, segons Sánchez de Serdio (2010), algunes institucions museístiques han acabat oferint unes relacions jeràrquiques repartides entre aquells que tenien la potestat d'administrar el coneixement i la resta d'agents implicats, cosa que provocà que les relacions amb l'escola fossin de clientelisme o servei.

La pèrdua de perspectiva de la visió de la política entesa com a acció cultural i educativa i l'escassa cooperació entre els departaments i les administracions de diferent color polític han ocasionat que professionals d'un lloc i d'un altre s'acabin trobant en llocs aïllats, oblidant els espais d'innovació, reflexió i renovació compartida (Aguirre, 2012 i Carbó, 2013). Seguint a Carbó (2013) les causes fonamentals que expliquen la divergència i desconnexió entre la vida cultural i el sistema educatiu són la distribució compe-

tencial, la divisió administrativa i la burocràcia inherent al sector públic.

Afegiríem que altres factors importants del distanciament entre les polítiques educatives i culturals són, freqüentment, la monopolització política de la cultura , la manca de diàleg real entre professionals d'ambdós sectors, i una certa relació de «clientelisme» de les institucions culturals.

INTEGRACIÓ DE L'ART EN EDUCACIÓ

Històricament, algunes institucions culturals han establert una relació jeràrquica amb l'escola, i la interacció entre institucions ha sofert d'un cert «clientelisme». Tanmateix, en els darrers deu anys, alguns museus o institucions artístico-culturals a Catalunya han anat reorientant els seus plantejaments educatius centrant-los més en el procés creatiu de l'aprenentatge en un context de diàleg i col·laboració en xarxa.

L'educació en els contextos artístics ha anat revisant els rols dels educadors i educands, afavorint progressivament una participació més democràtica (Macaya, 2013). L'art i l'educació es plantegen com dues esferes relacionades de producció cultural i reflexió col·lectiva. L'educació a les institucions culturals es comença a entendre com una pràctica de reconstrucció dels vincles socials, polítics i culturals.

El fet d'entendre la institució artístico-cultural com un espai situat en el circuit d'aprenentatge i de transformació social ha fet que algunes institucions artístiques juntament amb les escoles, hagin investigat canals que fomenten la participació cultural i la formació de ciutadania a través de projectes de recerca, creació i experimentació. Quins referents trobem en aquest canvi de direcció? A continuació analitzarem tres referents de la integració de l'art en educació.

EL CONCEPTE D'ARTS INTEGRATION

Un dels programes que impulsa la institució John F. Kennedy Center for the Performing Arts, a Washington, és el *Changing Education Through the Arts program (CETA program,* això és «El programa transformant l'educació a través de les Arts»). És un exemple rellevant de la integració de les Arts a l'educació i té les seves arrels en el constructivisme i en els moviments progressistes de caràcter globalitzador de l'Escola Nova.

Els líders del programa CETA defineixen el concepte *Arts Integration* com una metodologia d'ensenyament en què els estudiants

demostren el coneixement après a través d'una forma artística i es comprometen en el procés creatiu connectant amb altres àrees de coneixement a través del desenvolupament gradual dels objectius previstos de les dues àrees (Chand O'Neal, 2014).

Changing Education Through the Arts (CETA) treballa, des del 1999, amb una xarxa d'escoles associades –*Partners in Education*– a Washington i facilita experiències d'aprenentatge professionals en el camp de l'art per a mestres. Aquest programa s'anomena *The Kennedy Center Partners in Education*. El principal objectiu d'aquest programa d'art en xarxa és el de promoure l'aprenentatge professional sobre i a propòsit de l'art per als mestres. Parteix de la creença que són els mestres qui han d'incloure l'art a l'educació, a fi de fer-lo arribar a la gent jove, i que ho han de fer amb el recolzament professionals externs del món artístic.

Aquest programa ofereix, en primer lloc, un institut de recerca. L'institut és el lloc d'entrada i de formació de les parelles o *teams*. Les parelles estan formades com a mínim per dos membres: un representant d'una organització artística i un responsable de l'administració d'un districte escolar veí. Tenen una durada mínima de dos anys i es configuren tenint en compte la proximitat entre els dos agents educatius i la temàtica a treballar. A l'institut de recerca els participants reben formació, participen en workshops i desenvolupen un pla de treball i assisteixen a actuacions i conferències dels líders en el camp de les *Arts Integration*.

En segon lloc, el KC també ofereix documentació i assistència tècnica a les escoles associades en el transcurs del projecte. Finalment, les parelles o *teams* poden assistir a la conferència anual (*Kennedy Center through Annual Meetings of Partnership Team members*) a través de la qual tenen la possibilitat de formar-se, renovar els objectius i les responsabilitats i compartir altres experiències innovadores. A més de l'institut de recerca, l'assistència tècnica i la conferència anual, les parelles disposen de recursos adreçats a la comunitat més específics, com ara el programa *Any given child*. Aquesta és una iniciativa que dóna suport a les comunitats en el desenvolupament estratègic, a fi d'expandir l'educació de les Arts a les escoles públiques assegurant l'accés i l'equitat a tots el estudiants de K8 durant l'horari escolar i per incentivar que els estudiants escullin l'itinerari artístic quan estiguin a la High School.

Aquesta iniciativa del Kennedy Center gaudeix d'una experiència de més de tres dècades i ha comptat amb la participació de milers d'estudiants, així com de mestres, directors, administradors i líders o assessors artístics d'arreu. Té el suport d'un alt funcionari del govern i d'un líder de l'organització artística local. Durant el

primer any es fa un pla estratègic i en el segon, tercer i quart any es fa la implementació.

Per concloure, el KC, una institució cultural de gran envergadura, atorga molta importància política al binomi Art-Educació. El Kennedy Center promou la integració de l'art a les escoles des d'una institució cultural i artística externa a l'escola. Promou parelles de treball que provenen tant del món educatiu com del cultural i comparteixen idees i metodologies noves. L' impuls de renovació prové de l'exterior del sistema educatiu reglat i s'insereix a l'escola a través dels mestres, amb la col·laboració estreta d'artistes o assessors artístics. Aquesta col·laboració es concreta en les parelles de treball entre professionals i també entre institucions educatives i culturals. Els assessors artístics orienten el mestre en les tasques que fan amb els seus estudiants. Es tracta d'una formació particularitzada, pensada per a ser aplicada en un entorn concret. Al mateix temps és una formació compartida amb la resta de mestres de la mateixa escola on tots aprenen.

A Catalunya trobem un exemple molt semblant al del Kennedy Center però de dimensions més reduïdes i fora de la ciutat de Barcelona: el projecte *Art i Escola* del Centre d'Arts Contemporànies de Vic (ACVIC).[1] El projecte també s'organitza a través de les parelles de treball entre mestres i assessors artístics, i a més vincula diferents centres educatius i artístics d'un mateix territori. A Barcelona també trobem altres projectes d'integració de l'art en educació com el projecte *Patrimonia'm* del Museu d'Història de la ciutat de Barcelona o el projecte *Cantània* de l'Auditori, entre d'altres.

[1] Vegeu la tesi doctoral Llevadot, M. (2017). *La integració de l'Art en Educació: El cas d'Art i Escola del Centre d'Arts Contemporànies de Vic (ACVIC).* Universitat Ramon Llull, Espanya.

LA PROGETTAZIONE

A Europa, els projectes d'integració que vinculen l'art, la cultura i l'educació es van inspirar inicialment en les escoles de Reggio Emilia, a Itàlia, a partir de la figura de Malaguzzi (1920-1994). Malaguzzi, que fou mestre i pedagog, va ser l'iniciador i inspirador de la metodologia educativa de les escoles de Reggio Emilia, dedicant tota la seva vida a la construcció d'una experiència de qualitat educativa en la qual s'escoltava, es respectava i es consideraven les potencialitats dels infants, a fi que es reconegués el seu dret a ser educats. A les escoles de Reggio Emilia els mestres deixen els infants que expressin i elaborin els seus propis pensaments. Escoltar és vist com un verb actiu, no passiu. Escoltar l'infant dóna significat al missatge i valor a la persona que l'emet.

Malaguzzi va reivindicar el concepte de taller com a metàfora i va concebre el laboratori com un lloc on observar, documen-

tar, investigar i teoritzar sobre l'aprenentatge dels alumnes (Chand O'Neal, 2014).

Un dels principis estètics de Malaguzzi consistia a somiar la bellesa d'allò insòlit (Hoyuelos, 2006). Tal i com afirma Hoyuelos, aquest principi estètic es nodreix de l'estranyament -és a dir d'examinar i interpretar les coses des d'un punt de vista diferent- i també de la sorpresa -quan l'educand se n'adona que és autor i protagonista del seu propi aprenentatge- elements que transgredeixen l'encotillament de conceptes establerts.

Per evitar la rutina i mantenir «viva» la pràctica educativa, a finals dels anys seixanta Malaguzzi incorpora, a les escoles Reggio, el taller i el tallerista, un professional que no pertanyia al món educatiu sinó a l'artístic.

Malaguzzi va encunyar la noció de *Progettazione* (neologisme derivat de *progetto*, projecte) com una pràctica organitzada que va «més enllà», organitzant els processos d'aprenentatge sota els principis d'indagació, exploració, creativitat, qüestionament i exposició pública visual (Hernández, 2007). No es tracta d'un esquema rígid ni definitiu, sinó més aviat flexible. És un tipus d'acció educativa creativa amarada de tendresa, d'optimisme i d'alegria que defensa la llibertat de l'infant i el considera com algú que pot pensar i decidir per si mateix. El projecte pedagògic és, de la mateixa manera, un compromís de participació a l'entorn cultural.

A Catalunya trobem projectes on artistes entren en contacte i col·laboració amb els centres educatius com és el cas de *Cinema en curs* i *Creadors en Residència* que s'inspiren en aquesta idea de Malaguzzi.

ELS ARTS COUNCIL

A Europa trobem exemples d'institucions que promouen les relacions entre les arts, la cultura i l'educació, com ara el *Creative partnership de l'Arts Council* a Anglaterra o el *Council* d'Irlanda. L'any 2006, aquest últim va crear un comitè especial per a les arts i l'educació no centrat en l'educació artística (la formació en les arts), sinó en el paper de l'art a l'àmbit de l'educació. Això es va dur a terme amb la participació dels artistes a l'escola o, de forma més genèrica, amb la intervenció del món de les arts en el sistema educatiu. Aquest comitè va concretar les seves aportacions en el text *Road map for Arts Education. The World Conference on Arts Education: Building Creative Capacities for the 21st Century* (UNESCO, 2006). S'assenyala la importància i l'impacte de l'entesa mútua entre els agents i l'establiment d'una política coordinada en aquest sentit. Una de les recomanacions clau del document consisteix en

la promoció i el suport de noves o antigues xarxes de col·laboració entre les arts i l'educació, tant en l'àmbit nacional com internacional. Finalment, l'estudi identifica algunes de les aportacions directes de l'art i les seves polítiques de suport al sistema educatiu, entre les quals s'hi compta la millora de la proximitat entre l'escola i la comunitat. Aquesta millora es du a terme a partir de la integració de nous interessos mitjançant les expressions artístiques i la promoció de noves formes de col·laboració, les quals s'estableixen des de la participació de les escoles que implementen programes de formació artística en diferents xarxes nacionals i internacionals.

A Catalunya es va crear, el 13 de març de 2009, el Consell Nacional de la Cultura i les Arts concebut com una institució inspirada en el model anglosaxó dels *Arts councils* amb el convenciment que calia mantenir la política de foment i expansió de la cultura al marge dels canvis de govern. El Consell Nacional de la Cultura i de les Arts (CoNCA) neix com a resposta a una reclamació del sector cultural davant del Govern de la Generalitat de Catalunya per tal de renovar les polítiques culturals i millorar i ampliar el suport a la creació. Sembla doncs que a partir del 2009 a Catalunya hi ha una consciència clara de la importància d'estrènyer les relacions entre l'art, l'educació i la cultura.

En el seu informe publicat al web *Resum descriptiu de l'informe: aproximació a l'ecosistema dels ensenyaments artístics de caràcter professional a Catalunya*, a l'apartat «El marc europeu i l'articulació d'un nou context relacional» (CoNCA, 2016) es descriu com el marc europeu està generant les regles d'un nou context educatiu que afecten plenament Catalunya. Al mateix temps està definint un nou model d'economia centrat en el coneixement, en el qual la recerca i la innovació tenen un paper fonamental. Aquest nou context relacional té presents els ensenyaments, les institucions acadèmiques, la recerca, la innovació, el món professional i el mercat. La integració de l'art en educació hi juga, òbviament, un paper clau.

CONCLUSIONS. ELS PROJECTES D'INTEGRACIÓ DE L'ART EN EDUCACIÓ

És important definir els projectes d'integració de l'art en educació (Arts Integration) perquè suposen una altra manera de concebre l'educació dins de les institucions culturals i una nova manera de relacionar-se amb la comunitat educativa.

Tot i que aquesta nova modalitat d'*Arts integration* és quelcom més que un treball per projectes, segueix inspirant-se en la idea inicial de Dewey al voltant dels projectes de treball o *project* based

learning. Els projectes de treball constitueixen una estratègia per a la construcció del pensament complex, on els educands participen en el procés d'investigació, participen en el seu procés de planificació i construcció de significats i en la comprensió de diferents punts de vista. Permeten apropar-se a la identitat dels estudiants, replantejar el curriculum per matèries i apostar per una concepció transdisciplinar, tenint en compte què passa fora de l'escola i replantejant la funció docent en constant reconstrucció (Hernández, 2008). Des d'aquesta perspectiva, en els projectes de treball no s'aplica una tècnica ni un sistema rígid d'investigació, sinó que s'ofereix una gamma ampla d'oportunitats d'aprenentatge allunyada de la resposta homogènia que permet, a més, la integració de la diversitat (Pozuelos, 2007).

Aleshores, a partir de la idea comunitària d'un conjunt de pràctiques d'Arts integration algunes institucions artístico-culturals han impulsat espais de participació, d'investigació i de producció cultural, així com de suport i de visibilitat a les escoles. En aquests projectes la creativitat permet desenvolupar la capacitat de crear nous imaginaris, i també fer de l'art i de la cultura una experiència formativa quotidiana, del dia a dia. Valorar el procés artístic i fer de l'art una experiència quotidiana significa que la sensibilitat i la imaginació no són exclusives de les disciplines artístiques sinó en totes les formes de coneixement. Per això «cal introduir la raó estètica o sensible al currículum i donar un espai col·lateral a la raó lògico-científica» (Collelldemont, 2001:44). A nivell pedagògic comporta, tal i com assenyala l'autora, «prioritzar el procés d'ideació per sobre de la transmissió d'ideologia» (Collelldemont, 2001:45). És a dir, incentivar la creació de pensament, així com la participació i la invenció en el procés de transmissió. Això implica ampliar la concepció de la cultura i de l'art com una pràctica amb els altres que fa possible la transformació de la societat, ja que potencia persones que pensen i creen nous espais de debat i de convivència.

