

TRABAJO FIN DE MÁSTER— Julio 2014

**El museo como espacio educativo
integrado:
Una propuesta pedagógica**

María López Puigdollers

Máster en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y
Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas

Universidad Jaume I
Departamento de Educación



ÍNDICE

RESUMEN	3
INTRODUCCIÓN	4
1. LA FUNCIÓN EDUCATIVA DEL MUSEO	12
2. EL MUSEO COMO ESPACIO EDUCATIVO INTEGRADO	17
PROCESOS EDUCATIVOS VS. RESULTADOS.....	20
EL VALOR DE LAS ARTES EN LA FORMACIÓN DE LOS JÓVENES	26
CONEXIÓN DEL CURRÍCULUM DE SECUNDARIA CON LA PROGRAMACIÓN DE LOS MUSEOS	29
OBSTÁCULOS EN LA INTEGRACIÓN DE LOS MUSEOS EN EL CURRÍCULUM EDUCATIVO.....	36
3. LOS PROGRAMAS EDUCATIVOS DE LOS MUSEOS.....	39
LA EXPERIENCIA VITAL EN LOS MUSEOS: LA FUNCIÓN LÚDICA.....	39
LA SUPREMACÍA DEL <i>SHOW BUSINESS</i> EN LOS ESPACIOS MUSEÍSTICOS POSMODERNOS: DIÁLOGO ENTRE CLAIR Y DANTO	42
PROGRAMAS EDUCATIVOS EN LOS MUSEOS.....	47
4. CONCLUSIONES.....	51
LA NECESIDAD DE LA INTEGRACIÓN DE LOS MUSEOS EN EL CURRÍCULUM EDUCATIVO	51
HACIA UN MODELO DE MUSEO INTERMEDIO.....	52
PROPUESTAS SOBRE LA PROGRAMACIÓN EDUCATIVA.....	53
BIBLIOGRAFÍA.....	57

Resumen

Los museos, considerados hasta el momento ayudas culturales por los centros de enseñanza, constituyen espacios educativos de primer orden que, sin embargo, todavía se hallan poco aprovechados. El cambio de paradigma en la comunidad museística, propiciado por iniciativas como las basadas en las teorías del filósofo y pedagogo Dewey, permite hablar de instituciones que compiten con la escuela en su función pedagógica, con programas interactivos, flexibles y de colaboración enfocados al público más joven y que parten del enfoque constructivista.

El obstáculo mayor para el óptimo aprovechamiento de estos programas es la falta de comunicación entre museos y escuelas, que resulta en visitas aisladas que no engarzan con la programación docente desde un punto de vista procesual de la enseñanza. Se hace necesario, pues, establecer vías de intercambio que hagan posible la integración de los espacios museísticos en el proceso formativo del alumnado, de modo que el esfuerzo educador conjunto entre escuela y museos redunde en el aprendizaje significativo de los estudiantes.

La incorporación de la materia de historia del arte en la asignatura Ciencias Sociales, Geografía e Historia impone límites de horario en el desarrollo de sus contenidos, aunque también brinda la oportunidad de presentar una visión holística e interdisciplinar del conocimiento del pasado y del mundo que puede resultar más enriquecedora. El docente se alza como una figura clave a este respecto, pues su formación tanto en historia del arte como en pedagogía hará posible que la formación artística de sus alumnos sea completa e integral, y asimismo conecte con la experiencia vital y especializada del museo.

Introducción

Si quieres construir un barco, no juntes hombres para cortar leña, dividir las tareas e impartir órdenes, sino enséñales la nostalgia del mar, vasto e infinito.

Saint-Éxupéry

Si bien numerosos autores coinciden en tres aspectos interrelacionados que hacen al buen profesional docente: las cualidades personales, el dominio de la disciplina, y las habilidades didácticas; su concreción en la práctica docente, esto es, la metodología óptima dentro del enfoque constructivista para que se lleve a cabo un aprendizaje significativo, todavía constituye objeto de controversia. Los apoyos, soportes o instrumentos de ayuda, que pueden ser de distintos tipos: manipulativas, audiovisuales o informáticas, sociales, culturales, y de atención a la diversidad, son vistas por algunos docentes como complementos prescindibles para el desarrollo del currículum, mientras que para otros, constituyen una herramienta indispensable para la comprensión del contenido, e incluso forman parte de él.

El asunto no es modo alguno baladí. La adhesión a una u otra postura refleja concepciones distintas de la enseñanza, lo que permea las observaciones, el diagnóstico, y las propuestas que se realizan en el campo educativo y más tarde se llevan a la práctica. Por otro lado, afectan de lleno a instituciones culturales con un alto cometido educativo, como es el caso de los museos, los cuales, y hasta el momento, constituyen ayudas culturales de primer orden. Es por esto que la reflexión en torno a esta, *a priori*, dicotomía en la utilización de las ayudas en las aulas, es pertinente desde este trabajo académico, cuyo objeto de estudio constituye la dimensión educativa de los museos, y que tiene como ulterior propósito presentar propuestas que repercutan en la mejora de la programación pedagógica de estas instituciones y los propios centros educativos.

El debate acerca de la incorporación de las ayudas en el proceso de enseñanza-aprendizaje alude a otra vieja polémica: la concepción de la enseñanza como actividad artística o como actividad científica. Mientras los defensores del primer planteamiento apelan a lo innecesario de buscar sistematizaciones y normas en una tarea que responde a la voluntad personal y las lecciones marcadas

por la propia experiencia, pues la docencia, como el arte, es una actividad exenta de reglas; los defensores del segundo planteamiento, por el contrario, consideran la actividad docente como estable y previsible, sujeta a las normas que imponen las evidencias acumuladas. Ambos razonamientos, sin embargo, se apoyan en presupuestos falaces, pues ni la enseñanza puede ser rígida —necesita poder adaptarse a las circunstancias particulares— ni el arte está libre de sujeciones. Incluso el artista más vanguardista, si es serio, se toma la creación de una obra artística como un rompecabezas que necesita resolver con éxito, de modo que busca soluciones concretas a una serie de problemas que el arte plantea en el curso histórico, inaprensibles, eso sí, para el individuo no experto.

Picasso puede resultar un ejemplo paradigmático de esto. Si a primera vista su obra puede parecer libre de limitaciones, pues abrió rutas artísticas diametralmente opuestas a las del momento; fue capaz de hacer esto porque dominaba la técnica tradicional, esto es, se convirtió en pionero después de haber conocido en profundidad los entresijos del arte hecho hasta entonces. Basta con echar un vistazo a *Ciencia y caridad*, obra que realizó con quince años y recibió mención especial en la Exposición Nacional de Bellas Artes, para comprender esto.

Con la enseñanza podemos establecer una analogía. Es necesario un fundamento científico sólido para poder desplegar el genio creativo, de lo contrario, el esfuerzo nunca llegará a ser significativo. Aunque la dimensión artística y científica se presentan como irreductibles, en realidad, la dimensión científica es parte integrante de la actividad artística bien entendida. Esta conclusión es aplicable a la integración de las ayudas en la programación de los centros educativos, que no resultan un mero complemento cuya incorporación se deja al criterio personal de cada docente, sino que cuentan con un fundamento teórico que apuntala su valor en la formación integral del alumnado y su contribución en la resolución de algunos de los problemas que plantea la escuela tradicional.