En definitiva, els projectes d'integració de l'art en educació i les institucions que els sustenten donen molta importància al binomi Art-Educació i al treball col·laboratiu entre professionals. En aquests projectes l'educació no està relegada a aportar un valor complementari a la producció artística i cultural i l'acció de l'artista es considera oberta a la col·laboració en projectes educatius o d'intervenció comunitària. Són projectes que responen a polítiques culturals que impulsen aprenentatges basats en processos col·lectius, on es posa l'educand en el cor de la seva acció afegint valor a l'experiència compartida que es deriva de conjugar l'educació amb l'art i la cultura. ¶

REFERÈNCIES

Aguirre, I. (2012). Escuela y museos: entre encuentros y desencuentros. A A. Macaya, A. Ricomà i M. Suárez (Coord.), *Confluències en Art i Educació. L'educació formal com a interlocutora en l'acció educativa del museu* (pp. 71-86). Tarragona: MAMT Pedagògic.

Carbó, G. (2013). *Polítiques culturals i educatives a Catalunya: Dificultats de la interrelació* (tesi doctoral). Universitat de Girona, Espanya.

Castells, R. (coord.). (2015). Estat de la cultura i de les arts 03_2015. Repensant les polítiques culturals. Reptes i reflexions. Barcelona: Consell Nacional de la Cultura i de les Arts (CoNCA). Recuperat de http://conca.gencat.cat/web/.content/arxius/publicacions/informe_anual_2015/INFORME_2015_CATALA.pdf

Chand O'Neal, I. (2014). *Selected Findings from the John F. Kennedy Center's Arts in Education Research Study: An Impact Evaluation of Arts-Integrated Instruction through the Changing Education through the Arts (CETA) Program.* Recuperat de https://artsedge.kennedy-center.org/educators/how-to/arts-integration/ceta-white-paper Washington

Collelldemont, E. (2001) Potenciar o limitar el discurs estètic en l'educació. Dues alternatives que s'encavalquen (pp. 43-49). A A. Vilanou, C. (Ed.), Repensar la pedagogía, avui. (pp. 43-49). Barcelona: Institut d'Estudis Catalans, Eumo editorial.

Consell Nacional de la Cultura i de les Arts, CoNCA. (2016). *Aproximació a l'ecosistema dels ensenyaments artístics de caràcter professional a Catalunya.* Barcelona: Generalitat de Catalunya. Recuperat de http://conca.gencat.cat/web/.content/arxius/publicacions/informe_ensenyaments_artistics/Informe-CoNCA-IC102016-2.pdf

Fontanals, R. i Losantos, M. (2007). *Biblioteca de Catalunya. 100 anys. 1907-2007.* Barcelona: Biblioteca de Catalunya.

Hernández, F. (2007). Una història de la perspectiva educativa dels projectes de treball a Catalunya. *Perspectiva Escolar, 318* (pp.18-23).

Hoyuelos, A. (2006). *La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi.* Barcelona: Octaedro-Rosa Sensat.

Macaya, A. (2013). Els projectes, punt de trobada entre museus i escola. A A. Macaya, A, R. Ricomà i M. Suárez (Coord.), *Arts, educació i interdisciplinarietat* (pp. 11-18). Tarragona: MAMT Pedagògic.

Marzo, J. L. (2013). *L'era de la degradació de l'art. Poder i política cultural a Catalunya.* Barcelona: El Tangram.

Pagès, A. (2006). *Al filo del pasado. Filosofía hermenéutica y transmisión cultural.* Barcelona: Herder.

Pozuelos, F. J. (2007). *Trabajo por proyectos en el aula: descripción, investigación y experiencias.* Sevilla: Cooperación Educativa.

Rius-Ulldemolins, J. (2012). Política cultural e hibridación de las instituciones culturales. El caso de Barcelona. *Revista Española de Ciencia Política, 29* (pp.85-105).

Rius-Ulldemolins, J., Rodríguez, A., i Martínez, S. (2012). El sistema de la política cultural en Cataluña: un proceso inacabado de articulación y racionalización. *Revista de Investigaciones Políticas y Sociológicas: RIPS, 11*(3) (pp.173-204).

Sánchez de Serdio, A. (2010). Arte y educación: diálogos y antagonismes. *Revista Iberoamericana de educación*, 52, 43- 60.

Steiner, G. (2013). *En el castillo de Barba Azul.* Madrid: GEDISA.

Street, J. (2000). *Política y cultura popular.* Madrid: Alianza Editorial.

The Kennedy Center. (1990-2017). *Changing Education Through the Arts (CETA): Professional learning for educators and teaching artists.* Washington, D.C, USA: The Kennedy Center. Recuperat de http://education.kennedy-center.org//education/ceta/

Tylor, E. B. (1871). *Cultura primitiva. Los orígenes de la cultura*. Madrid: Ayuso.

UNESCO (2006). *Road Map for Arts Education: The World Conference on Arts Education: Building Creative Capacities for the 21xt Century.* Lisboa, 6-9 de març de 2006. Recuperat de http://www.unesco.org/new/en/culture/themes/creativity/arts-education

ARTÍCULOS DE TEMÁTICA LIBRE

HER&MUS
HERITAGE & MUSEOGRAPHY

ARTÍCULOS DE TEMÁTICA LIBRE

El Museo Jurásico de Asturias como oportunidad para el conocimiento sobre dinosaurios: evaluando las visitas escolares

The Jurassic Museum of Asturias as an opportunity for the knowledge on dinosaurs: evaluating the school visits

M. Roser Calaf Masachs | Mónica Herrero Vázquez | Miguel A. Suárez Suárez

Recepción del artículo: 15-06-2018. Aceptación de su publicación: 15-10-2018
HER&MUS 19 | OCTUBRE-NOVIEMBRE 2018, PP. 106-121

El Museo Jurásico de Asturias como oportunidad para el conocimiento sobre dinosaurios: evaluando las visitas escolares

The Jurassic Museum of Asturias as an opportunity for the knowledge on dinosaurs: evaluating the school visits

M. Roser Calaf Masachs | Mónica Herrero Vázquez | Miguel A. Suárez Suárez

M. Roser Calaf Masachs
Universidad de Oviedo
rcalaf@uniovi.es

Mónica Herrero Vázquez
Universidad de Oviedo
herreromonica@uniovi.es

Miguel A. Suárez Suárez
Universidad de Oviedo
masuarez@uniovi.es

Recepción del artículo: 17-07-2018. Aceptación de su publicación: 15-10-2018

RESUMEN. En este artículo se presenta la evaluación realizada en el Museo Jurásico de Asturias (MUJA) en el periodo 2005/2007 y una segunda desarrollada en 2014. La primera se enfocaba hacia la mejora de la gestión de atención al público, que se había percibido como desorganizada en los primeros meses de la puesta en marcha del museo. La segunda investigación se corresponde con una síntesis de la evaluación realizada en el marco de un proyecto de I+D+i con el que se evalúan programas educativos en quince museos de España bajo el paradigma de la investigación cualitativa. La primera evaluación puede entenderse como un diagnóstico inicial mientras que el trabajo de 2014 trata de interpretar mejoras para la propuesta didáctica, incorporando nuevos planteamientos evaluativos enfocados a las visitas escolares.

PALABRAS CLAVE: Educación museal, evaluación en museos, didáctica ciencias experimentales, aprendizaje fuera del aula, alumnado pre-universitario, investigación cualitativa.

ABSTRACT. The current article presents the evaluation carried out in the Jurassic Museum of Asturias (MUJA) during the 2005/2007 period, and a second evaluation performed in 2014. The first evaluation was aimed to enhance the efficiency to manage public attendance, which was seem as unorganized at the very early stages of the musem start-up. The second investigation corresponds to the synthesis of the evaluation under the R+D project to assess educative programs in fifteen Spanish museums under the paradigm of qualitative research. The first evaluation can be understood as an initial diagnosis, while work carried out in 2014 is trying to interpret improvements for the didactic proposal, adding new evaluative perspectives focused on school visits.

KEYWORDS: Museums education, evaluation in museums, experimental sciences didactics, outdoor learning, pre-university students, qualitative research.

INTRODUCCIÓN

Visitar un museo y tratar de conocer si existe aprendizaje es un tema que se puede verificar realizando un seguimiento de pruebas sobre cómo se vincula la actividad realizada en la escuela con la del museo, orientando la investigación desde una perspectiva psicológica. Otra alternativa de investigación es el estudio de cómo el museo comunica el patrimonio que conserva y sitúa la investigación desde una perspectiva pedagógica que revisa la oportunidad de un programa educativo. En las actividades vinculadas con las Ciencias Experimentales hay una tradición asentada en los «Gabinetes de Física» (Fernández González y Sánchez-Tallon, 2013), laboratorios o en los «Museum Demostrator» de las primeras décadas del siglo pasado con un personal especializado para realizar experimentos que atentamente observaba el público escolar (Hooper-Greenhill, 1992 y 1994). Como recogen Blanco, España y Rodríguez Mora (2012), la enseñanza de las ciencias basada en el contexto destaca su conexión con problemas en el entorno del alumnado, que puede afectarles a tres niveles, ya sea como individuos, como miembros de una comunidad local o como ciudadanos del mundo, para hacer ver la influencia de las ciencias en los ámbitos personal, profesional y social.

El Museo Jurásico de Asturias (en adelante MUJA) se sitúa en un espacio intermedio: es científico, ya que tiene un departamento diferenciado vinculado con la universidad donde se investiga y se difunde ciencia en publicaciones y congresos; y otro departamento que gestiona los públicos. A pocos meses de su puesta en marcha el museo recibía tal cantidad de público que se producía un cierto caos en el interior del museo (no se reconocía el itinerario a seguir, faltaba legibilidad en las cartelas, etc.). Esta problemática encauzó un proyecto con el que se pretendía detectar problemas en la gestión de públicos y se ofreció un diseño del programa educativo del Museo del Jurásico de Asturias (curso 2005/2006)[1].

En la propuesta de *Musealización didáctica del MUJA* destacaban dos núcleos de investigación: primero, el diagnóstico sobre las diversas acciones que orientaban la recepción de públicos y su correspondiente acompañamiento en la visita al museo; detectando debilidades y potencialidades. En el segundo núcleo se elaboró un diseño educativo ya específicamente centrado en diferentes líneas para el acompañamiento de las visitas escolares, orientado a todos los ciclos, desde la escuela de infantil al bachillerato. El diseño contenía la elaboración de materiales para los talleres, las guías de recorrido, orientaciones para explicaciones de los monitores, hojas de registro de observación para el público escolar debidamente niveladas según ciclo educativo, programaciones para el aula con

[1] Desarrollo de las funciones de investigación, conservación y didáctica del Museo del Jurásico de Asturias (MUJA), financiado por la Consejería de Cultura, Comunicación Social y Turismo del Principado de Asturias (Ref: CN-04226B)

especial atención en las actividades pre y post-visita al MUJA y un material de documentación sobre dinosaurios para ampliar el conocimiento de los profesores. La orientación pedagógica de la enseñanza del patrimonio paleontológico era el centro del diseño que nos permitía abordar todos aquellos procesos que se generan en torno al patrimonio desde la implicación empática (aprovechando el gran atractivo de los dinosaurios para los escolares) y cognitiva, donde el proceso de observación, descubrimiento, análisis, criterios de clasificación cobraban especial relevancia en el diseño (Calaf, 2009).

Por otra parte, dentro de la investigación evaluativa en el ámbito museal, han predominado los estudios de público y la evaluación de exposiciones (Pérez Santos, 2008; Daignault y Schiele, 2011). La importancia de estos estudios, que provienen en su mayor parte de la propia iniciativa de los museos, responde en gran medida a la idiosincrasia de estas instituciones, que además de ofrecer un servicio de calidad deben hacer esfuerzos para captar al mayor número de visitantes posible. De esta forma, conocer los perfiles de los visitantes y el impacto inmediato que causa en ellos la exposición resulta necesario para adaptar sus estructuras a la demanda social. Este modelo sigue la perspectiva evaluativa cuantitativa.

La perspectiva cualitativa sigue siendo deficitaria en la evaluación de la acción educativa y cultural de los museos. En este sentido, el proyecto ECPEME (Evaluación Cualitativa de Programas Educativos en Museos Españoles) trata de identificar, desde tal perspectiva, las prácticas de éxito que se producen en museos donde hay equipos estables que participan de su idiosincrasia y que, por tanto, diseñan programas adecuados y perfilados a las necesidades tanto, educativas como sociales, que demandan sus públicos fidelizados (escuelas e instituciones con las que trabajan). Se trata de valorar el trabajo desarrollado desde los museos y contribuir a sistematizarlo, generando unas inercias que permitan diseñar y desarrollar programas educativos sólidos y con capacidad para adaptarse a los cambios y requerimientos del público escolar

METODOLOGÍA

El diseño de la investigación, dentro del paradigma cualitativo, ha seguido una lógica procedimental «multimetódica, interpretativa en el enfoque y naturalista con respecto al objeto de estudio» (Denzin, 1997: 2). Para el análisis de cada museo en el proyecto ECPEME, para identificar buenas prácticas, se ha seguido la metodología del estudio de casos, teniendo en cuenta que cada museo

constituye un contexto con sus propias particularidades (Álvarez y San Fabián, 2012). La intención es extraer patrones, comportamientos o acciones que parecen repetirse, es decir, estándares de observación que incluyen procedimientos para el conocimiento informado (Angrosino, 2012; Denzin, 1997; Gibbs, 2012; Simons, 2012). Por otra parte, no podemos olvidar las estrategias seguidas para compensar y limitar la subjetividad inherente a todo investigador. En nuestro caso, recurrimos a la triangulación en cuatro niveles: triangulación de datos, utilizando diversas fuentes de información e implicando en el estudio a las personas de forma deliberada (Glaser y Strauss, 1967); triangulación de investigadores, empleando varios observadores en cada contexto analizado; triangulación metodológica, utilizando herramientas diversas que permiten el contraste de visiones entre los distintos investigadores, así como entrevistas al personal de los museos para corroborar o corregir las percepciones obtenidas por los investigadores e identificar temas clave (Kvale, 2011); y finalmente triangulación de teoría, aproximándonos a los datos desde las posiciones diversas que provee la configuración interdisciplinar del equipo de investigación, en el que concurren las diversas áreas de conocimiento. Este trabajo sigue el mismo enfoque metodológico (Suárez, Gutierrez, Calaf y San Fabían, 2013).

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

RESULTADOS GENERALES DE LA EVALUACIÓN DE 2005-2006

Ofrecemos una síntesis de los resultados obtenidos, enfocados inicialmente al público general, destacando las distintas dimensiones contempladas en el análisis en lo que respecta al espacio museal, así como los puntos fuertes y débiles (siempre que proceda) hallados durante la investigación inicial (Tabla 1).

Como puede observarse, entre los problemas más significativos detectados durante el primer análisis figuraba el exceso de información en algunas zonas del museo, como las dedicadas al Premesozoico o al Jurásico en Asturias que es el centro de la colección del museo. Asimismo, encontramos que el sentido de continuidad y la propia ordenación cronológica del museo por salas no se percibe con suficiente claridad, salvo que se memorice el plano situado en la entrada o se utilice una guía de mano. Ello se debía a la ausencia de indicadores que mostraran el punto espacio-temporal del itinerario en que se encontraba el visitante en cada momento. Cabe señalar que, en la actualidad, este problema se ha subsanado.

Tabla 1. Síntesis de los resultados obtenidos. Fuente: elaboración propia.

Dimensión	Fortalezas	Debilidades
Ubicación del museo	• Proximidad al yacimiento de icnitas de la playa de la Griega, el mar, la arena, extensiones vegetales y entornos geológicos que también pueden ser utilizados como recurso didáctico.	• No hallaron circunstancias reseñables.
Arquitectura y materiales del museo	• Materiales: la madera interior, el cemento, el cobre oxidable se adaptan al entorno y muestran la voluntad del museo por adaptarse al medio. • La planta del edificio (huella tridáctila) es un gran acierto, en tanto que dialoga con las huellas reales de «la Griega»: desde el museo vemos el yacimiento, y desde el yacimiento, vemos la gran contrahuella que es el museo.	• No se hallaron circunstancias reseñables.
Museografía (I): Movilidad por el espacio museal	• Presencia de numerosos espacios abiertos. • Posibilidad de desarrollar múltiples itinerarios además de los propuestos por el propio museo.	• Posibilidad de desorientarse debido a la presencia de espacios intercomunicados, circulares y escaleras de doble vertiente. • Las indicaciones de movilidad resultan ineficaces debido a su color y ubicación, que pueden confundir al visitante. • La ubicación de elementos de descanso y/u observación (bancos) no es plenamente adecuada, bien por insuficiente en algunas salas, bien porque dificultan la observación detallada de paneles relevantes.
Museografía (II): Materiales audiovisuales	• Plenamente satisfactorios: presentan orden didáctico y facilitan la mediación a partir de recursos como gráficos, esquemas, dibujos, etc.	• Algunos tecnicismos pueden considerarse prescindibles o, en todo caso, quizá convendría sustituirlos por sinónimos más fáciles de comprender para el público no especializado.
Museografía (III): Cartelas	• Estructuradas por tipología en base a distintos colores de fondo, tipografía y tamaño de letra.	• Se distingue poco los originales y las réplicas; en las cartelas hay exceso de información técnica. • Exceso de protagonismo en tamaño de las cartelas prohibitivas con respecto a las que ofrecen información conceptual y explicativa sobre la colección.
Museografía (IV): Paneles/objetos	• Gran despliegue visual que los hace atractivos. • Contenidos correctos para adultos con conocimiento científico • Los objetos (originales y/o réplicas) son significativos y representativos de los contenidos.	• Algunos de los paneles no logran despertar el interés en los visitantes y llegan incluso a confundirlos por tecnicismo. • Existe saturación de paneles en zonas concretas, lo que hace que se resten protagonismo unos a otros y saturen al visitante. • Ciertas dificultades para distinguir entre los originales y las réplicas; de estas últimas, además, se desaprovecha parte de su potencial (tacto, experimentación).

A lo anterior debemos añadir la presencia de originales y réplicas indistintamente, sólo diferenciadas por una cartela que indicaba «Colección del MUJA» (caso de los originales) o «Réplica». En un principio, podríamos pensar que resulta suficiente; sin embargo, en nuestras entrevistas detectamos fuertes contradicciones que indicaban la necesidad de incidir en esta cuestión: un 67% de los visitantes declaró haber visto entre un 75% y un 100% de piezas originales, mientras que otro 23% señaló que sólo había entre un 0% y un 25% de piezas originales.

También resultaba problemática la acumulación de fósiles en ciertos espacios y la ausencia de otros recursos expositivos (gráficos, imágenes ideales, etc.) que facilitarían su comprensión. Se trata de un problema que también detectamos a través de las entrevistas a los visitantes, quienes a la pregunta «¿qué impresión te han causado las huellas de dinosaurios originales que se encuentran en la parte inferior del museo?», nos aportaron respuestas como:

- *Es que llevaba tanto tiempo viendo el museo que las vi deprisa y no me fijé mucho (*varón, adulto*).*
- *Son demasiadas y todas pegadas (*varón, menor*).*
- *No me dicen mucho, si no es porque las señalan con tizas no se sabe dónde está la huella (*varón, adulto*).*
- *La verdad es que cuesta mucho creer que sean huellas (*mujer, adulta*).*

Esta situación, sin duda, también se agravaba por otro de los problemas señalados, como era la dificultad para seguir itinerarios claros, que al cabo incidía en la percepción y comprensión de los contenidos. En efecto, se propuso la utilización de un recurso de fácil instalación, marcar con icnitas tridáctilas pegadas al suelo los itinerarios que marcaban la dirección a seguir. Recurso que en la actualidad se ha instalado.

LA PROPUESTA DIDÁCTICA: VISITAS ESCOLARES

Una vez detectados los principales problemas en cuanto al espacio museal, se complementó la evaluación con una interpretación específica desde la educación en museos (Calaf, 2009), centrada en las estrategias y técnicas comunicativas para poder aportar propuestas didácticas. El eje central de la propuesta didáctica era la premisa de que el público escolar, al finalizar la visita al museo, debía comprender cómo vivían los dinosaurios y cómo se relacionaban con su entorno y distinguir los dos grandes grupos de dinosaurios *terópodos* (carnívoros) y *saurópodos* (vegetarianos). En este

sentido, el museo podía servir no sólo para dar conocer la vida de los dinosaurios en un plano genérico, sino también para recuperar la memoria del paisaje en que se encuentra. Así, se planteó una estructura basada en cuatro conceptos clave que permitirían articular toda la propuesta didáctica: alimentación, desplazamiento, relación/reproducción y defensa, y analizarlo en los dos grandes grupos de dinosaurios.

Las soluciones que se proponían para el modelo de intervención eran desde el nivel más esencial –la señalética–, otorgando a cada fósil que era sujeto de observación en visita guiada un símbolo sencillo (rombo, círculo, cuadrado, cruz… que identificaba la relación con cada función vital), y esta solución se repetía a lo largo del recorrido por el museo. De forma que cada símbolo incluido en las cartelas permitiría conocer claramente con qué función vital se relaciona el fósil, la réplica, el panel y establecer asociaciones pertinentes, dando mayor sentido al recorrido y facilitando el aprendizaje.

En coherencia con lo anterior, se proponía también una mayor utilización del entorno, ampliando la concepción museográfica y patrimonial mediante un reforzamiento de los vínculos con el yacimiento de icnitas de la playa de la Griega. Uno de los objetivos principales era aprovechar el potencial de las icnitas para desarrollar otras capacidades como la observación, la interpretación, el razonamiento y la clasificación. En este sentido, se propusieron varios ejercicios sobre yacimientos ficticios en los que aparecían representados diferentes tipos de icnitas. Los modelos se graduaban en complejidad para adaptarse a las distintas etapas (fundamentalmente últimos años de primaria y secundaria) (Figura 1).

Este tipo de actividad permite iniciar a los estudiantes en la realización de inferencias a fin de interpretar las evidencias que pueden observar. En este caso, se plantearon algunas preguntas clave como la identificación del número de rastros visibles; la dirección del desplazamiento; ignitas que indican posición bípeda o cuadrúpeda; dinámicas de desplazamientos (protección de las crías), etc. Con los hallazgos interpretativos podrían desarrollarse temas complementarios, debates, etc.

LA EVALUACIÓN DEL PROYECTO ECPEME EN EL MUJA

Con vistas a la transferencia científica del proyecto, y a fin de dar uniformidad a los resultados, se elaboró una herramienta que permitiera sintetizar la información contenida en cada uno de los informes de caso (Suárez et al., 2013). La herramienta contempla un total de 57 estándares que se valoran del 1 (menor grado de

Figura 1. Secuencia de icnitas propuesta para la ESO. Fuente: elaboración propia desde materiales de J. C. García Ramos, Director Científico del Museo y descubridor de los yacimientos.

cumplimiento) al 5 (mayor grado de cumplimiento), y que se han construido a partir de los puntos fuertes observados en todos los museos de la muestra. Así pues, desde una perspectiva global, los estándares en su conjunto nos mostrarían una situación ideal o, en cualquier caso, deseable. No obstante, en ocasiones los factores que interfieren en la calidad son exógenos al museo, por lo que debemos aclarar que el no cumplimiento de algún indicador no necesariamente significa una mala praxis de los museos.

En líneas generales, la valoración de este museo ha sido positiva. El ámbito «Objetivos, actividades y contenidos» se ha valorado (Gráfico 1) teniendo en cuenta el planteamiento de los objetivos, la estimación de su consecución, el diseño de las actividades y la coherencia entre los objetivos, los contenidos y la museografía. A este respecto, desde un plano formal los objetivos están bien formulados y son coherentes con las actividades. Pero a nuestro juicio se

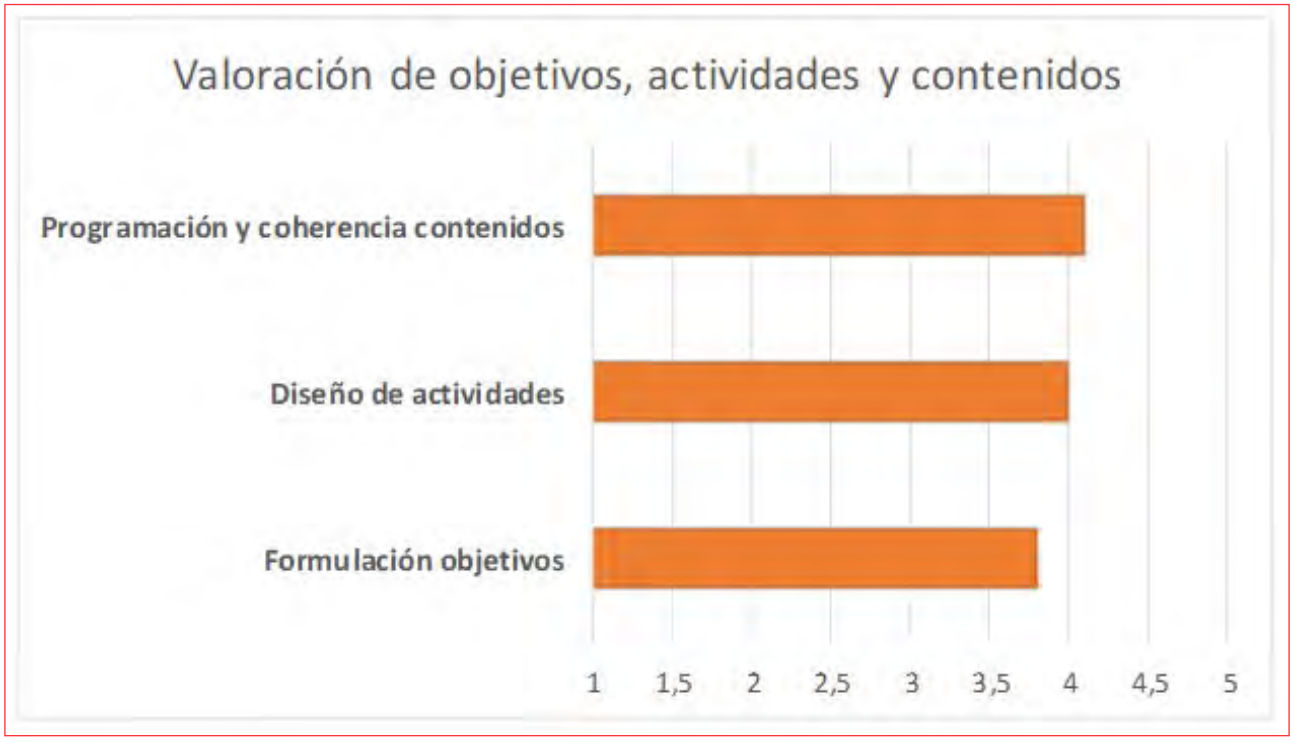


Gráfico 1. Valoración del ámbito «objetivos, contenidos y actividades». Fuente: elaboración propia.

centran demasiado en la museografía (identificación de réplicas y fósiles que se exponen), lo que limita las posibilidades de desarrollar otras actividades más orientadas, por ejemplo, a la realización de inferencias sobre los modos de vida de los dinosaurios a través de los fósiles y otros recursos con que cuenta el museo.

Por otra parte, en algunas actividades se incluyen objetivos que hacen referencia a la necesidad de fomentar la investigación científica sobre el mundo de los dinosaurios (lo que podría identificarse con la categoría de aprendizaje cognitivo). Pero no encontramos declaraciones que expliciten el modo en que se conseguirá este objetivo, independientemente de que pueda alcanzarse, como ocurre habitualmente, gracias al trabajo de los educadores y la museografía. Asimismo, existe un predominio de los contenidos conceptuales y, en menor medida, actitudinales. En lo que respecta a los contenidos procedimentales cabe destacar que su presencia es más escasa salvo en los talleres.

En cuanto al ámbito de la valoración metodología (Gráfico 2) se ha tomado como criterio de calidad la diversidad tanto metodológica como en las estrategias didácticas utilizadas durante las distintas actividades. Consideramos que esta diversidad muestra una mayor adaptabilidad del programa a las distintas situaciones educativas que puedan producirse, de ahí que se entienda como elemento deseable. En este caso, la valoración ha sido ligeramente

Gráfico 2. Valoración del ámbito metodología. Fuente: elaboración propia.

inferior debido a que existe un predominio claro de la metodología expositiva sobre otras metodologías y estrategias, como pueden ser el aprendizaje por descubrimiento, juegos de pistas, preguntas estructuradas, trabajos por proyectos, etc.

Lo anterior influye, lógicamente, en las posibilidades para fomentar la adquisición de determinadas competencias. Cabe señalar que, en este caso, no evaluamos la adquisición de competencias, sino las posibilidades que encontramos para trabajarlas. Dada la naturaleza del museo, una de las competencias que más nos interesaba analizar era la científica y la hemos vinculado con otras competencias para simplificar el análisis y poder tener gráficos comparables en todos los museos del proyecto ECPEME (el MUJA era el único museo de patrimonio científico).

LA COMPETENCIA CIENTÍFICA

Atendiendo al papel fundamental que ocupa la competencia científica en los currículos oficiales de la enseñanza obligatoria y en el programa de evaluación PISA, analizamos las posibilidades que se ofrecen para tratar tres habilidades en las que se estructura esta competencia: identificar cuestiones científicas, explicar fenómenos científicamente y utilizar pruebas científicas (OCDE, 2006: 20).