Porque los museos conforman instituciones educativas por derecho propio, la cuestión presenta un doble planteamiento. Por un lado, se halla la consideración de los museos como ayudas culturales valiosas que pueden formar parte del currículum de Secundaria, y por otro, refiere a la programación didáctica de estas instituciones, que integran a su vez, ayudas de distinta índole. Por esta razón, la

argumentación siguiente, de carácter general, alude a las ayudas en su doble vertiente.

Las ayudas bien ajustadas, que como describe Coll (1990, 1991), son aquellas que se ajustan a la situación y características que, en cada momento, presenta la actividad mental constructiva del alumno, suponen, en palabras de Onrubia (1993: 103), “*retos abordables* para el alumno; abordables no tanto en el sentido de que pueda resolverlos o solventarlos por sí solo, sino de que pueda afrontarlos gracias a la combinación de sus propias posibilidades y de los apoyos e instrumentos que reciba del profesor”.

Durante años, una de las grandes frustraciones del colectivo docente ha sido tratar de enseñar a la clase del “medio”, esto es, conseguir que los 25 o 30 niños aprendan los mismos conceptos al mismo ritmo, algo que nunca ha dado completo resultado, pues los más avanzados se aburren y desconectan de la explicación, mientras que aquellos a los que les cuesta más también acaban por dejar de prestar atención cuando se pierden en algún punto. A esto se une, como señala Jackson (1991: 14), la considerable cantidad de tiempo que pasan los niños y adolescentes en la escuela, la uniformidad del entorno escolar y la obligatoriedad de la asistencia diaria, tres factores, que aunque parecen obvios, “merece[n] una cierta reflexión porque contribuye[n] a que comprendamos la forma en que los alumnos sienten su experiencia escolar y la abordan”. En consecuencia, los problemas de atención son una cuestión rampante en la escuela tradicional, la cual acarrea efectos adversos en el rendimiento de los alumnos.

Las ayudas se proponen contribuir a resolver la falta de atención de los alumnos en las distintas materias debido la dificultad que pueden entrañar determinados contenidos y la monotonía de las clases excesivamente unidireccionales y de estilo magistral, lo que exige que el docente tome decisiones acertadas acerca de la pertinencia de la ayuda en cada caso. Una misma forma de actuación del profesor puede, como señala Onrubia (1993: 105), “en un momento dado y con unos alumnos dados, servir como ayuda ajustada y favorecer el proceso de (...) [enseñanza-aprendizaje], y en otro momento o con otros alumnos, no servir en absoluto como tal y no favorecer ese proceso, en función de los significados y sentidos que aporten a los alumnos a la situación en cada caso concreto.” De este modo, la enseñanza no puede, de acuerdo a este mismo autor, “limitarse a

proporcionar siempre el mismo tipo de ayudas ni a intervenir de manera homogénea e idéntica en cada uno de los casos”.

Las teorías constructivistas ya señalaban las variables personales que influyen en todo el proceso de aprendizaje y que dan como resultado la diversidad en los resultados académicos del alumnado. Los alumnos, en un mismo contexto educativo y ante las mismas tareas de aprendizaje, resuelven las actividades y rinden ante ellas de forma diferente, pues cada uno tiene un estilo diferente de aprendizaje. Los estilos de aprendizaje pueden definirse como “la disposición que manifiestan los alumnos para adoptar determinadas estrategias cuando se enfrentan a un conjunto de actividades o a la solución de un problema” (Hervás, 2003), y abarcan los comportamientos cognitivos, los personales y los afectivos que modulan las formas del alumno de percibir, interactuar y responder ante la información en el contexto educativo.

La clasificación más conocida, establecida por Biggs, distingue cuatro modelos de estilos de aprendizaje en función de los componentes del contexto que más influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y de su evaluación (Marín, 2002): el modelo de estilos personales, que pone énfasis en la persona y se asocia más a pruebas objetivas, el modelo de procesamiento de la información, el cual se centra en las estrategias utilizadas por los alumnos en situaciones de aprendizaje, el modelo fenomenográfico, que sitúa el foco de interés en cómo el estudiante percibe y considera que responde ante esa tarea, y el modelo de sistemas, que contempla los rasgos personales, el contexto, el grado de procesamiento de la información trabajada y los resultados del aprendizaje como un sistema en el cual los individuos ajustan sus intenciones y estrategias a su punto de vista sobre las demandas de las tareas (Biggs, 1994).

Los diferentes estilos dan lugar a enfoques de aprendizaje, que se desarrollan a partir de la relación entre los motivos que persigue el alumno con el estudio y las estrategias que utiliza en el proceso, influyendo en los resultados académicos que obtienen (Barca et al., 2008). De acuerdo al “Modelo 3P” de Biggs (2005), estos son el enfoque profundo, que mueve a los alumnos a comprender significativamente la materia y hacerlo por sí mismos, el enfoque superficial, que surge de la intención de liberarse de la tarea con poco esfuerzo, aunque dando la sensación de satisfacer los requisitos mínimos de la misma, y el enfoque de logro,

que lleva al alumno a tratar de obtener las máximas calificaciones posibles economizando el esfuerzo.

La incorporación de las distintas ayudas suponen un valor añadido en este cometido de atender a las preferencias y necesidades específicas de los alumnos de forma que el aprendizaje sea lo más óptimo y motivador posible. Su extensa tipología permite adecuarlas a las circunstancias concretas del grupo-clase y facilitar así el proceso de evaluación, lo que a su vez permite que el docente pueda asegurarse de manera menos inequívoca del progreso de cada alumno. Un aspecto a considerar en la selección de las ayudas es, en opinión de Onrubia (1993: 105) la dimensión temporal de las situaciones de enseñanza y aprendizaje, que adquiere gran relevancia a la hora de decidir “qué ayuda concreta puede ser más ajustada en cada caso o de analizar si una intervención específica realizada ha sido ajustada o no”. En función del momento del proceso en el que se encuentren en el aprendizaje de un contenido (momento inicial o final, si se trata de un contenido nuevo o trabajado con anterioridad), los alumnos necesitarán un tipo de ayuda u otro y en distinto grado. De este modo, el educador debe atender a las circunstancias concretas que rodean a cada grupo de clase a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje e introducir variación y diversidad en las formas de ayuda para que este resulte eficaz.