Identificar cuestiones científicas y explicar fenómenos científi-

camente. En el museo hay una museografía adecuada y se encuentran muy bien explicados y contextualizados los fósiles, las réplicas, los videos y los paneles explicativos que hay distribuidos por ámbitos (Mesozoico, Jurásico y Cretácico), que asimismo permiten conocer los dinosaurios y su entorno. El museo es un referente para conocer los dinosaurios y los procesos geológicos en Asturias al estar asociado con los yacimientos de la Costa de los Dinosaurios y en especial con el de la playa de la Griega. Frente a un discurso museográfico potente y bien construido científicamente, las actuaciones de los guías con escolares se pueden interpretar como débiles y precisan de una mejora en cuanto a la formación en didáctica.

Utilizar pruebas científicas y explicar fenómenos científicamente. Se ven lastrados por las limitaciones temporales de los escolares durante la visita guiada. No obstante, en los talleres asociados a la vista se observan cambios interesantes. Así, los monitores observados ofrecen disponibilidad para trabajar la competencia científica (en el circuito por el museo es prácticamente nula). Destacamos el taller «Paleontólogo por un día», en el que los estudiantes deben encontrar, en un gran cajón con arena (que simula un yacimiento), un fósil que deben datar, medir, dibujar y etiquetar en el cuadernillo que se les facilita, y lo deben de anotar casi como lo haría un paleontólogo. A continuación los escolares realizan una réplica de su descubrimiento sobre un plato de plástico con un molde que rellenan con escayola, para luego llevárselo a su casa como recuerdo. El taller finaliza con una puesta en común para completar el cuaderno de trabajo que recoge actividades de razonamiento y comprensión de la visita. El taller resulta interesante para el trabajo de esta competencia en tanto que el hallazgo de fósiles y su análisis no sólo permiten, en efecto, la realización de inferencias por parte del alumnado, sino que también constituye una actividad motivadora que incrementa notablemente la participación e implicación de los estudiantes.

Es indudable que el mero hecho de observar fósiles, réplicas y reconstrucciones ideales ya permite, en sí mismo, la identificación de cuestiones científicas (modos de vida, cambios adaptativos/evolutivos, etc.). No obstante, el cumplimiento pleno de esta competencia implicaría, a nuestro juicio, una mayor profundización en la propia tarea del descubrimiento (planteamiento de hipótesis y corroboración/refutación), si bien entendemos que factores como la limitación temporal de la visita o la falta de evidencias explícitas de un trabajo previo o posterior en el aula interfieren en la posibilidad de potenciar la adquisición de esta competencia. Pese a todo, lo cierto es que si no se da la oportunidad de explicar esos

fenómenos mediante argumentos y contraargumentos, el potencial educativo se desaprovecha enormemente (Kuhn, 2005). También la sistematización tan organizada según las salas puede ser obstáculo para el desarrollo de la comprensión deseable de lo que puede significar el «modo de vida de los dinosaurios». Esta interpretación la asociamos a una oportunidad perdida de aprendizaje en el museo, para lo cual, ya en el informe que se hizo en 2006 se ofrecían muchas soluciones.

En esta línea, incidiendo nuevamente en la propuesta que planteamos en 2006, encontramos un estudio desarrollado por Blanco Anaya y Díaz de Bustamante (2014), donde partiendo de una secuencia de icnitas inventada se inicia a los estudiantes en la observación, la formulación de hipótesis y la refutación/corroboración de las mismas

LAS OTRAS COMPETENCIAS

Con respecto al resto de competencias incluidas en nuestro análisis (Gráfico 3), en las que hemos excluido en este caso la matemática y la artística por tratarse de ámbitos que requieren acciones y contextos más específicos, la que mejor valoración ha recibido es la que hemos denominado *Conocimiento y valoración del patrimonio*, que entendemos debe ser inherente a cualquier museo y equipamiento cultural. En ella intervienen factores como una museografía representativa de la temática a la que hace referencia el museo, la diversidad patrimonial y de recursos gráficos, el fomento de valores encaminados a la protección y conservación del patrimonio.

Por otro lado, las actividades del Museo Jurásico de Asturias buscan que el público *conozca e interactúe con el entorno próximo*. Ésta es otra de las competencias que desarrolla el museo. Su oferta educativa contempla para los alumnos de Bachillerato la oportunidad de realizar tras la visita la actividad *Conociendo el trabajo de un paleontólogo*, que permite conocer los laboratorios y litotecas con el equipo científico, así como los últimos hallazgos rescatados en la costa asturiana. La actividad *Parque de los dinosaurios* aprovecha las enormes maquetas del exterior para explorar y conocer la flora y fauna, tanto actual como mesozoica. En definitiva, las actividades del museo asumen la importancia de considerar la dimensión científica, aprendizaje a través de los dinosaurios, para la comprensión de la naturaleza, el mundo físico –entorno cotidiano– y tomar conciencia para su sostenibilidad.

Finalmente, la competencia relacionada con la *autonomía en el aprendizaje* la vinculamos a cuestiones como la posibilidad de que el alumnado pueda explorar el museo para extraer determinada

Gráfico 3. Valoración general del ámbito competencias. Fuente: elaboración propia.

información (mediante cuadernos de campo, juegos de pistas...), el desarrollo de actividades flexibles que permitan a los centros escolares planificar y desarrollar determinados proyectos, etc. Entendemos que es una posibilidad inherente a cualquier museo; sin embargo requiere, quizá más que ninguna otra competencia, la participación escolar, en tanto que son las escuelas quienes deben planificar la visita para que el alumnado pueda desarrollar el trabajo con una mínima autonomía. Por lo general, desde las escuelas no se demandan este tipo de actividades, por lo que, aunque la posibilidad existe, su grado de cumplimiento es muy bajo.

PARTICIPACIÓN ESCOLAR

En cuanto a este aspecto, los resultados son similares a la mayoría de los museos analizados en ECPEME. En efecto, las posibilidades didácticas del museo siguen sin ser aprovechadas plenamente por las escuelas. En esta situación pueden estar interviniendo múltiples factores (precariedad, limitaciones presupuestarias, desinterés, falta de tiempo, dificultades para hacer coincidir la visita con la unidad didáctica relacionada con la temática del museo, etc.), pero en cualquier caso, la situación observable indica que las visitas no suelen planificarse ni, por lo general, tienen una continuidad explícita en el aula, primando el componente lúdico sobre el

didáctico. Evidentemente, el entretenimiento ha de ser una cualidad presente en la visita a un museo, pero resultará insuficiente si no se interrelaciona con la vertiente educativa. El desarrollo de la función pedagógica del museo debe asentarse bajo la filosofía *Edutainment* (Friedman, 1996), la interacción entre los visitantes y el patrimonio cultural debe efectuarse de una forma atractiva y didáctica. Las aplicaciones son múltiples y variadas y van desde los interactivos y equipos informáticos que recorren el itinerario museográfico, pasando por los juegos y las simulaciones o dramatizaciones realizadas a partir de las piezas concretas de la colección.

CONCLUSIONES

La relevancia educativa se muestra por el potencial que se desprende de sus actividades educativas, la validez de los recursos y, en definitiva, la eficiencia de la organización museística, si bien, siguen existiendo algunas dificultades relacionadas con la saturación de información en zonas determinadas del museo.

El trabajo arroja resultados positivos que derivan de la concesión al alumnado de una mayor autonomía para interpretar una determinada realidad, argumentando el porqué o porqués de su postura. Asimismo, destaca la importancia de la implicación del profesorado en estos procesos, generando un clima favorable para la argumentación y demandando pruebas a los estudiantes para que justifiquen sus afirmaciones.

En cualquier caso, la situación actual ha mejorado con respecto a la investigación que desarrollamos en 2006, lo que al cabo denota la implicación y dinamismo del museo.

En este sentido, de la evaluación reciente también se han extraído evidencias y conocimientos específicos que desvelan la existencia de un margen de mejora educativa en el museo, con el único propósito de estimular procesos de revisión e innovación, encaminados a desarrollar estrategias de evaluación que permitan el seguimiento y valoración continua de su programación educativa. La propuesta de programa realizada en 2006 con un diseño didáctico coherente sigue silenciada; sólo se percibe en aspectos que resultan más lúdicos como el taller de reproducir huellas que han copiado y algunos aspectos de otros talleres como el de identificación de huellas mencionado en la figura 1. Se olvida la oportunidad de realizar una visita articulando el conocimiento de los dinosaurios desde las funciones vitales que tanto aportan para construir una cultura científica para los escolares y no salir del museo con el conocimiento de nombres de dinosaurios, pero sin reconocer el grupo al que pertenecen. ¶

REFERENCIAS

Álvarez, Mª. C. y San Fabián, J. L. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología,* n. 28. Recuperado de: http://www.ugr.es/~pwlac/G28_14Carmen_Alvarez-JoseLuis_San-Fabian.html.

Angrosino, M. (2012). *Etnografía y Observación participante en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.

Calaf, R. (2009). *Didáctica del patrimonio. Epistemología, metodología y estudio de casos*. Gijón: Trea.

Suárez, M.A., Gutierrez, S., Calaf, R., San Fabían, J.L. (2013. La evaluación de la acción educativa museal: una herramienta para el análisis cualitativo. *Clio: History and History teaching,* 39. Recuperado de: http://clio.rediris.es/n39/articulos/Calaf.pdf.

Blanco, A., España, E y Rodríguez Mora, F. (2012). Contexto y enseñanza de la competencia científica. *Alambique: Didáctica de las ciencias experimentales*, *70*, 9, 9-18.

Blanco Anaya, P. y Díaz de Bustamante, J. (2014). Argumentación y uso de pruebas: realización de inferencias sobre una secuencia de icnitas. *Enseñanza de las Ciencias*, *32*, 2, 35-52.

Daignault, L. y Schiele, B. (2011). *L'evaluation muséale: Savoirs et savoir faire*. Québec: Presses de l'Université du Québec.

Denzin, N. (1997). *Interpretative ethnography. Ethnographical practice for the 21st century.* Londres: Sage.

Escudero, T. (2006). Evaluación y mejora de la calidad docente. En T. Escudero y A. Correa (Coords.), *Investigación en innovación educativa: algunos ámbitos relevantes* (pp. 269-317). Madrid: La Muralla.

Fernández González, M. y Sáchez-Tallon, J. (2013). Los instrumentos antiguos de los gabinetes de física propuesta de clasificación y estudio comparativo. *Enseñanza de las Ciencias*, *31*, 2, 231-249

Friedman, A. (1996). Why museums don't evaluate. *Visitor behavior*, *XI*, 2, 6-8.

Gibbs, G. (2012*). Análisis de datos cualitativos.* Madrid: Morata.

Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Nueva York: Aldine Publishing Company.

Hooper-Greenhill, E. (1992). *Museum and the shaping of knowledge*. Londres: Routledge.

Hooper-Greenhill, E. (1994). *Museum and gallery Education*, Londres: Leicester University.

Kuhn, D. (2005). *Education for thinking.* Harvard: Harvard University Press.

Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

OCDE (2006). *Pisa 2006. Marco de la evaluación: conocimientos y habilidades en Ciencias, Matemáticas y Lectura.* Madrid: Santillana. Recuperado de:www.ocde.org.

Pérez Santos, E. (2008). El estado de la cuestión de los estudios de público en España. Mus-A: *Revista de los museos de Andalucía*, *10*, 20-30.

Simons, H. (2012). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Madrid: Morata.

HER&MUS
HERITAGE & MUSEOGRAPHY

ARTÍCULOS DE TEMÁTICA LIBRE

Reflexiones sobre la participación como co-creación en el museo

Reflections on participation as co-creation in the museum

Macarena Cuenca-Amigo | Zaloa Zabala-Inchaurraga

Recepción del artículo: 09-04-2018. Aceptación de su publicación: 26-09-2018
HER&MUS 19 | OCTUBRE-NOVIEMBRE 2018, PP. 122-135

Reflexiones sobre la participación como co-creación en el museo

Reflections on participation as co-creation in the museum

Macarena Cuenca-Amigo | Zaloa Zabala-Inchaurraga

Macarena Cuenca-Amigo
Universidad de Deusto
macarena.cuenca@deusto.es

Zaloa Zabala-Inchaurraga
Universidad Yasar (Turquía)
zaloa.zabala@yasar.edu.tr

Recepción del artículo: 09-04-2018. Aceptación de su publicación: 26-09-2018

RESUMEN. El fenómeno de la participación social, impulsado por el auge de las nuevas tecnologías, ha planteado un nuevo escenario y nuevos interrogantes para los profesionales y teóricos del museo. Para muchos de ellos, la participación se ha convertido en un pilar del nuevo paradigma del siglo XXI, en el que la co-creación desempeña un papel fundamental. Sin embargo, la terminología que rodea la participación en las artes se encuentra en un estado de cambio y tanto el concepto de participación como el de co-creación son conceptos ambiguos y son múltiples los usos e interpretaciones que se les otorgan. Este artículo se propone reflexionar sobre el binomio museo y co-creación a partir de una extensa revisión bibliográfica.

PALABRAS CLAVE: Participación, participación del público, museos, co-creación, comunidad, tecnologías web 2.0.

ABSTRACT. The phenomenon of social participation, driven by the rise of new technologies, has posed a new scenario and new questions for museum professionals and theorists. For many of them, participation has become a pillar of the new paradigm of the 21st century, in which co-creation plays a fundamental role. However, the terminology surrounding participation in the arts is in a state of flux and both the concept of participation and that of co-creation are ambiguous and the uses and interpretations granted to them are multiple. Based on an extensive literature review, this article reflects on the relationship between museum and co-creation.

KEYWORDS: participation, audience participation, museums, co-creation, community, web 2.0 technologies.

INTRODUCCIÓN

La participación es uno de los conceptos en torno al cual se produce un nuevo giro dentro del proceso de reinvención del museo (Anderson, 2012). En el ámbito museístico se tiende a hablar de un «museo participativo» (Simon, 2010), propio de una «cultura participativa» (Jenkins, Purushotma, Clinton, Weigel y Robinson, 2005). A pesar de que esta transformación comenzara con un tender hacia el visitante y su interpretación en la década de 1970, especialmente impulsado por la nueva museología, ésta aún se encuentra hoy en su adolescencia (Silverman, 2013). Esto, no obstante, no ha frenado al museo en querer dar un paso más allá; hacia la participación. Esta tendencia no es exclusiva del museo ni del sector cultural, sino que este fenómeno forma parte de una realidad más amplia, de una economía participativa, en la que las conexiones sociales eclipsan el consumo (Brown, Novak y Gilbride, 2011). La tecnología ha sido una de las palancas de cambio, promoviendo la interactividad a escala global (Jenkins, 2008).

Sin embargo, la terminología que rodea la participación en las artes se halla en un estado de cambio y no existe un conjunto generalmente aceptado de términos a los cuales referirse (Brown *et al.*, 2011). El concepto de participación es un concepto ambiguo al que aluden una pluralidad de términos que se utilizan muchas veces de manera indiferenciada e intercambiable –entre otros, el de contribución, colaboración, cocreación, etc. El prefijo «co» ayuda a establecer entre ambas una conexión con la idea de unión o participación conjunta. Entre los distintos términos, es el de co-creación, marcado por un guion que explicita el prefijo «co» y la creación entendida como producción, el que ha generado una mayor acogida. Aun así, existe una falta de consenso en torno a la definición del concepto de co-creación (Walmsley, 2013) y son múltiples los usos e interpretaciones que a éste se le han dado o los sustantivos a los que se ha adjetivado como co-creativos.