De todo lo expuesto se desprende la necesidad de atender tanto al modo en que los alumnos aprenden, como al enfoque con el cual se enfrentan a su aprendizaje, de forma que cada alumno alcance su máximo potencial y cambie su percepción del proceso de aprendizaje: de algo gravoso o impuesto a algo retador y motivador. Es aquí donde las ayudas adquieren toda su relevancia, pues no hacen sino traer sobre la palestra los fundamentos teóricos del enfoque constructivista y presentar modos de aplicarlos de manera efectiva. Los apoyos, soportes o instrumentos de ayuda otorgan en muchas ocasiones un papel más activo a los alumnos al hacer hincapié en la dimensión práctica de los conceptos o la competencia de aprender a aprender, lo que permite que se produzca un aprendizaje significativo. Un aspecto importante de la educación, con frecuencia olvidado, es la involucración de los alumnos en el proceso, de modo que sean protagonistas activos y tomen consciencia de su propio aprendizaje; algo a lo que las ayudas pueden contribuir.

Esto se relaciona también con el papel del profesor, que, como se ha expuesto con anterioridad, no debe limitarse a transmitir conocimientos, sino que debe perseguir el aprendizaje significativo. El modelo constructivista rompe con los esquemas conductistas y cognitivistas y pone el foco en el alumno, que se convierte en el protagonista del aprendizaje. De este modo, este ya no se limita a reproducir las informaciones o contenidos que recibe, sino que es él quien los construye activamente relacionando las nuevas informaciones con los conocimientos previos que tiene almacenados en la memoria. La idea que subyace es pues que el alumno aprende cuando comprende, y las ayudas constituyen una herramienta esencial a este propósito.

Sin embargo, y aunque la idea de los museos como ayudas culturales no es incorrecta, sí que resulta limitada desde un enfoque propiamente integral, que es el que desde aquí se propone. Es por esto que este trabajo de investigación aboga por dar un paso más partiendo de la concepción constructivista de la educación. Una de las mayores aspiraciones del arte, especialmente reivindicada a partir de la revolución pop de los años sesenta, es la de fundirse con la vida, la cual aúna todos los ámbitos humanos, incluido el de la educación. De igual forma, el reconocido pedagogo Dewey promovía una concepción de la enseñanza que no queda restringida a las paredes del centro educativo, sino que abarca el entorno próximo.

Los museos no solo conforman ayudas culturales apreciadas para los docentes, sino que los cambios sufridos en su seno en las últimas décadas permiten su consideración como instituciones educativas equiparables a los centros de enseñanza. De este modo, se hallan en situación de igualdad en lo que a materia educativa se refiere. Tanto los centros educativos como los museos adquieren un compromiso con la educación de los ciudadanos y, en concreto, se encargan de la formación artística, por lo que, y partiendo del enfoque constructivista e integral de la pedagogía moderna, desde aquí se propone una auténtica colaboración entre ellos que culmine en una programación artística y cultural de calidad. La perspectiva de este trabajo, la educación desde los centros de Secundaria, y la educación desde los museos, se alterna así para resultar congruente con esta concepción.

Esta apreciación puede resultar sin duda controvertida. La visión pragmática y cortoplacista de nuestra sociedad posmoderna sitúa poco valor en las

Humanidades, y todavía menos en una disciplina que ya no se mueve en términos absolutos. Sin embargo, no por ello la importancia de las artes deja de ser menor. Más bien lo contrario. La formación artística y la delectación a la que va asociada, que no debe confundirse con el mero deleite estético propio de la corriente hedonista, puede constituir un anclaje sólido en un mar de incertidumbre. Los museos se alzan como bastiones del saber y de la cultura: sus fondos son un reflejo del espíritu humano actual y pasado, por lo que presentan una clara vocación histórica y moral.

Por otra parte, estas instituciones moldean el gusto estético del público y lo refinan al ponerlo en contacto con productos culturales superiores, algo en absoluto trivial por ir siempre asociado a unos determinados valores. De esta manera, los museos ponen en jaque el relativismo moral imperante al presentar, de manera más o menos deliberada, una selección que responde a la jerarquización de unos valores sobre otros. Es indudable que los museos no están exentos de las presiones mercantilistas que actúan para hacer de ellos espacios ahistóricos, sujetos a todo viento de doctrina. Sin embargo, aquellos que se toman su alto cometido con la responsabilidad que requiere, y que no son pocos, plantean sus exhibiciones desde la reflexión y la vocación pública, siempre imbricada con la educación.

La ocupación del docente o educador en la disciplina del arte hoy en día es semejante al del farolero del quinto planeta que visita el principito de la estimada novela de Saint-Exupéry. Como reflexiona el protagonista: "Puede que ese hombre sea absurdo. Sin embargo, es menos absurdo que el rey, el vanidoso, el hombre de negocios y el bebedor. Al menos, su trabajo tiene sentido. Cuando enciende el farol, es como si hiciera nacer una estrella más, o una flor. Cuando apaga el farol, duerme a la flor o a la estrella. Es una ocupación muy bonita. Es realmente útil porque es bonita." En última instancia, el arte se ocupa de lo esencial, de enseñar a amar la vida. Como vuelve a recordarnos el principito: "Si alguien ama una flor de la que no existe más que un ejemplar en todos los millones y millones de estrellas, le basta eso para ser feliz cuando la mira."

El presente trabajo, el cual propone la integración del museo como espacio educativo, se divide en cuatro partes diferenciadas. La primera traza de manera breve la singladura educativa de los museos, desde sus orígenes en la Antigüedad

hasta la época actual, con el propósito de reafirmar la labor pedagógica de estas instituciones, uno de sus pilares identitarios, y señalar la evolución sufrida en su seno, la cual permite identificarlos como bastiones educativos equiparables a los centros de enseñanza. La segunda parte pone el punto de mira en la escuela y el enfoque constructivista prevalente, para argumentar la necesidad de integrar los museos en la programación de las asignaturas directamente relacionadas con la materia artística desde lo dispuesto en el currículum de Secundaria.

La tercera parte se centra en los programas educativos impulsados por los propios museos, los cuales se enfrentan a una dicotomía de consecuencias sustanciales debido a las imposiciones del modelo económico global, y también muestra algunos ejemplos de las iniciativas más novedosas y exitosas en el sector. En las conclusiones, situadas al final, además de presentar los principales resultados, se ofrecen algunas pautas generales para llevar a cabo esta propuesta integradora en el marco actual.

1. La función educativa del museo

El Museo se creó para aumentar el nivel de entendimiento público, servía para elevar el espíritu del visitante, para refinar y desarrollar el gusto popular. En esto, no existía ninguna ambigüedad. Los museos fueron establecidos y mantenidos por los poderosos para los que no eran poderosos; por los que sabían para los que no sabían pero necesitaban saber y que podían acudir al museo para aprender. El Museo se estableció para “hacer” público.

Stephen E. Weil, “El Museo y el Público”, Revista de Museología nº 16, 1999.

La función educativa de los museos se remonta al mismo nacimiento de estas instituciones. Como se reconoce desde principios del siglo XIX, el rol educativo es inherente a su misma naturaleza (Hooper-Greenhill, 1991), aunque no siempre se empleara el término educación para hacer referencia a su labor de desarrollo y perfeccionamiento intelectual y moral. Sin embargo, de manera independiente a la acuñación del término y su incorporación a la teoría museística, la noción de educación ha estado presente desde antiguo, y ha ido ganando importancia hasta conformar una profesión especializada, después de la Segunda Guerra Mundial, y expandir su labor hasta nuestros días, cuando encontramos numerosas publicaciones relacionadas, comités educadores en organizaciones museísticas nacionales e internacionales, grados y posgrados en educación museística, y multitud de plazas profesionales para educadores en museos (Hein, 2011).