Para muchos profesionales y teóricos del museo, la participación es el *quid* de este nuevo paradigma del siglo XXI, en el que la co-creación se convierte en uno de sus núcleos centrales. Simon (2010) mantiene que cada vez más personas quieren participar directamente en la creación de sus propias experiencias educativas. En la misma línea, Falk y Dierking (2016) sostienen que el visitante no quiere seguir siendo un agente externo al museo, ni que las experiencias sean creadas *para* él, sino *con* él. La participación como co-creación es, para estos autores, un proceso en el que la fuerza de, al menos, ambos agentes es la base para la creación de algo nuevo; conocimiento y significado co-creado. Hooper-Greenhill (2006) defiende que cuando los visitantes son capaces de com-

partir los procesos de construcción de significado, el aprendizaje puede ser muy poderoso. Sin embargo, advierte que «este proceso está generalmente reservado a los comisarios y diseñadores de las exposiciones» (Hooper-Greenhill, 2006:239). Y es que el hecho que la co-creación pretenda instalarse en el museo supone un gran desafío para la identidad y la autoridad del museo entendidas en un sentido tradicional, al mismo tiempo que cuestiona el modelo tradicional de educación.

Este artículo realiza un acercamiento teórico a la cuestión de la participación en el museo desde el punto de vista del visitante como co-creador. Para ello, se ha procedido a una revisión bibliográfica en dos etapas diferenciadas. En primer lugar, y como parte de un trabajo de tesis doctoral, se ha realizado una revisión bibliográfica tradicional, consultando una amplia variedad de fuentes documentales (libros, artículos científicos, actas de congresos, etc.) con el objetivo de obtener una amplia visión del tema de la participación en el museo. Con posterioridad, y con la intención de actualizar las referencias, se ha aplicado la metodología de la revisión sistemática de literatura (Gómez-Luna, §-Navas, Aponte-Mayor y Betancourt-Buitrago, 2014), acotando la búsqueda a la pregunta concreta de los visitantes a museos como co-creadores. Esta segunda revisión se aplicó en la plataforma Web of Science de Thomson Reuters a través de la siguiente ecuación de búsqueda: TI=MUSEUM* AND TS=CO-CREATION; Período de tiempo: 2011-2018; Idioma de búsqueda=Auto. Como resultado se obtuvieron 14 referencias, de las cuales dos ya habían sido consideradas en la primera etapa y una fue descartada por estar escrita en neerlandés.

En cuanto a su estructura, el artículo revisa, en primer lugar, distintas formas de participación y reflexiona sobre la participación de la(s) comunidad(es) local(es). A continuación, presenta el papel de la tecnología y finaliza exponiendo algunas controversias sobre el tema.

FORMAS DE PARTICIPACIÓN

Brown *et al.* (2011) construyen un marco que denominan el espectro de participación del público que constituye un buen punto de partida para la reflexión sobre las formas de participación. El espectro está formado por cinco etapas distintas y graduales que pueden solaparse; las dos primeras pertenecen a un proceso receptivo y las tres últimas a un proceso participativo (Tabla 1).

Desde diferentes disciplinas como el arte o la estética, la recepción del arte se considera creatividad, ya que este proceso receptor exige

Proceso	Etapa	Tipo de control creativo del participante
Recepción	1. Espectador pasivo: se recibe un producto artístico terminado.	Ninguno
	2. Espectador activo: los programas educativos pueden contribuir a activar la mente creativa.	Ninguno
Participación (implica expresión creativa)	3. *Crowdsourcing*: el público se activa al elegir o contribuir a un producto artístico, generalmente producido por artistas profesionales. Los artistas tienen el reto de encontrar formas de incorporar las aportaciones de la audiencia. Ejemplos: una exposición con obras de artistas de la comunidad; un concurso de fotografía…	Curatorial
	4. Co-creación: el público forma parte de una experiencia artística comisariada por un artista profesional. Ejemplos: músicos amateurs tocando en la orquesta, el público como parte esencial de una instalación artística, etc.	Interpretativo
	5. El público como artista: el público toma sustancialmente el control de la experiencia artística; el enfoque cambia del producto al proceso de creación. El resultado final depende completamente de los participantes.	Inventivo

Tabla 1: El espectro de participación del público. Fuente: Elaboración propia a partir de Brown et al. (2011).

una mirada activa y un esfuerzo creador (Amigo, 2014). Sin embargo, aunque la recepción sea un proceso activo y creativo, la participación implica además expresión creativa. Centrándose en ello y tomando como criterio el grado de compromiso que el museo genera y espera del visitante, Simon (2010) distingue cuatro formas de participación: la contribución, la colaboración, la co-creación y el *hosting* (Tabla 2).

Estas formas de participación se distinguen de acuerdo al lugar donde residen el poder de definir el proyecto y la toma decisiones, esto es, en función de quién ejerce la autoridad y el control. Según Holdgaard y Klastrup (2014), el control es uno de los términos clave cuando se habla de la participación y, por tanto, no es suficiente con ofrecer participación si no se renuncia al control. Duclos-Orsello (2013:122) se refiere a la participación como sinónimo de «una autoridad compartida», tanto con el público o comunidad como con otras instituciones o entidades, que asegure una auténtica co-creación. Esto es, la participación hace del museo un espacio relevante y sensible para con las diversas comunidades y sus necesidades y preocupaciones. Tal y como señala explícitamente el ICOM, «los museos trabajan en estrecha colaboración con las comunidades de las que provienen las co-

1	Contribución: se pide a los visitantes que proporcionen objetos, acciones o ideas limitadas y específicas a un proceso institucionalmente controlado.
2	Colaboración: se invita a los visitantes a ejercer como socios activos en la creación de un proyecto de museo que se origina por y en última instancia por el museo.
3	Co-creación: ocurre cuando los visitantes y la institución trabajan juntos desde el principio para definir los objetivos del proyecto y el programa o exposición se genera en función de los intereses y necesidades de la comunidad.
4	*Hosting*: cuando el museo presta algunos de sus servicios y recursos a grupos externos para que los usen como consideren. Se trata de programas o eventos que ellos mismos desarrollan e implementan.

Tabla 2: Formas de participación de los visitantes en la experiencia del museo. Fuente: Elaboración propia a partir de Simon (2010).

lecciones, así como, con las comunidades a las que prestan servicios» (ICOM, 2013:10).

En ocasiones, la participación toma forma de política cultural y es condición para recibir financiación. En el Reino Unido, por ejemplo, desde el *Heritage Lottery Fund* se han venido financiando proyectos que ayuden a más personas y a un más amplio espectro de personas a tomar un papel activo y decisiones sobre el patrimonio (Heritage Lottery Fund, 2010). La participación, además, debe darse desde el inicio de los proyectos. En este caso son cinco las formas de participación y estas han sido pensadas de forma gradual en base a la influencia o el control que las personas involucradas en el proyecto alcancen o se les ofrezca (Tabla 3).

Formas pasivas	1	Informar: dar a conocer e informar a la gente de su proyecto.
	2	Consultar: dar opciones a la gente acerca de lo que sucede en su proyecto y la oportunidad de darle forma.
Formas activas	3	Decidir juntos: permitir a la gente tomar parte en la toma de decisiones e influir en la dirección que tomará el proyecto.
	4	Actuar juntos: dar la oportunidad a la gente de desarrollar y participar en el proyecto, tomando parte en la conservación del patrimonio y/o en las actividades educativas.
	5	Apoyar a otros a tomar la iniciativa: capacitar a las personas para ser autores del proyecto, hacer decisiones finales y desarrollar actividades con cierta independencia.

Tabla 3: Niveles de participación de las comunidades del museo. Fuente: Elaboración propia a partir de Heritage Lottery Fund (2010).

Si únicamente se incluyen formas pasivas de participación, los proyectos no cumplirán plenamente con el concepto y objetivo de participación de la *Heritage Lottery Fund*, pues la participación real es únicamente aquella que permite a la gente participar de forma personal y significativa, esto es, activa, en un proyecto. La participación deviene aquí en sinónimo de apertura. Un museo abierto, se entendería, por tanto, bajo una doble perspectiva, esto es, en términos de inclusión –en cuanto a personas, grupos o comunidades– y en términos de participación –más en relación a prácticas– (Salgado, 2009).

LA PARTICIPACIÓN DE LA(S) COMUNIDAD(ES) LOCAL(ES)

En aras de hacerse más relevantes para la(s) comunidad(es) local(es), los museos no han tardado en preocuparse por algunas cuestiones de política social, como la lucha contra la exclusión, la construcción de comunidades más cohesionadas, la contribución a su regeneración, etc. Y, ante este panorama, tampoco ciertas comunidades han perdido el tiempo en explorar su historia y patrimonio, creando sus propias exposiciones y colecciones (Crooke, 2011). «Hoy en día la gente prefiere contar sus propias historias, en lugar de que sean los demás quienes las interpreten» (Dubin, 2011:479).

La forma de entender la participación comunitaria que más debate ha generado en las últimas décadas es la participación entendida en términos raciales o étnicos (Salgado, 2009). En este caso, además de participación también se habla de representación de las distintas culturas. El énfasis puesto en la participación comunitaria así comprendida, se produce, entre otras razones, como reacción a la creencia profundamente arraigada en la museología occidental de que «el museo es únicamente invención de la cultura occidental moderna» (Kreps, 2011:457).

En 1990, en lo que Ames (2004:80) ha llamado la «Era de la Deconstrucción, Reconstrucción y Auto-construcción», los menos visibles, las «minorías» y poblaciones insuficientemente representadas, empezaron a exigir más espacio o «voz» y a cuestionar la autoridad de las instituciones culturales y educativas. Esto ha producido un debilitamiento del museo, posibilitando que las voces de estas comunidades invisibles e invisibilizadas se hayan sumado y se hayan visto representadas en el museo.

«Decidir lo que es arte, no es solo una cuestión de erudición, semántica, o de preferencia personal, sino también un acto político» (Ames, 2004:83). Las relaciones políticas se arraigan en

los asuntos culturales, de tal modo que lo que es visto desde un punto de vista académico como el simple hecho de presentar o clasificar obras de arte se convierte, en relación a la cuestión del acceso y la representación, en un problema de inclusión o exclusión de determinadas comunidades sociales y culturales en el museo. Moore (2014), quien investiga la inclusión/exclusión en el museo en relación a cuestiones raciales, advierte, además, de la necesidad de utilizar correctamente el lenguaje. Según este autor, realizar una invitación a participar confiere al visitante un estatuto de *outsider*. Por ello, propone hablar de oportunidades para la co-creación, lo que remite a relaciones de mayor igualdad.

Si anteriormente hacíamos referencia al «museo abierto», ahora, entendiendo la participación en su dimensión más político-cultural encontramos autores como Lori Byrd Philips, Elizabeth Bollwerk, Jeffrey Insch y Edward Roley que utilizan el término de «autoridad abierta».

La relación que se está desarrollando entre la comunidad y el museo, ya sea por los museos que tratan de mejorar la participación con sus comunidades o por grupos de la comunidad cada vez más activamente interesados en la actividad patrimonial, dice mucho sobre el papel del museo en la actualidad. Esta propuesta de políticas alternativas, que ha hecho posible la experimentación cultural, la experiencia de apropiación y de invención y el movimiento de recreación permanente de su identidad, ha sido un medio para llegar a nuevos públicos, construir confianza y restablecer la función de los museos en la sociedad contemporánea (Crooke, 2011). Al mismo tiempo, ha servido para cuestionar el museo tradicional, la grandiosidad de su estructura y las grandes narrativas de la historia, así como para dar voz y autoridad a los que antes estaban excluidos. Según Coxall (2006), trabajar co-creativamente, de modo interdisciplinario y consultando a las comunidades locales es de mucha ayuda en la interpretación de las exposiciones, pues permite representar y servir de modo más adecuado a estas.

El compromiso con el concepto de «comunidad», por tanto, ha traído nuevos retos al sector del museo, desafiando la autoridad establecida de la experiencia curatorial y la investigación del personal del museo. Kershaw, Bridson y Parris (2018) hacen referencia a las barreras internas, producidas por la inercia institucional que dificulta el cambio. Por otra parte, Jancovich (2015) afirma que los profesionales del museo no están acostumbrados a trabajar participativamente, lo cual implica un aprendizaje por su parte y un desarrollo competencial.

LA PARTICIPACIÓN COMO CO-CREACIÓN Y LA TECNOLOGÍA

En la actualidad ya no es posible hablar de participación sin hacer referencia a la tecnología (Kidd, 2014). De hecho, esta ha ido ganando importancia (Asensio y Asenjo, 2011) hasta el punto que Hume (2015) defiende que la tecnología y su intención de uso están directamente relacionadas con la calidad de servicio en el ámbito de los museos. Así, en los últimos años se ha generado un gran interés por proyectos de participación *on-line* y, en particular, de las redes sociales (Cairns, 2013; Russo, Watkins, Kelly y Chan, 2008). Medios sociales como blogs, *Facebook* y/o *Twitter* son hoy ampliamente utilizados por los museos, si bien no se ha probado que estos tengan éxito a la hora de implicar al visitante en las actividades del museo (Langa, 2014). Tal y como indica del Río (2013), los modelos de mediación digitales son en gran medida modelos adaptados de la mediación presencial y los ejemplos de colaboración y co-creación son todavía anecdóticos.

A pesar de lo anterior, cada vez hay más experiencias prácticas y más autores que reflexionan sobre los procesos co-creativos en el entorno virtual. Pietroni (2017), que expone el caso de un museo virtual de paisajes, afirma que el enfoque multidisciplinar y la multiplicación de voces y perspectivas tienen especial relevancia en el desarrollo de un museo como el mencionado, por lo que un enfoque co-creativo, que utilice metodologías tales como el *storytelling*, resulta especialmente apropiado. Biella *et al.* (2015) consideran que en la implantación de prácticas de *crowdsourcing* y co-creación en museos virtuales, los voluntarios implicados pueden resultar un gran apoyo para las organizaciones. Y Smordal, Stuedahl y Sem (2014) proponen la utilización de «zonas experimentales» para conectar de forma virtual a visitantes y profesionales del museo, de manera que se produzca un diálogo continuo que permita contrastar prototipos y hacerlos evolucionar.

Además, los procesos colaborativos pueden favorecer la innovación social (Ernst, Esche y Erbsloh, 2016), así como la concienciación o el cambio de actitudes hacia determinados temas. Llanos (2015) presenta el caso de un eco-museo virtual en Colombia donde, a través de un proceso colaborativo, los visitantes contribuían con diversos contenidos, de manera que se potenciaba la apropiación social y la preservación de la riqueza del entorno.

En cualquier caso, si el museo busca un estímulo para la participación deberá tener en cuenta y (re)definir el tipo de participación e interacción en el que está interesado en estimular en sus visitantes; formas de medir el logro o nivel de participación; qué tipo de tecnologías fomentan o dan una mejor posibilidad de de-

sarrollar el tipo de participación planteado; con qué tipo de visitantes y/o usuarios quieren conectar; cómo estos están conectados entre ellos, etc. Además, Thyne y Hede (2016) advierten de la necesaria coherencia entre el nivel de participación incentivado y su vinculación con la naturaleza de la autenticidad que se manifieste en el museo.

REFLEXIONES FINALES: CONTROVERSIAS DE LA PARTICIPACIÓN

Según Falk y Dierking (2016:307), el paradigma co-creativo está aún «en su infancia», por lo que no resulta extraño encontrar contradicciones entre lo que el museo hace y dice querer hacer: unas veces se alienta a los visitantes a la participación, mientras otras se los reprime. De igual modo, los museos, a veces, reflejan la opinión popular, otras veces, la guían; a veces, reafirman las ideas dominantes; otras veces, se oponen a ellas. Los visitantes, a su vez, permanecen perplejos por lo que ven como señales contradictorias sobre el grado y las clases de participación de las que pueden gozar.

Como dice Jenkins (2008) de los líderes de las industrias del entretenimiento, a los museos que tendían a mantener relaciones de autoridad para con sus visitantes, no les ha quedado más remedio que aceptar la importancia del papel que los visitantes juegan. Aunque, «va a tomar algún tiempo antes de que la cultura dominante acepte un compartir igualitario de ideas» (Sanders y Stappers, 2008:9).

Por tanto, no se puede acusar a los visitantes de no saber hablar este nuevo idioma, cuando se les ha venido sometiendo a un continuo silencio y «pasividad» desde métodos educativos tradicionales. Parece difícil creer que los educadores o responsables de los museos pretendan del visitante una postura inmediatamente activa, que sus interpretaciones sean «correctas» o que sus preguntas impliquen cuestionamientos con un alto componente crítico. A esto, además, se le añade el hecho de «lo difícil que resulta a muchas personas creer que son creativas y comportarse en consecuencia» (Sanders y Stappers, 2008:9). Por tanto, parece necesaria una reflexión guiada por preguntas como: ¿cuánta participación es excesiva? ¿cuándo se convierte la participación en interferencia? E inversamente, ¿cuándo ejercen los museos demasiado poder sobre la experiencia del visitante?

Por otra parte, no todos los visitantes están interesados en crear siempre sus propias experiencias. Sanders (2006) defiende que, cada vez más, la gente quiere un equilibrio entre el consumo pasivo y la capacidad de elegir activamente cómo y en qué tipo de experiencias más creativas participar. La misma persona es y quiere ser un consu-

midor en ciertas situaciones y un diseñador en otras (Fischer, 2002). «Desafortunadamente, la cultura necesitará de más tiempo para dar un cambio desde el consumismo hacia el balance consuntivo/creativo que la gente busca» (Sanders y Stappers, 2008:12).

A pesar de que desde 1970, y desde la aproximación participativa, el usuario/visitante es entendido como un colaborador que «proporciona conocimientos y participa en la información, en la ideación y conceptualización de las actividades desde las fases tempranas del diseño» (Sanders y Stappers, 2008:5), a lo sumo «los grandes museos, generalmente, piden al visitante únicamente contribuir al diseño de ciertos aspectos de la exposición como usuarios, probadores o informantes, pero con menos frecuencia como socios o colaboradores del diseño» (Watkins y Russo, 2007:3).

Y es que, siguiendo a Sanders y Stappers (2008:12), «todas las personas son creativas, pero no todas las personas devienen diseñadores». Los niveles de creatividad en una persona varían en función de su habilidad, experiencia, interés/pasión y esfuerzo. «Las personas con un alto nivel de pasión y conocimiento en un determinado dominio, que sean invitadas a participar directamente en el proceso de diseño, sin duda pueden llegar a ser co-diseñadores», «meta-diseñadores» –quienes diseñan el proceso de diseño– (Fischer, 2002), o «*expert of their experiences*» (Stappers, Sleeswijk y Kistemaker, 2011). Este también podría ser el caso de los *fans* (Muñiz y Schau, 2011) y voluntarios. Walmsley (2013) advierte que, aunque a primera vista la co-creación implica democratización de las artes, esta no es tanto un instrumento para ampliar los públicos, sino más bien para incrementar el compromiso de unos pocos.

Para concluir, consideramos relevante señalar que para que se dé la participación no es siempre necesario que la tecnología esté presente. Su presencia será determinada por el proyecto, el perfil de los visitantes, etc. Siguiendo a Walker (2008:112), consideramos que «las tecnologías tienen un gran potencial, pero no sin alguna estructura en torno a su uso». De este modo, su presencia estará justificada en la medida en que aporten y potencien la comunicación, la interacción y, sobre todo, el aprendizaje –condición *sine qua non* de una auténtica participación–. Pues sólo mediante lo aprendido en la participación puede darse la transformación de todos los agentes implicados en el proyecto. En este sentido, Anberrée, Aubouin, Coblence y Kletz (2015) revelan que los proyectos participativos transforman la relación de la organización cultural con sus públicos, pero que aún son pocas las organizaciones culturales transformadas internamente. La falta de enfoques específicos para la evaluación de este tipo de proyectos es una de las causas y puede constituir una línea de investigación futura. ¶

AGRADECIMIENTOS

Este artículo se enmarca en el proyecto PUBLICUM. Públicos en transformación. Nuevas formas de la experiencia del espectador y sus interacciones con la gestión museística (HAR2017-86103-P), financiado por el Ministerio de Economía, Industria y Competitividad a través del Programa Estatal de Fomento de la Investigación Científica y Técnica de Excelencia.

REFERENCIAS

Ames, M.M. (2004). Museums in the Age of Deconstruction. En G. Anderson (dir). *Reinventing the Museum. Historical and Contemporary Perspectives on the Paradıgm Shift* (pp. 80-98). Lanham: Altamira.

Amigo, M. L. (2014). *Ocio estético valioso.* Bilbao: Universidad de Deusto.

Anberrée, A., Aubouin, N., Coblence, E. y Kletz, F. (2015). Audience Participation in Cultural Projects: Bringing the Organization Back In. *International Journal of Arts Management, 18*(1), 29-42.

Anderson, G. (2012). *Reinventing the Museum. The Evolving Conversation on the Paradigm Shift.* Lanham: Altamira.

Asensio, M. y Asenjo, E. (2011). *Lazos de Luz Azul: Museos y Tecnologías 1, 2 y 3.0.* Barcelona: Editorial UOC.

Biella, D., Sacher, D., Weyers, B., Luther, W., Baloian, N. y Schreck, T. (2015). Crowdsourcing and knowledge co-creation in virtual museums. En N. Baloian, Y. Zorian, P. Taslakian y S. Shoukouryan (Eds.), *Collaboration and Technology* (pp. 1-18). Criwg: Springer. doi:10.1007/978-3-319-22747-4_1

Brown, A., Novak, J. y Gilbride, S. (2011). *Getting In On the Act. How arts groups are creating opportunities for active participation.* San Francisco: The James Irvine Foundation / Wolfbrown.

Cairns, S. (2013). Mutualizing Museum Knowledge: Folksonomies and the Changing Shape of Expertise. *Curator*, *56*(1), 107-119. doi: 10.1111/cura.12011

Coxall, H. (2006). Open Minds: Inclusive Practice. En H. Genoways (Ed.), *Museum Philosophy for the Twenty-first Century* (pp. 139-151). Lanham: Altamira.

Crooke, E. (2011). Museum and Community. En S. Macdonald (Ed.), *A Companion to Museum Studies* (pp. 170-187). Reino Unido: BlackWell.

Del Río, J. N. (2013). Educational resources in online museums of contemporary art. Typology and scope. Arte Individuo Y Sociedad, *25*(2), 233-245. doi:10.5209/rev_ARIS.2013.v25.n2.38955

Dubin, S.C. (2011). Incivilities in Civil(-ized) Places: «Culture Wars» in Comparative Perspective. En S. Macdonald (Ed.), *A Companion to Museum Studies* (pp. 477-493). Reino Unido: BlackWell.

Duclos-Orsello, E. (2013). Shared Authority: The Key to Museum Education as Social Change. *Journal of Museum Education*, *38*(2), 121-128. doi: 10.1080/10598650.2013.11510763

Ernst, D., Esche, C. y Erbsloh, U. (2016). The art museum as lab to re-calibrate values towards sustainable development. *Journal of Cleaner Production, 135*, 1446-1460. doi:10.1016/j.jclepro.2016.06.196

Falk, J. H. y Dierking, L. D. (2016). *The Museum Experience Revisited.* Abingdon, Oxon: Routledge.

Fischer, G. (2002). Beyond «couch potatoes»: from consumers to designers and active contributors. *First Monday*, *7*(12). Recuperado de http://firstmonday.org/ojs/index.php/fm/article/view/1010

Gómez-Luna, E., Fernando-Navas, D., Aponte-Mayor, G. y Betancourt-Buitrago, L. A. (2014). Metodología para la revisión bibliográfica y la gestión de información de temas científicos, a través de su estructuración y sistematización. *Dyna, 81*(184), 158-163.

Heritage Lottery Fund. (2010). *Thinking about… Community participation*. Recuperado de https://www.hlf.org.uk/community-participation

Holdgaard, N. y Klastrup, L. (2014). Between control and creativity: challenging co-creation and social media use in a museum context. *Digital Creativity*, *25*(3), 190-202. doi: 10.1080/14626268.2014.904364

Hooper-Greenhill, E. (2006). The Power of Museum Pedagogy. En H. Genoways (Ed.), *Museum Philosophy for the Twenty-first Century* (pp. 235-246). Lanham: Altamira.

Hume, M. (2015). To technovate or not to technovate? Examining the inter-relationship of consumer technology, museum service quality, museum value, and repurchase intent. *Journal of Nonprofit & Public Sector Marketing, 27*(2), 155-182. doi:10.1080/10495142.2014.965081

ICOM (2013). *Código de Deontología del ICOM para los Museos*. Recuperado de http://icom.museum/fileadmin/user_upload/pdf/Codes/code_ethics2013_es.pdf

Jancovich, L. (2015). Breaking Down the Fourth Wall in Arts Management: The Implications of Engaging Users in Decision-Making. *International Journal of Arts Management, 18*(1), 14-28.

Jenkıns, H., Purushotma, R., Clinton, K., Weigel, M. y Robinson, A.J. (2005). *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st century.* MacArthur Foundation. Recuperado de http://www.newmedialiteracies.org/wp-content/uploads/pdfs/NMLWhitePaper.pdf

Jenkins, H. (2008). *Convergence Culture: la cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.

Kershaw, A., Bridson, K. y Parris, M. A. (2018). Encouraging writing on the white walls: Co-production in museums and the influence of professional bodies. *Australian Journal of Public Administration, 77*(1), 19-34. doi:10.1111/1467-8500.12245

Kidd, J. (2014). *Museum in the New Mediascape: Transmedia, Participation, Ethics.* Surrey: Ashgate.

Kreps, C. (2011). Non-Western Models of Museums and Curation in Cross-Cultural Perspective. En S. Macdonald (Ed.), *A Companion to Museum Studies* (pp. 457-472). Reino Unido: BlackWell.

Langa, L. A. (2014). Does Twitter Help Museums Engage with Visitors? In *iConference 2014 Proceedings* (p. 484-495). doi:10.9776/14130

Llanos, J. (2015). Is it possible a virtual-eco-museum? En G. Guidi, R. Scopigno, J. C. Torres y H. Graf (Eds.), *2015 Digital Heritage International Congress: Analysis & Interpretation, Theory, Preservation & Standards, Digital Heritage Projects & Applications* (pp. 679-682). Granada: IEEE.

Moore, P. (2014). *Shifting Paradigms: The Case for Co-Creation and New Discourses of Participation. Incluseum*. Recuperado de http://incluseum.com/2014/02/26/shifting-paradigms-the-case-for-co-creation-and-new-discourses-of-participation/

Muñiz, A.M. y Schau, H.J. (2011). How to inspire value-laden collaborative consumer-generated content. *Business Horizons*, *54*, 209-217. doi: 10.1016/j.bushor.2011.01.002

Pietroni, E. (2017). Virtual museums for landscape valorization and communication. En J. Hayes, C. Ouimet, M. Santana Quintero, S. Fai y L. Smith (Eds.), *Digital Workflows for Heritage Conservation: 26th International Cipa Symposium* (pp. 575-582). Ottawa: Copernicus Publications. doi:10.5194/isprs-archives-XLII-2-W5-575-2017

Russo, A., Watkins, J., Kelly, L., Chan, S. (2008). Participatory Communication with Social Media. *Curator, 51*(1), 21-31. doi: 10.1111/j.2151-6952.2008.tb00292.x

Salgado, M. (2009). Openness, Inclusion and Participation in Museums. En *Open 2009, International Symposium*. Media Lab Helsinki. Helsinki. Recuperado de http://www.slideshare.net/marianasalgado/openness-inclusion-and-participation-in-museums

Sanders, E.B.-N. y Stappers, P.J. (2008). Co-creation and the new landscapes of design. *CoDesign: International Journal of CoCreation in Design and the Arts*, *4*(1), 5-18. doi. 10.1080/15710880701875068

Sanders, E.B.-N. (2006). Design serving people. En E. Salmi y L. Anusionwu (Eds.), *Cumulus Working Papers* (pp. 28-33). Helsinki: Universidad de Arte y Diseño.

Silverman, L. (2013). Reflections on the Adolescence of Meaning-Making. *Exhibitionist*, *13*, 60-63.

Simon, N. (2010). *The participatory museum*. Santa Cruz: Museum 2.0.

Smordal, O., Stuedahl, D., y Sem, I. (2014). Experimental zones: Two cases of exploring frames of participation in a dialogic museum. *Digital Creativity, 25* (3), 224-232. doi:10.1080/14626268.2014.904366

Stappers, P.J., Sleeswijk, F. y Kistemaker, S. (2011). Creation & Co: User Participation in Design. En B. Van Abel, L. Evers, R. Klaassen y P. Troxler (Eds.), *Open Design Now* (pp. 140-151). Amsterdam: BIS Publishers. Recuperado de http://opendesignnow.org/index.php/article/creation-co-user-participation-in-design-pieter-jan-stappers-co/

Thyne, M. y Hede, A. (2016). Approaches to managing co-production for the co-creation of value in a museum setting: When authenticity matters. *Journal of Marketing Management, 32*(15-16), 1478-1493. doi:10.1080/0267257X.2016.1198824

Walker, K. (2008). Structuring visitor participation. En L. Tallon y K. Walker (Eds.), *Digital Technologies and the Museum Experience: Handheld Guides and Other Media* (pp. 109–124). Lanham, MD: AltaMira.