Si bien el valor educativo de estos espacios resulta incuestionable desde hace siglos, tradicionalmente, la imagen de los museos ha sido parecida a la de las universidades, torres de marfil aisladas de la sociedad que constituyen bastiones del saber abiertos a unos pocos especialistas o a una élite formada. Sin embargo, el esfuerzo realizado en los últimos años por quedar más imbricados con la sociedad es palpable. Hoy los museos han pasado de ser meros espacios donde se exhiben objetos artísticos y científicos y se conservan los tesoros del pasado, a conformar áreas de aprendizaje informal e importantes medios de comunicación de masas (Günay, 2012). Como se encarga de señalar Ruiz Berrio (2006), la “Nueva Museología”, movimiento científico y técnico que se inserta en el marco del

paradigma emergente, ha influenciado al conjunto museístico abriendo brechas nuevas en la valoración y la utilización del patrimonio histórico educativo, con un mayor énfasis en su contribución pedagógica a la sociedad. Cada vez hay más iniciativas que buscan potenciar el aspecto educativo de los museos aprovechando las sinergias de la era de la información y las nuevas tecnologías, aunque por supuesto, el mayor cambio no se sitúa en las técnicas o los métodos museísticos novedosos, sino, como apunta este mismo autor, en la nueva cultura museística que ha posibilitado estos cambios.

La concepción tradicional de los museos es heredera del coleccionismo que se sitúa en el origen de estas instituciones y su asociación histórica con los nacionalismos y la clase burguesa, así como del positivismo científico que permeó la concepción de los museos: espacios estáticos, jerárquicos, rígidos, y objetivos. La *Nueva Museología* en cambio, sintagma que hace referencia a la concepción de museo actual, si bien ha habido más renovaciones con anterioridad, busca abrir los museos a la sociedad contemporánea, por otra parte, fruto de cambios intensos y rupturistas, y que se caracteriza por la libre y rápida circulación de información, el asentamiento de la democracia, la globalización, el imperio de la industria del entretenimiento, las nuevas tecnologías, y un concepto de la educación permanente (Ruiz Berrio, 2006).

Los museos se conciben ahora como lugares de encuentro y aprendizaje que se hallan al servicio al público, de forma que los programas, cada vez más dinámicos e interactivos, involucran a los visitantes con las obras de arte y el espacio en el cual se insertan. Esta innovación en la gestión y organización del patrimonio histórico y artístico pone de manifiesto el auge de la función pedagógica en el espacio artístico actual, una tendencia en la concepción del museo como espacio educativo que entronca de manera directa con el origen de estas instituciones, y es el culmen de la evolución sufrida a la largo de su historia, la cual merece la pena recorrer de manera breve.

La palabra “museo”, del griego “Mouseion”, significa templo de las musas, nueve diosas de las cuales provenía la inspiración y se asociaban con la sabiduría, el pensamiento y la creatividad. Los espacios, jardines y templos cubiertos, dedicados a estas musas se denominaban museos en la Antigua Grecia, civilización que dio a luz las primeras colecciones de objetos con valor artístico. El primer

museo tal y como lo entendemos en la actualidad lo encontramos en el gran Museo de Alejandría, erigido en el siglo IV a.C., el cual presentaba las cuatro funciones clásicas: colección, exposición, conservación y clasificación, y tenía como propósito ulterior reunir todo el saber de la época en un único lugar y servir como templo del conocimiento. El ambicioso proyecto incluía la famosa Biblioteca de Alejandría y la sección designada “museo”: “the part where artists, philosophers and scientists freely did research under the guardianship of the dynasty; the part where intelectual, spiritual and philosophical production was undertaken” (Mardan, 1999: 66). Vemos así como el museo se consideraba un espacio educativo que, aunque disponible para a unos pocos, resultaba un baluarte para la verdadera producción de saber, y no solo su mera preservación; pues los objetos, tanto los artefactos como los fondos en los archivos, no solo instaban a la reflexión sino que constituían herramientas de investigación.

Después de unos siglos en que la racionalidad de la Antigüedad clásica en la consagración de los museos dio paso a la irracionalidad de la superstición, la magia y el misticismo de la Edad Media, el Renacimiento volvió a recuperar el sentido de los museos como centros de la vida intelectual. Tanto el enfoque humanista de esta época como los Museos Medici afianzaron las relaciones entre la universidad, la academia, la biblioteca y el museo, que se institucionalizó de manera formal un poco más tarde, con la creación del Ashmolean Museum en la Universidad de Oxford en 1683.

La función educativa de los museos comenzó a cobrar mayor relevancia a partir del siglo XVIII, con la constitución de los primeros museos públicos. El espíritu de la Ilustración impregnó su concepción configurando espacios concebidos para la educación de todos los ciudadanos y no solo de unos pocos privilegiados. Mientras que el museo premoderno servía para el deleite del propietario y sus invitados, los visitantes del museo del siglo XIX se veían como ciudadanos ideales, “menos civilizados”, que buscaban ilustrarse a través del contacto con las colecciones artísticas. Así pues, los museos públicos “were believed to improve the moral health of the subordinate clases by improving their “inner selves”, their habits, manners, and beliefs” (Prior, 2002: 50), si bien es cierto que en la práctica, esta concepción del museo al servicio de la educación de todos los ciudadanos no llegó a materializarse del todo. La razón fue que se siguió la

misma política de las colecciones privadas dentro de los museos públicos, la cual resultaba contraria al propósito y las circunstancias de estos espacios (Wittlin, 1949: 133). Como comenta Prior (2002), aunque los museos decimonónicos subrayaban la importancia de su papel en la educación de las masas, la verdad es que hicieron muy poco por promover el aprendizaje de aquellos que no estaban ya familiarizados con el mundo del arte.

A pesar de todo, la creación del Museo Público supuso un paso importante en la historia de esta disciplina, que vería su culmen en dos periodos posteriores de reforma importantes. El primero, que abarca desde mediados del siglo XIX a la Primera Guerra Mundial, se caracteriza por el papel que desempeñaron los museos en reforzar la idea de fuerza y el poder imperial y nacional, lo cual afianzó su función educativa, mientras que el segundo, situado en el período de entreguerras, de 1919 a 1939, vio un importante despegue en el campo museístico, tanto en lo que se refiere a la disciplina de educación museística como a las propias instituciones, que prosperaron en buena medida gracias a la coyuntura política del momento: apoyo al socialismo de la URSS o al fascismo de Italia y Alemania, y a las nuevas concepciones de arte y ciencia.

A principios del siglo XX, educadores y administradores de museos aplicaron las ideas de Dewey, reconocido filósofo y educador norteamericano, el cual sostenía que los museos formaban parte de las instituciones educativas encargadas del proceso de aprendizaje. Estos profesionales defendieron así la filosofía de la educación museística basada en “progressive educational movements” (Onur, 2012: 168), lo que dio como resultado la integración de actividades educativas conjuntas entre escuelas y museos en algunas de estas instituciones, como es el caso de el Brooklyn Children’s Museum, instaurado en 1899 con el propósito de servir los intereses de los niños y tener en cuenta sus estilos de aprendizaje (Günay, 2012: 1254).

El aprendizaje de este tipo de museos estaba pues basado en la interacción con el espacio y su contenido: “students touch objects; discover houses and gardens, climb the stairs... they use their senses and bodies as learning sources. The key to feeling different pleasures, recording concepts in the brain and developing skills and self respect is the formation of physical and bodily associations” (Onur, 2012: 190). De esta manera, los museos empiezan a

incorporar un mayor contenido pedagógico, sociológico y psicológico en sus programas (Günay, 2012), que otorga un papel más activo a los estudiantes.

Si los siglos XIX y XX vieron avances en el enfoque museístico, el siglo XXI ha sido cuando el museo ha conseguido desprenderse en mayor medida del tradicionalismo y elitismo que dictaminaban su estructura y configuración. Como comenta Ruiz Berrio (2006: 275), en las dos últimas décadas “las metas de un museo han evolucionado hacia su capacidad de estimular en el visitante su iniciativa creadora, hacia una estructura descentralizada, una metodología interdisciplinar, un público formado por visitantes locales —de la comunidad—, su asentamiento en un territorio, y su recuperación y estudio del patrimonio cultural y natural de todos los pueblos, y tanto el patrimonio tangible como el intangible”.

Günay (2012: 1257) señala que hoy son muchos los teóricos que redundan en la importancia de los museos en la formación de los niños a través de la reivindicación de conceptos en el ámbito educativo como la participación activa, la adquisición de experiencia, el entorno, la interacción y el constructivismo. Desde este enfoque educativo, el ámbito de los museos proporciona oportunidades de aprendizaje para los niños mediante la participación activa en el espacio físico de estas instituciones, lo que contribuye a su desarrollo intelectual, físico, emocional, cognitivo y social, así como a la formación del gusto estético desde una edad temprana.

Asimismo, muchos de los museos actuales reconocen el impacto que tienen los programas educativos destinados al colectivo más joven y se muestran más predispuestos a su desarrollo, como dice Milligan (2004: 278) “due to the belief that children who attend museums are more likely to return as adults”. El mismo autor concluye, siguiendo a Kracman (1996): “Indeed, exposure to the arts through school programs has the potential to encourage children’s future art patronage, even when family influences do not promote such patronage”, lo que sitúa una responsabilidad mayor sobre los hombros de estas instituciones en lo que la educación de las nuevas generaciones se refiere.

2. El museo como espacio educativo integrado

Los museos, al igual que las bibliotecas o la escuela, funcionan como instituciones académicas que contribuyen a expandir el trabajo que concurre fuera de sus cuatro paredes. Dewey sostenía que la escuela ideal es aquella que integra las bibliotecas y los museos para alcanzar la formación integral en los alumnos, uniendo la experiencia vital a la experiencia especializada que conforma la lectura y las visitas a los museos. Esta concepción se explica desde su propuesta educativa, que quiere romper con las barreras tradicionales que compartimentan la educación en tramos o etapas para los cuales se asignan determinados recursos. Para él no hay educación básica y superior, sino simplemente educación, por lo que los recursos museísticos pueden servir tanto a los estudiantes de grado como a los de instituto y el colegio. También Hooper-Greenhill (1998) incidió en el rol educativo de los museos, apuntando que desde la ampliación del concepto de educación, esta ya no podía circunscribirse a los espacios tradicionales de la escuela o la universidad, sino que debía ampliarse a instituciones como los museos.

La educación abarca diferentes espacios de socialización, que en los últimos años se han extendido más allá de los tradicionales de la familia y la escuela. Como señala Ayuste (1997) siguiendo a Giroux (1990), la pedagogía no son meras prácticas de enseñanza, es una construcción que queda condicionada por el momento histórico, la cultura, y la praxis política, a su vez sustentada en unos valores determinados. El marco posmoderno introduce una crítica feroz a la modernidad y su modelo educativo, la escuela tradicional, con la consiguiente multiplicación de los enfoques educativos. Aunque este paradigma no está exento de inconvenientes de gran calado, uno de sus beneficios ha sido la aparición de innovaciones pedagógicas que se inclinan hacia un modelo más flexible, abierto y comunicativo, que integra además otros espacios de socialización.

Este modelo responde, como explica Ayuste (1997), a experiencias educativas que ponen el acento en el desarrollo libre de la personalidad de los niños y en una metodología adaptada a sus necesidades, así como en la lucha contra las desigualdades sociales y culturales resultado del capitalismo, la sociedad de consumo y la colonización cultural. En cualquier caso, y dejando a un lado las cuestiones políticas, esta perspectiva resulta mucho más amplia, y considera

también la función educativa de instituciones más informales, lo cual refleja el giro producido dentro del campo de la educación. De acuerdo a Dodd (1994: 131), trabajar en espacios sociales en los que se produce una educación más informal implica dejar de ver la educación como “el altar al que se dedican todos los esfuerzos de aprendizaje, y verla, por el contrario, como negociación, como vía para la autoafirmación y fuente de oportunidades”.

Grenier (2010: 500) ahonda en las ventajas de la educación no formal, “characterized as intentional and organized with the purpose of promoting learning to enhance an adult’s quality of life (...). Ideally, it is learner centered, voluntary, and maintains a balance of power between learner and facilitator; is present-time focused; and is geared to meeting localized needs”. Una propuesta que se inserta dentro de esta línea de pensamiento es la de “las aulas como comunidades de aprendizaje”, que Onrubia (2004: 14) define como “contextos en los que los alumnos aprenden gracias a su participación e implicación, en colaboración con otros alumnos, con el profesor y con otros adultos, en procesos genuinos de investigación y construcción colectiva de conocimiento sobre cuestiones personal y socialmente relevantes”, y que incluye a instituciones del entorno como los museos dentro del proceso educativo.

La ampliación que ha sufrido el concepto de educación, acelerada por la coyuntura presentada por la sociedad líquida, ha hecho cristalizar las formulaciones teóricas de autores como Dewey, de modo que los museos pasan a considerarse ámbitos educativos significativos, tanto para académicos como para profesores y otros profesionales del ámbito de la educación. Como señalan Rodríguez Gutiérrez y García García (2011: 25-26), en la actualidad, el arte se considera “un medio específico de conocimiento que permite conocer, analizar e interpretar los diferentes lenguajes artísticos (sonoros, visuales, dramáticos, literarios); en este sentido, el saber sobre el arte podrá adquirirse a través de procesos de enseñanza y de aprendizaje inmersos en los medios formales e informales del sistema social”.