Walmsley, B. (2013). Co-creating Theatre: Authentic Engagement or Inter-legitimation? *Cultural Trends*, *22*(2), 108-118. doi: 10.1080/09548963.2013.783176

Watkins, J. y Russo, A. (2007). Participatory Design and Co-Creativity in Cultural Institutions. En *Museums Australia Conference 2007*. Recuperado de https://pdfs.semanticscholar.org/bbc2/ee57bd3d19e098a-4fe0b64e386aec2c35276.pdf

MISCELÁNEA

Enseñar y aprender Historia con el patrimonio: evaluación cualitativa en museos de Asturias (Tesis doctoral no publicada)

Suárez Suárez, M. Á. (2017).
Universidad de Oviedo, España.

La tesis de Miguel Ángel Suárez Suárez, dirigida por Roser Calaf Masachs y Carmen Fernández Rubio, combina el formato de tesis doctoral tradicional y el de tesis por compendio de publicaciones. El estudio, trabado sobre una serie de artículos y capítulos de libro publicados en revistas y editoriales de prestigio, tiene como hilo conductor el reforzamiento del diálogo escuela-museo. En total, ocho publicaciones que se desglosan en la siguiente lista:

Calaf, R. y Suárez, M. Á. (2011). Una mirada panorámica sobre los museos de Asturias. Entre el espacio real y el espacio virtual. *Her&Mus*, *7*, 19-30.

Suárez, M. Á. (2012). Concepciones sobre la Historia en Primaria. la epistemología como asunto clave en la formación inicial de maestros. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, *26*, 73-93.

Suárez, M. Á., Gutiérrez, S., Calaf, R. y San Fabián, J.L. (2013). La evaluación de la acción educativa museal: una herramienta para el análisis cualitativo. *Clío: History and history teaching*, *39*. http://clio.rediris.es/n39/articulos/Calaf.pdf

Suárez, M. Á. y Gutiérrez, S. (2014). El patrimonio cultural y la formación del profesorado: ¿una cuestión (todavía) pendiente? En J. Pagès y A. Santisteban (Coords.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro: investigación e innovación en didáctica de las Ciencias Sociales* (II) (337-346). Barcelona: AUPDCS.

Suárez, M. Á. (2014). ¿Aprender el patrimonio o aprender con el patrimonio? En R. Calaf, M. Á. Suárez y S. Gutiérrez, *La evaluación de la acción cultural en museos* (pp. 35-50). Gijón: Trea.

Suárez, M. Á. (2014). Nuevas fronteras en la evaluación museal: el potencial educativo para el aprendizaje disciplinar. En R. Calaf, M. Á. Suárez y S. Gutiérrez, *La evaluación de la acción cultural en museos* (pp. 51-70). Gijón: Trea.

Suárez, M. Á., Calaf, R. y San Fabián, J. L. (2014). Aprender Historia a través del patrimonio: los casos del Museo del Ferrocarril de Asturias y el Museo de la Inmigración de Cataluña. *Revista de Educación*, *365*, 38-66.

Suárez, M. Á., Calaf, R. y Fernández Rubio, C. (2017). La comunicación del patrimonio: valoración de los procesos comunicativos en museos de Asturias. *Fonseca, Journal of Communication*, *14*, 131-146.

Tras realizar una visión panorámica del contexto de la investigación educativa sobre el patrimonio en España, el segundo capítulo plantea la problemática de la enseñanza de la Historia en torno al interrogante «para qué la Historia», aunando la mirada del historiador y la de los estudiantes de la materia en el contexto actual. Es en el tercer capítulo donde se despliega el marco teórico, partiendo de las posibilidades didácticas de los museos para la enseñanza de la Historia, considerando al patrimonio como fuente directa y aprovechando el potencial educativo de los contextos de aprendizaje no formales y la lógica del aprendizaje informal con el objeto de desarrollar dinámicas alternativas a las ordinarias de aula. *Mirar*, *escuchar*, *pensar* y *hablar* aparecen como las acciones que deben vertebrar la enseñanza con el patrimonio musealizado. Por ello, el principal objetivo de la investigación es determinar qué condiciones dificultan o favorecen el uso de los museos como espacios para el aprendizaje de la Historia, teniendo en cuenta el papel escolar, la voz de los museos y la observación del investigador.

El marco metodológico se detalla en el cuarto capítulo. Suárez, partiendo del modelo de observación establecido en el proyecto ECPEME (Evaluación Cualitativa de Programas Educativos en Museos Españoles), utiliza la entrevista semiestructurada con profesionales de los museos, el cuestionario a docentes de centros educativos y dos protocolos de observación validados estadísticamente referidos respectivamente a la museografía y a la comunicación del educador, concediendo una importancia capital a la triangulación de investigadores y a la implicación de los sujetos investigados.

Los resultados permiten a Suárez afirmar que el diálogo escuela-museo no está aún plenamente consolidado. Docentes y museos abogan por la necesidad de una mayor comunicación entre ambas instituciones, demandando los primeros una mayor adaptación al contexto escolar y curricular de las actividades desarrolladas y solicitando los segundos el aporte de la información básica para realizar esa adaptación. Los docentes parecen entender el museo más como un espacio vinculado a la ilustración de contenidos de tipo conceptual que al desarrollo de procedimientos, mostrando una tendencia generalizada en la que la responsabilidad educativa recae principalmente en el otro. La falta de formación en Didáctica del Patrimonio, tanto en los docentes como en los educadores de

los museos, podría estar influyendo en dicha tendencia. Es así que los educadores destacan la importancia que tendría un itinerario formativo específico para paliar esta situación, ya que los resultados muestran diferencias significativas entre aquellos con formación disciplinar (Geografía, Historia o Historia del Arte) y aquellos que proceden de Turismo. Asimismo, aparecen carencias en el ámbito evaluativo, constatándose únicamente la utilización de cuestionarios de satisfacción genéricos que impiden un diagnóstico más profundo de las necesidades reales.

Los resultados también corroboran el papel pasivo del alumnado escolar durante las visitas a los museos. Pese al buen comportamiento de este durante las mismas, es escaso el número de estudiantes que plantea preguntas por iniciativa propia, aunque sí abordan diferentes cuestiones relacionadas con la exposición cuando son interpelados por los educadores del museo.

Para finalizar, Suárez se plantea algunas necesidades *ad futurum* que puedan contribuir al diálogo escuela-museo, entre las que cabe destacar la implementación de experiencias didácticas en los museos, configurando así un compendio de buenas prácticas que fomente la formación en Didáctica del Patrimonio de los educadores. Del mismo modo, se indica la necesidad de la utilización de entrevistas y/o grupos de discusión con el objeto de profundizar en la visión de los docentes sobre las experiencias en espacios museales.

En definitiva, la tesis traza un nuevo hito en la Didáctica del Patrimonio, concretando más los vínculos entre el patrimonio y las personas y defendiendo la potencialidad de los museos como espacios de aprendizaje para la Historia, en los que conceptos como cambio-continuidad, causalidad-intencionalidad y empatía cobran un sentido procedimental que reivindica la utilidad de la disciplina.

María Belén San Pedro Veledo
Universidad de Oviedo

Presos políticos en la España contemporánea

Santiago Sierra

El Museu de Lleida acogió desde el 7 de marzo al 22 de abril de 2018 la polémica obra de Santiago Sierra: *Presos políticos en la España contemporánea*, la cual está compuesta por 24 imágenes pixeladas en blanco y negro de rostros de presos políticos en España. La obra se instaló en la sala de exposiciones temporales del museo en un ambiente tintado de tonos grises, sobrios, con una iluminación que solamente tenía en cuenta el conjunto de la obra y un texto explicativo del contenido de la obra escrito por el mismo autor. El resto de la sala completamente a oscuras, de manera que la vista y la atención se concentrara en esos dos puntos de reflexión. Un sofá en medio de la sala completaba la composición. Recordemos que la obra la forman esas 24 imágenes pixeladas que llevan impreso un pequeño texto a modo de cartela explicativa directamente encima de la fotografía (Figura 1).

Figura 1. Público observando la obra de Santiago Sierra el día de la inauguración. Fuente: el autor.

La noticia no habría tenido más relevancia si no fuera por el contexto político en el que se produjo la inauguración de la muestra, que ha conllevado que la obra de arte haya estado envuelta en polémica desde el día en que fue expuesta en la Feria Internacional de Arte Contemporáneo Arco 2018 de Madrid. La obra, presentada por la galerista Helga de Alvear, tuvo que ser retirada de sus instalaciones el pasado 21 de febrero a petición del presidente ejecutivo de Ifema, Clemente González Soler. El motivo por el que el centro de exhibiciones dijo que había vetado la pieza fue porque «perjudicaba» la «visibilidad» de otras obras de la feria. Por su parte, el creador de la obra, Sierra, fijaba en su perfil de Facebook su respuesta: «Acabamos de enterarnos de la censura de nuestra obra (…), consideramos que esta decisión daña seriamente la imagen de esta feria internacional y del Estado español» (Sierra, 21 de febrero de 2018). El creador opinó que la retirada constituía una «falta de respeto» hacia la galería y la madurez del público. «Finalmente, creemos que actos de este tipo dan sentido y razón a una pieza como esta, que precisamente denunciaba el clima de persecución que estamos sufriendo los trabajadores culturales en los últimos tiempos», concluía el mensaje.

El destino propició que horas antes de que estallara la polémica, el periodista y empresario catalán Tatxo Benet, comprara por 80.000 € los veinticuatro retratos de Sierra, sin ser consciente de la polémica que se estaba a punto de desatar. La decisión tomada por los dirigentes de Ifema no contó con el beneplácito del director de ARCO, Carlos Urroz, quien en declaraciones a la agencia Europa Press, afirmó que la decisión había estado «desacertada» (Prieto, 21 de febrero de 2018). La retirada de la obra desató una gran tempestad tanto en redes sociales como en los medios de comunicación, despertando gran indignación en Catalunya debido a que tres de las imágenes dedicadas a los presos políticos que conforman la serie de retratos hacen referencia a tres destacadas personalidades vinculadas al movimiento independentista catalán que promovió el referéndum por la independencia de esta comunidad autónoma: el por aquél entonces vicepresidente de la Generalitat Oriol Junqueras, el presidente de Òmnium Cultural Jordi Cuixart, y el ex presidente de la ANC Jordi Sánchez.

A la censura realizada sobre la obra de Santiago Sierra se le sumaron, en un breve período de tiempo, otros ejercicios de persecución de la libertad de expresión personalizados en la condena de los raperos Josep Valtònyc y Pablo Hasel, y por el secuestro por orden judicial del libro *Fariña* del periodista Nacho Carretero. Estos casos han ayudado a visibilizar también a otros de los presos políticos representados en la obra de Santiago Sierra, como sería

el caso de los titiriteros Alfonso Lázaro de la Fuente y Raúl García que, tras ser acusados de los delitos de enaltecimiento del terrorismo por parte de la Audiencia Nacional, han visto sobreseída su causa por el juez del juzgado número 46 de la Audiencia Provincial de Madrid; también el de los ocho jóvenes de Altsasu (Navarra), acusados de agredir en 2016 a dos guardias civiles y sus parejas durante las fiestas, condenados por la Audiencia Nacional a penas que oscilan desde los dos años a los trece años de prisión por los delitos de atentado, lesiones, desórdenes públicos y amenazas con el agravante de abuso de superioridad y odio.

La indignación de diferentes actores culturales, políticos y sociales a nivel de todo el Estado español ha traspasado fronteras, teniendo repercusión en los medios de comunicación internacionales, como sería el caso del *The New York Times*, que en el artículo titulado *Spanish Artwork Denounced Political 'Persecution.' It Was Ordered Removed*, su corresponsal en España Raphael Minder, dejaba en evidencia el clima de persecución política y los problemas de libertad de expresión de los creadores de diferentes disciplinas artísticas: «ya sea por ley o debido a la intimidación, España se ha convertido en un país donde los riesgos de la libertad de expresión se han acumulado silenciosamente en años recientes.» (Minder, 21 de febrero de 2018).

Las creaciones de Santiago Sierra siempre se han caracterizado por ese componente crítico y reivindicativo con la sociedad y que invita a la reflexión. De hecho éste es el objetivo del Museu de Lleida, como así lo argumentó el director Josep Giralt en la rueda de prensa con motivo de la presentación de la muestra: «La obra se ha incluido en la programación temporal e itinerante del museo para que todo aquel que desee visitarla pueda hacerlo, reflexionando y debatiendo sobre la misma». Con la finalidad de reflexionar sobre el conflicto social y político en el que están inmersas la sociedad española y catalana, el Museu de Lleida organizó en el marco de la exposición de la obra de Santiago Sierra, un ciclo de tres mesas redondas con temáticas diferenciadas pero con un nexo en común: la libertad de expresión.

Al respecto, el miércoles 28 de marzo tuvo lugar la mesa redonda planteada alrededor de la creación y la censura, y que contó con la participación de: Francesc Serés, escritor y director de FABER[1]; Joan Maria Minguet, profesor de Historia del Arte Contemporáneo y de Historia del cine en la Universitat Autònoma de Barcelona; Pilar Parcerisas, historiadora, crítica de arte y comisaria de exposiciones; y Josep Miquel Arenas, más conocido como Valtònyc, rapero. La mesa fue moderada por Jesús Navarro, director del Museu d'Art Jaume Morera de Lleida.

[1] Residencia de Artes, Ciencias y Humanidades de Cataluña.

Las otras dos mesas tuvieron lugar en el mes de abril, y estuvieron dedicadas a la libertad de expresión, censura y política, una; y a la educación en la libertad de expresión la otra. La primera tuvo lugar el 9 de abril y contó con la participación de Txell Bonet, guionista y esposa de Jordi Cuixart; Beatriz Talegón, periodista y directora de opinión de Diario 16 y Casandra Vera, tuitera; la mesa estuvo moderada por la periodista Anna Sáez. El día 18 de abril tuvo lugar la tercera y última mesa de debate, dedicada a la educación, contando con la participación de Belén Tascón, Presidenta de la FAPAC[2]; Jaume Carbonell, Profesor de la UVic; Pilar Gargallo, Presidenta de la FMRPC[3] , miembro de Somescola.cat; Manel Riu, Profesor del INS TREMP; Raül Manzano, maestro y director de la revista Aula, moderó la mesa. Por su parte, el servicio educativo del Museu de Lleida, diseñó una propuesta educativa con el título «Arte y libertad de expresión», la cual iba dirigida a alumnas y alumnos de bachillerato, estudiantes universitarios y educación para adultos. La experiencia educativa pretendía interpelar a la obra de arte con el fin de conocer la difícil relación entre el arte y el poder en el transcurso de la historia.

[2] Federación de Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos de Catalunya

[3] Federación de Movimientos de Renovación Pedagógica de Catalunya.

Figura 2. Largas colas de público en la inauguración de la exposición *Presos políticos en la España contemporánea*. Fuente: el autor.

La expectación que despertó entre la ciudadanía de Lleida fue máxima desde el día de su apertura (Figura 2), donde las colas para entrar, en espera de que terminaran los parlamentos de las autoridades dieron la vuelta al museo. La inauguración también

tuvo un importante eco a nivel nacional e internacional provocando que más de cincuenta medios de comunicación se acreditaran para cubrir el evento.