Sin embargo, no es solo es que las instituciones relacionadas con el mundo del arte se consideran parte del ámbito educativo, sino que estas mismas han evolucionado para atender a la demanda educativa de familias, jóvenes y adultos. Los museos presentan ahora, además de las exposiciones y las visitas

convencionales, una gran variedad de actividades que tienen como objetivo ofrecer a los visitantes una experiencia artística única, y se relacionan más con el proceso educativo que con unos resultados concretos.

Si antes el método comunicativo del museo se asociaba, tal y como argumenta Hooper-Greenhill (1998), con la comunicación de masas, o su equivalente educativo de enseñanza a distancia (exposiciones, publicaciones, vídeos o servicios de préstamo), ahora la función educativa de estas instituciones incorpora también el método de la comunicación interpersonal, o las características propias de la educación directa, de modo que encontramos muchas formas de enseñanza y actividades distintas, como trabajar con la organización de colecciones, dibujar o realizar escenificaciones. Dragotto, Minerva, y Nichols (2006: 221) también señalan la complejidad de la que hace gala la educación museística en nuestros días, con la combinación de la enseñanza “with event planning, drama, project management, grant writing, marketing, market research, and expertise in a specific content area”.

Los museos están cada vez más centrados en ajustar sus objetivos pedagógicos en función de las necesidades educativas de la sociedad, lo que les ha llevado a ampliar su ratio de acción para tener mayor incidencia en más sectores de la población. Los centros municipales, los colegios, y los hospitales son algunos ejemplos de los lugares a los que está llegando la política educativa de los museos. De hecho, como insiste Hooper-Greenhill (1998), los museos tienen la capacidad de dirigirse a todos los segmentos de la sociedad y cumplir su papel educativo tanto dentro como fuera de sus paredes, lo que permite atender a los procesos educativos y no solo a los resultados de la formación. O'Neill (1991), Plant (1992) y Hemmings (1992), también coinciden en este aspecto, y sostienen que “con una orientación informal y de satisfacción de necesidades, más que oficialista y para cumplir con un plan curricular, la educación extraescolar, totalmente próxima a la sociedad, representa algunos de los aspectos más innovadores del museo de hoy” (Hooper-Greenhill, 1998: 193).

Procesos educativos vs. Resultados

Este cambio de perspectiva en cuanto a la función educativa de los museos responde asimismo al cambio de paradigma que se ha producido en los últimos años con respecto a la conceptualización de los espacios museográficos. En palabras de Zavala (2006), el paradigma tradicional considera el museo como un complemento de la educación formal, pues el propósito de las visitas es la ampliación de conocimientos. Estos conocimientos se presentan además como objetivos: muestran una representación del mundo distinta pero imparcial, avalada por la autoridad de los expertos. En definitiva, la experiencia museográfica histórica pretende presentar el significado natural de las cosas y estimular la reflexión de los visitantes. El acento está así, en los resultados. El paradigma emergente, en cambio, sostiene que la experiencia educativa que ofrece el museo es independiente de la educación formal, pues el objetivo es ofrecer una experiencia sensorial única que conecte a los visitantes con los objetos de exposición y muestre el significado que se desprende del contexto social, que también se abre a la subjetividad y la intersubjetividad. De este modo, el hincapié es en el proceso —la experiencia en sí misma de una realidad simbólica autónoma— más que en el resultado académico que se reflejará tras la visita.

El paradigma emergente forma parte de un nuevo paradigma más amplio que considera el concepto de educación en su conjunto, el cual queda redefinido para otorgar mayor importancia a los procesos educativos. La evaluación, piedra de toque de la educación en tanto en cuanto permite determinar la adquisición de las competencias, actitudes y conocimientos exigidos en el curso o etapa educativa de acuerdo a los objetivos fijados, se ha visto con frecuencia como una herramienta de medición y no tanto como un proceso. Sin embargo, esta concepción resulta limitada, pues toma a los alumnos como sujetos pasivos de la enseñanza-aprendizaje. En cambio, la atención a los procesos educativos permite, como señala este autor, una exploración más profunda de la realidad, pues “proporciona un elemento de creatividad y da la oportunidad de redefinir el resultado como parte del proceso”.

Este enfoque más constructivista es el adoptado por muchos museos de arte actuales en sus visitas, lo que, como expone Meléndez (2010: 159), comporta una experiencia más enriquecedora para los visitantes: “Las educadoras no tienen un

programa establecido, no siguen una estructura rígida, sin embargo, se adaptan a las necesidades educativas de los distintos grupos, a lo cotidiano y a lo que va emergiendo. Por consiguiente, es en esta no regulación, donde surgen espacios libres, sin orden que se conectan para establecer diálogos y encuentros para revalorizar lo cotidiano”. Esta es la “educación como forma de vida”, que posibilita la asimilación de los acontecimientos diarios y así la base para enfrentar la realidad, una concepción nada alejada de la presentada por Dewey.

La educación se caracteriza por su carácter integral, pues atiende tanto a las dimensiones intelectuales, como a las sociales, afectivas, motrices y axiológicas del alumno. De este modo, la evaluación no comienza y termina con la prueba escrita u oral, sino que es el resultado de un proceso a través del cual se observa, recoge y analiza información relevante respecto del proceso de aprendizaje de los alumnos con la finalidad de reflexionar, emitir juicios de valor y tomar decisiones pertinentes y oportunas para optimizarlo. Esta perspectiva integral es la que debe primar no solo durante la programación de la visita al museo por parte de los docentes y los mismos museos, sino también desde la integración de los espacios museísticos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Un aspecto importante de la evaluación, con frecuencia olvidado, es la involucración de los alumnos en el proceso, de modo que sean protagonistas activos y tomen consciencia de su propio aprendizaje, aspecto potenciado con la función pedagógica. Hooper-Greenhill (1998: 195) asegura que “un verdadero aprendizaje y unos cambios duraderos en la percepción se consiguen solo si se dan a través de la actividad y la participación”. Mientras que la función social de la evaluación se reduce fundamentalmente a certificar el logro de determinados aprendizajes requeridos por la sociedad en las diferentes modalidades y niveles del sistema educativo, la función pedagógica incorpora la reflexión y revisión de los procesos de aprendizaje del alumno, que queda más involucrado en el proceso, por lo que se acerca más a la razón de ser de la auténtica evaluación. Esta función potencia la autonomía de los alumnos y la competencia estratégica de aprender a aprender, tan reivindicada en la actualidad, además de resultar más flexible y considerar los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje de los alumnos.

Porque una de las funciones principales del museo es la educación, la función pedagógica debe ser prioritaria en la formación artística de los niños y

jóvenes, por otro lado, y como ya se ha visto, presente ya en buena parte de estas instituciones. La apreciación de la belleza, objeto de la formación estética, no es algo que pueda medirse mediante exámenes estandarizados u otro tipo de pruebas objetivas, en gran medida debido a que el propio hecho en sí se resiste a la rigidez académica. A este respecto, es elocuente la definición de la belleza proporcionada por Schiller (1795: 285):

Todas las cosas que alguna vez pueden ser objetos de la percepción pueden considerarse bajo cuatro relaciones diferentes. Un hecho puede relacionarse directamente con nuestra condición sensual (nuestra existencia y bienestar), que es su cualidad *física*. O puede relacionarse con el *entendimiento* y proporcionarnos conocimiento; que es su cualidad *lógica*. O puede relacionarse con nuestra voluntad, y ser considerado como un objeto de elección por un ser racional; que es su cualidad *moral*. O, por último, puede relacionarse con la totalidad de nuestras diferentes capacidades, sin ser un objeto definido para cualquiera de ellas; que es su cualidad *estética*.

La contemplación es una experiencia catártica que se escapa de los confines de la Razón, aunque también la incorpora. Los conocimientos constituyen un añadido, pero por ellos mismos, no proporcionan el placer frente a la obra de arte. La apreciación estética es un proceso de descubrimiento, por lo que no puede enseñarse mediante un método tradicional magistral. Resulta más adecuado guiar al alumnado durante este proceso, que es lo propio de la función pedagógica de la educación, y por consiguiente, la evaluación. No perder de vista el propósito ulterior de la educación estética resulta necesario además por otra cuestión, y es la conexión de la belleza con la moral, que a su vez entronca con la educación integral de los alumnos. Como apunta Charles S. Peirce (1857):

[L]a belleza no da a la mente ninguna dirección o tendencia particular –por lo tanto, no puede tener ningún resultado ya sea para el intelecto o para la voluntad, y no puede ayudarnos a realizar un solo deber. Por otro lado, pone a la mente en un estado de "determinabilidad infinita"

[*infinite determinableness*], de modo que puede dirigirse hacia cualquier dirección y está en perfecta libertad, por consiguiente, la belleza es fructífera en el más alto grado con respecto al conocimiento y la moralidad. Puede ser comparado con el sueño. El sueño, como la belleza, nos pone en un estado de aptitud para cumplir con nuestro deber, pero no promueve su realización. El sueño es distinto a la belleza, en la medida en que la última es un estado activo y el primero un estado pasivo.

Es por esto que el aprendizaje significativo en el mundo del arte debe pasar de manera inapelable por la estimación de la belleza por parte de los jóvenes. Aunque su carácter más bien abstracto pueda presentarnos este objetivo como inaprensible para la educación del siglo XXI, más orientada hacia el pragmatismo, en realidad, su formulación es posibilista desde la consideración del panorama educativo actual. El refinamiento del gusto pasa por el contacto con productos culturales considerados superiores, a lo que la guía no impositora de los expertos puede contribuir de manera valiosa. Así, la actividad y la participación resultan efectivos en el desarrollo del espíritu crítico y la consiguiente valoración de lo sublime, enfoque que enlaza con el constructivismo educativo prevalente.

Desde un punto de vista más propiamente didáctico, la función pedagógica de la evaluación suele considerarse más adecuada para contextos educativos reglados, en los que los docentes pueden realizar un seguimiento continuado y más exhaustivo del aprendizaje del alumno. Mientras las evaluaciones de carácter social se centran en el cumplimiento de unos objetivos que certifican un nivel de competencia determinado, las de carácter pedagógico otorgan valor al proceso de enseñanza-aprendizaje, pues su propósito es regularlo. Sin embargo, ambas funciones resultan necesarias. La función social de la evaluación, más focalizada en los resultados obtenidos, es limitada por sí misma, pero no deja de resultar útil. Como observa Hans Aebli (1987: 336): "La medición cuantitativa de un logro no es por sí misma incorrecta. Lo es cuando a partir de esas mediciones comenzamos a proyectar cosas que no están contenidas en ella, y cuando se espera de una cifra lo que ni puede ni pretende expresar. El hecho de que las notas expresen los logros (...) de una manera abstracta y poco profunda tiene también sus ventajas, precisamente por el hecho de que no pretenden incluir toda la personalidad."

En la educación artística, el bagaje cultural e histórico adquiere un papel preponderante en la interpretación y enjuiciamiento de las obras de arte, en especial, y aunque pueda parecer paradójico, las más cercanas a la época actual¹. No es posible apreciar las creaciones más destacadas en su totalidad sin la perspectiva de persona con información privilegiada (“insider”), que la disciplina de la historia del arte proporciona. De esta forma, y aunque la experiencia artística no está circunscrita a los conocimientos teóricos, estos resultan útiles y necesarios, por lo que deberían gozar de una atención privilegiada desde la formación artística llevada a cabo tanto desde las escuelas como de los museos. Sin embargo, y como ya se ha postulado, la función social de la evaluación no puede sustituir a la función pedagógica, que debería primar en los planteamientos educativos.

En la evaluación de carácter pedagógico que tiene lugar en los contextos reglados de la enseñanza los agentes implicados en el proceso educativo pueden implementar las medidas necesarias para mejorar el proceso de aprendizaje del alumno, como el reforzamiento o profundización en determinados aprendizajes, mejora del clima del aula, o perfeccionamiento de los instrumentos de evaluación en el caso de que no estén bien diseñados o aplicados. En cambio, en los exámenes de certificación de conocimientos externos es el propio alumno el que tiene que hacer uso de las estrategias pertinentes y oportunas que le permitan mejorar, lo que dependiendo de la etapa educativa en la que se encuentre, resultará más o menos sencillo y factible.

Sin embargo, cuando ambas funciones están integradas dentro de contextos reglados se atiende mejor a la formación integral de los alumnos, que abarca todas las dimensiones de su desarrollo. Las características que definen el modelo de evaluación del aprendizaje ideal son su carácter procesal, al realizarse a lo largo del proceso educativo; sistémico, pues se organiza y desarrolla en etapas planificadas; participativa, al posibilitar la intervención de los distintos agentes educativos y el propio alumno; y flexible, porque se adecua a las diferencias personales de los alumnos.

¹ Como señala Gombrich, “[c]uanto más nos acercamos a nuestra propia época, se hace cada vez más difícil distinguir entre las modas pasajeras y los logros duraderos”. (*La historia del arte*. Londres: Phaidon, 2009, 600).

Por esta razón, la labor educativa de los museos, considerados espacios de enseñanza no reglada, resulta más efectiva cuando se integra en el proceso formativo escolar de los estudiantes, esto es, cuando se realiza un esfuerzo educador conjunto entre la escuela y las instituciones de la comunidad circundante. Museo y escuela se requieren mutuamente, no solo para sobrevivir, sino para alcanzar un mayor éxito en sus esfuerzos. Como apunta Huerta (2011: 57), los museos, catalizadores de actividades educativas, necesitan a las escuelas y viceversa, pues ambos “se fortalecen al conectar sus especificidades, para evolucionar y adecuarse a la realidad social”. La cultura, herencia y riqueza de nuestra sociedad, puede preservarse y promoverse de manera más óptima cuando museos y escuelas aúnan esfuerzos. Dewey, cuya concepción de la educación puede considerarse precursora del constructivismo, remarcó cómo el conocimiento previo, unido a la experiencia, es la base del aprendizaje significativo.