Tras su estancia en el Museu de Lleida, *Presos políticos en la España contemporánea* ha viajado al Centro de Cultura Contemporánea de Barcelona (CCCB), al ACVic Centre d'Art Contemporani y al Museu Comarcal de la Noguera de Balaguer (Lleida). Aún no se puede confirmar, pero con toda probabilidad, según Tatxo Benet explicó a la prensa, la obra de Santiago Sierra viajará a diversas instituciones culturales tanto de España como del extranjero (Redacción de *La Vanguardia*, 7 de marzo de 2018).

El interés suscitado se mantuvo durante el tiempo que permaneció abierta la muestra, como así lo constatan las altas cifras de frecuentación de la sala de exposiciones temporales que recibió un total de 7.153 visitantes.

Miquel Sabaté Navarro
Museu de Lleida

REFERENCIAS

Minder, R. (21 de febrero de 2018). Spanish Artwork Denounced Political Persecution.' It Was Ordered Removed. *The New York Times*. Recuperado de https://www.nytimes.com/2018/02/21/world/europe/spain-art-censorship-catalonia.html

Prieto, D. (21 de febrero de 2018). El director de ARCO critica la retirada de la obra de Santiago Sierra de la feria. *Diario El Mundo*. Recuperado de http://www.elmundo.es/cultura/2018/02/21/5a8d5e77e2704ea5068b45ca.html

Redacción de La Vanguardia (7 de marzo de 2018). Molta expectació en la inauguració al Museu de Lleida de l'obra sobre presos polítics retirada d'ARCO fa quinze dies. *La Vanguardia*. Recuperado de https://www.lavanguardia.com/vida/20180307/441342333150/molta-expectacio-en-la-inauguracio-al-museu-de-lleida-lobra-sobre-presos-politics-retirada-darco-fa-quinze-dies.html

Sierra, S. (21 de febrero de 2018). Acabamos de enterarnos de la censura de nuestra obra *Presos políticos en la españa contemporánea* del estand de Helga de Alvear, donde iba a presentarse en ARCOmadrid 2018. Suponemos que asimismo queda cancelada la presentación de la misma programada para el próximo sábado 24. Según las noticias que tenemos, serían los responsables de IFEMA quienes habrían exigido la retirada de la pieza. Más allá de la relativa sorpresa y decepción con que hemos recibido la noticia, consideramos que esta decisión daña seriamente la imagen de esta feria internacional y del propio estado español. Además, constituye una falta de respeto hacia una galerista como Helga de Alvear, que participó en la puesta en marcha de la Feria, así como hacia la madurez e inteligencia del público. Finalmente, creemos que actos de este tipo dan sentido y razón a una pieza como ésta, que precisamente denunciaba el clima de persecución que estamos sufriendo los trabajadores culturales en los últimos tiempos. [Actualización de estado en Facebook]. Recuperado de https://www.facebook.com/santiagosierrastudio/posts/acabamos-de-enterarnos-de-la-censura-de-nuestra-obra-presos-pol%C3%ADticos-en-la-espa/2091361737745009/

Estrategias de generación de ingresos de los museos y otros espacios de presentación del patrimonio

Llonch, N. y Osácar, E. (2018)

Gijón: Trea

El libro, publicado en octubre de 2018, es el volumen número 24 de la Colección de Manuales de Museística, Patrimonio y Turismo Cultural de Ediciones Trea, editorial referente internacional en el ámbito de la biblioteconomía, la archivística y los museos.

La tesis de los autores, que se presenta en el primer capítulo, parte de la evidencia de la existencia de distintos modelos de gestión de los museos y espacios de presentación del patrimonio: uno que ha imperado tradicionalmente en el ámbito mediterráneo (modelo cultural-patrimonial) y otro que es más propio del ámbito anglosajón y nórdico (modelo empresarial). Tras plantear los pros y contras de ambos modelos de gestión, los autores se decantan por el segundo, con una gestión basada en un tipo de financiación mixta o compartida entre el ámbito público y privado y con una gestión de carácter empresarial, como el más viable en el contexto económico y administrativo de la sociedad del siglo XXI. Este modelo está basado en los principios del marketing, y parte de la premisa que para la conservación y preservación del patrimonio es imprescindible que este sea rentable tanto a nivel cultural como económico. Todo ello sin olvidar, como insisten los autores, que la finalidad última de los espacios de presentación del patrimonio continua siendo la difusión del conocimiento.

El segundo capítulo hace hincapié en que dicha gestión patrimonial ha de estar sujeta a las normas del marketing social y ha de facilitar la convivencia entre los objetivos empresariales y los culturales-patrimoniales, de manera que permitan tanto el desarrollo turístico como la preservación del patrimonio, y cuya prioridad sea el visitante. Para los autores, este modelo de gestión de los equipamientos patrimoniales debería estar basado en la creación de valor o modelo *canvas*, que se estructura en nueve elementos clave o módulos básicos que abarcan las cuatro áreas principales de un negocio: clientes, oferta, infraestructura y viabilidad económica.

En el tercer capítulo, los autores presentan «Las diez estrategias o claves para la generación de ingresos de los espacios de presentación del patrimonio», que agrupan bajo tres tipologías: la vincu-

lada a la venta de productos o servicios propios de los equipamientos patrimoniales, con las estrategias de entradas, exposiciones temporales, programas educativos y promociones; la relacionada con la explotación de espacios de estos equipamientos, con las estrategias de restauración, *merchandising* y alquiler de espacios, y la que hace referencia a la adquisición de prestigio, con las claves de patrocinio, mecenazgo y franquicia.

Los capítulos siguientes se encargan de desarrollar cada una de estas diez estrategias para la generación de ingresos de los espacios patrimoniales, definiéndolas, describiéndolas, caracterizándolas y presentando distintos ejemplos. Así, pues, en el capítulo cuarto se muestra cómo la venta de entradas, a pesar de ser, aparentemente, la más conocida, no es la única estrategia para generar ingresos, ni la más importante; hasta el punto que hay equipamientos que priorizan la gratuidad de entrada en pro de la difusión universal del conocimiento. El capítulo quinto está dedicado a las claves para generar ingresos a través de las exposiciones temporales, ilustradas con dos ejemplos de equipamientos británicos: la National Gallery de Londres y el caso del Gran Palais de París. El capítulo seis está enfocado en la oferta de programas educativos, que se ilustra con un ejemplo nacional, el de El Born Centre de Cultura i de Memòria. El capítulo siguiente, el séptimo, cierra el grupo de estrategias vinculadas a la venta de productos o servicios propios de los equipamientos patrimoniales y trata del papel de las promociones como estrategia para conseguir llegar a nuevos públicos o incrementar las visitas de los visitantes ocasionales. En este caso, se emplean dos ejemplos: el del Carnet del Museo Picasso de Barcelona y el del programa «Amigos del Museo» Guggenheim de Bilbao.

Los tres capítulos que siguen están dedicados a las claves de generación de ingresos vinculadas con la explotación de espacios de los equipamientos patrimoniales. El capítulo octavo muestra ideas sobre la generación de ingresos a través de los servicios de restauración gastronómica, apuntando incluso a la posibilidad de asociar restaurantes o chefs de reconocido prestigio a un museo o espacio patrimonial. El apartado está ilustrado con tres ejemplos internacionales: el Science Museum de Londres, el Natural History Museum de Londres y el Metropolitan Museum of Art de Nueva York. El capítulo nueve está dedicado al *merchandising* tanto a través de las tiendas físicas de los espacios patrimoniales como de las tiendas on-line; y al que se suman las audioguías (con sus versiones más contemporáneas vinculadas a apps y plataformas de juego) como producto asociado al *merchandising*. A continuación, en el décimo apartado, se muestra la solución de alquilar espacios como una de las estrategias que pueden llegar a generar más ingresos para los

espacios patrimoniales. Se ponen como ejemplos la política de alquiler de espacios del Natural History Museum de Londres y del Museu d'Art de Catalunya (MNAC), además de mencionar algunos que han generado controversia.

En cuanto a las claves vinculadas a la adquisición de prestigio, están recogidas en los siguientes tres capítulos. El once está relacionando con el patrocinio o esponsorización, donde se define el término, se presentan las ventajas para patrocinador y patrocinado y se ponen tres ejemplos nacionales: el Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía de Madrid, el Museo Thyssen-Bornemisza de Madrid y el Museo Guggenheim de Bilbao. El capítulo doce es el dedicado al mecenazgo, donde se describe el concepto, sus tipologías y se introduce las ideas de micromezenazgo y *crowdfunding.* Los ejemplos están vinculados a campañas de *crowdfunding* llevadas a cabo tanto por equipamientos nacionales como internacionales —el Louvre, la restauración de las pinturas góticas de la Capilla de San Miguel del Monasterio de Pedralbes de Barcelona y la restauración de la locomotora de vapor Mataró del Museu del Ferrocarril de Catalunya (Vilanova i la Geltrú)—. El capítulo trece trata de la generación de ingresos a través de franquicias, con los ejemplos del Guggenheim, el Louvre, el Hermitage y el Pompidou.

El libro finaliza con el capítulo catorce, donde se presentan con detalle dos ejemplos de programas de generación de ingresos de dos instituciones patrimoniales con modelos de financiación diferente: la Fundación Gala-Salvador Dalí (institución privada que no recibe ayudas públicas y que es autosuficiente gracias a su programa de gestión) y la National Gallery de Londres (que pese a recibir ayudas públicas que cubren una parte de su presupuesto trabaja para conseguir equilibrio presupuestario a través de un plan para mejorar la generación de ingresos propios).

En definitiva, se trata de una publicación necesaria en el ámbito hispanoamericano, en el que escasean trabajos de este tipo, que, al estar concebida en forma de manual será de utilidad tanto a los gestores del patrimonio y a los gestores de turismo cultural como a los futuros profesionales de estos ámbitos.

Alexandra Georgescu
CETT-UB

HER&MUS
HERITAGE & MUSEOGRAPHY

Her&Mus. Heritage and Museography es una revista de publicación anual que recoge artículos sobre patrimonio y museos, con una especial relevancia a sus aspectos didácticos, educativos y de transmisión del conocimiento. En la revista tienen cabida tanto trabajos del ámbito académico como experiencias y reflexiones del ámbito museístico y patrimonial y alcanza tanto el ámbito peninsular como el europeo y el latinoamericano. Por este motivo, se admiten artículos en diversas lenguas, como son el catalán, el español, el francés, el italiano y el inglés.

La revista nace en el año 2008 con el nombre de Hermes. Revista de museología (ISSN impreso 1889-5409; ISSN en línea 2462-6465) y su primer número sale a la luz en 2009. Desde el segundo número pasa a llamarse *Her&Mus. Heritage and Museography* (ISSN impreso 2171-3731; ISSN en línea 2462-6457). Inicialmente de carácter cuatrimestral, pasó en 2013 a tener una periodicidad semestral. A partir de 2015 la revista se publica anualmente. Desde sus orígenes ha sido editada por Ediciones Trea y académicamente vinculada a la Universitat de Barcelona. A partir de 2016 se edita exclusivamente en formato digital a través de RACO (http://raco.cat/index.php/Hermus/index) como revista científica de la Universitat de Lleida.

HER&MUS
HERITAGE & MUSEOGRAPHY

Her&Mus se encuentra en las siguientes bases de datos y repositorios:

Plataformas de evaluación de revistas:

MIAR (Matriu d'Informació per a l'Avaluació de Revistes).
Catálogo LATINDEX (Iberoamericana).
CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas): Valor superior a D.
CARHUS Plus+ 2014: Grupo D.
Journal Scholar Metrics Arts, Humanities, and Social Sciences.

Bases de Datos Nacionales:

DIALNET.
RESH (Revistas Españolas de Ciencias Sociales y Humanas).
DULCINEA.

Catálogos Nacionales:

ISOC (CSIC).

Bases de Datos Internacionales:

LATINDEX (Iberoamericana).
Ulrichs Web Global Series Directory.
European Reference Index for the Humanities and the Social Sciences (ERIH PLUS).

HER&MUS
HERITAGE & MUSEOGRAPHY

Normas generales para la publicación de artículos en *Her&Mus. Heritage and Museography*:

- Se pueden presentar manuscritos redactados en catalán, castellano, italiano, francés e inglés.
- En general, serán bienvenidos escritos sobre patrimonio y museos, con una especial relevancia a sus aspectos didácticos, educativos y de transmisión del conocimiento.
- Se admiten principalmente artículos de investigación, pero también se admiten reseñas, experiencias didácticas, descripción de proyectos y artículos de reflexión.
- Se considerará especialmente el rigor metodológico y el interés general del contenido, la perspectiva y el estudio realizado.
- Serán rechazados aquellos manuscritos que se encuentren en proceso de publicación o de revisión en otra revista. Todo manuscrito puede ser rechazado en cualquier momento del proceso editorial en caso de detectarse una mala práctica.
- Los autores deberán enviar sus manuscritos a través de la plataforma RACO.

Normas completas disponibles en:
http://raco.cat/index.php/Hermus/about/submissions#author-Guidelines

Proceso de revisión por pares:

Todos los manuscritos recibidos serán inicialmente revisados por la Secretaría Científica de la revista, que comprobará su adecuación a las normas de publicación y a la temática de la revista. Cuando el resultado de esta primera revisión sea favorable, los manuscritos serán evaluados siguiendo el sistema por pares ciegos. Cada manuscrito será evaluado por dos expertos externos al comité de redacción y a la entidad editora.

El plazo de revisión y evaluación de los manuscritos es de máximo tres meses desde su recepción. En el caso de los manuscritos recibidos con motivo de un *Call for papers*, el plazo de tres meses empezará a partir del día siguiente al cierre de la convocatoria.

En todos los casos, **el mes de agosto se considera inhábil** para el cómputo de los tres meses de plazo de revisión y evaluación.

Transcurrido dicho periodo, el autor/es será informado de la aceptación o rechazo del original. En los casos de manuscritos aceptados pero cuya publicación esté condicionada a la introducción de cambios y/o mejoras sugeridas por los revisores, sus autores deberán enviar la nueva versión del manuscrito en un plazo máximo de quince días.

Cuando no se derive unanimidad en la valoración del manuscrito, este será remitido a un tercer revisor y/o a un miembro del equipo editorial.

Asimismo, el equipo editorial y/o el profesional encargado de coordinar cada monográfico se reservan el derecho a rechazar un manuscrito en cualquier momento.

HER&MUS
HERITAGE & MUSEOGRAPHY

TREA

Universitat de Lleida
Departament de Didàctiques Específiques

Her&Mus. Heritage and Museography
Universitat de Lleida
Departament de Didàctiques Específiques
Avda. de l'Estudi General, 4
25001 Lleida
Teléfono: +34 973706541
Fax: +34 973706502
Correo-e: revistahermus@gmail.com
Web: http://raco.cat/index.php/Hermus/index