Esta noción, presente en toda su pedagogía, incide en la necesidad de establecer una conexión entre la escuela y la comunidad circundante, esto es, la teoría con la vida. El núcleo de este modelo se halla en la formación que tiene lugar en las aulas, la cual se encarga de dotar de significado y valor al trabajo práctico que se realiza fuera. Para el autor, la vida exterior responde a las necesidades de acción, expresión y creación del niño. Este trae su experiencia al aula, donde formula preguntas, conflictos y hechos encontrados en este espacio social para debatirlos y arrojar luz sobre su naturaleza y significación para así construir su conocimiento del mundo. De este modo, se establece una conexión orgánica entre la teoría y la práctica, entre la dimensión individual y la social.

Esta perspectiva subraya el valor que adquiere la integración de espacios como los museos en el programa formativo de los estudiantes, pues las experiencias educativas que tienen lugar fuera de las aulas no solo contribuyen a engrosar el bagaje cultural y artístico de los alumnos, sino también a desarrollar la competencia estratégica de aprender a aprender al no presentar un programa formativo fijo y delimitado y fomentar la autonomía en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Durante el proceso formativo que tiene lugar en estos espacios, los alumnos no se limitan a reproducir las informaciones o contenidos que reciben, sino que son ellos los que los construyen activamente relacionando las nuevas

informaciones con los conocimientos previos que tiene almacenados en la memoria.

Por esta razón, la comunicación entre museo y escuela es esencial. No se trata tan solo de que el docente organice visitas con sus alumnos a espacios museísticos más o menos relacionados con el temario, sino que la metodología y los contenidos de ambas instituciones sean coherentes y progresivos, de forma que completen la formación de los estudiantes de manera significativa. La visita no puede constituir un mero extra que redondea la experiencia artística y rompe la monotonía de las clases, debe formar parte de una educación cuidadosamente planificada y resultar así una pieza clave para la comprensión y asimilación de los conceptos teóricos y el desarrollo de las competencias y habilidades asociadas. Solo así se puede atender a la función pedagógica y social de la evaluación de manera congruente. La dimensión artística de la enseñanza, con la necesaria flexibilidad y adaptabilidad didáctica, debe ir acompañada de los puntales sólidos que proporciona la pedagogía. Cuando escuelas y museos realizan un intercambio constante de información y recursos, los programas educativos se ven enriquecidos al incluir dos visiones profesionales y disciplinares distintas pero complementarias, que aúnan esfuerzos en un objetivo común: la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje de las artes.

El valor de las artes en la formación de los jóvenes

Por otra parte, y de manera particular, la educación en el mundo del arte es indispensable en la formación integral de los alumnos. La mirada artística permite una aproximación a la vida desde puntos de vista diferentes, lo que desvela nuevos significados de la misma y conecta con el conocimiento del mundo del sujeto. El arte cotiza un aspecto fundamental de la teoría educativa actual: el valor del descubrimiento, tanto personal como del mundo. Como remarcó Dr. Terry Bergeson, State Superintendent of Public Instruction en el estado de Washington en un discurso público en noviembre de 2001:

The Arts are an essential part of public education. From dance and music to theatre and the visual arts, the arts give children a unique means of

expression, capturing their passions and emotions, and allowing them to explore new ideas, subject matter, and cultures. They bring us joy in every aspect of our lives. Arts education not only enhances students' understanding of the world around them, but it also broadens their perspective on traditional academics. The arts give us the creativity to express ourselves, while challenging our intellect. The arts integrate life and learning for all students and are integral in the development of the whole person. The Arts communicate and speak to us in ways that teach literacy and enhance our lives. We must continue to find a place for arts programs and partnerships not only for what it teaches students about art, but for what it teaches us all about the world we live in.

Sin embargo, la lucha de las artes por consolidar un espacio adecuado en el currículum educativo no ha sido sencilla, en buena parte por la multitud de perspectivas contradictorias en su estudio académico y su desestima con respecto a otras materias por considerarse de una significancia menor. No obstante, sí que ha habido voces y plataformas internacionales que han defendido el valor de esta disciplina en la educación, como demuestra la declaración de la Conferencia Mundial sobre Educación Artística de la Unesco (2005) en la que se formularon importantes consideraciones para alcanzar una educación artística de calidad. La Unesco también impulsó, en colaboración con el Australian Council for Arts y la International Federation of Arts Councils and Culture Agencies, un estudio internacional sobre el impacto de las artes en la educación. Los resultados más significativos, analizados por Rodríguez Gutiérrez y García García (2011: 42), y recopilados por Bamford (2009), son los siguientes:

Otro ámbito donde la enseñanza de las artes hace aportaciones es en la actitud de los alumnos en las escuelas: potencia la cooperación, el respeto, la responsabilidad, la tolerancia y la valoración, y tiene efectos positivos en el desarrollo de la conciencia social y cultural. (...) Las ventajas de la educación artística también se pueden apreciar en el papel que juegan en el desarrollo comunitario; se traducen en mejoras sociales, económicas y educativas. Las exposiciones y presentaciones públicas, que son comunes en

la enseñanza de las artes, ayudan a producir opiniones positivas hacia la escuela. A los beneficios señalados se agrega el papel que juegan las artes para fomentar y consolidar el dominio de las tecnologías de la información y la comunicación.

De otro lado, Latorre (2008) sostiene que si bien se da por sentado la capacidad de los jóvenes de hoy en día para desenvolverse en la cultura visual dominante debido a su familiaridad con el medio audiovisual desde una edad temprana, la realidad es que el contacto frecuente no implica una adecuada *visual literacy* o alfabetización visual. En este milenio impera la cultura de la imagen, pero esta supremacía no nos ha vuelto más críticos frente a ella. La causa de esto se halla, de acuerdo a este autor, no tanto a la falta de destrezas técnicas como de base cultural, que impide que el mirar vaya acompañado de una actitud reflexiva, necesaria para que la experiencia estética sea transformadora y verdaderamente satisfactoria. Encontramos así cómo los jóvenes de hoy tienen, por lo general, una alfabetización visual errónea o una falta de *visual literacy* que se presenta como preocupante, pues esta es la que permite percibir la belleza.

De este modo, y en palabras de Carrión Arias (2008: 492), “[n]o es que los jóvenes de hoy estén menos dotados que los de otros tiempos para la captación de la belleza, sino que a muchos se les han inculcado —tanto en el ámbito familiar como en el social— unos hábitos perceptivos que les han *cegado* para el asombro: su mirar y su escuchar no han sido educados en la profundización”. Aprender a discriminar implica reconocer las partes del estímulo y dotarlas de significado, como apunta Marina (2002), una competencia que no se adquiere pasando un número indeterminado de tiempo frente al objeto o la pantalla.

Compensar las carencias en la experiencia estética de los jóvenes pasa por volver a introducir una educación artística asentada en los fundamentos tradicionales de la historia del arte en los centros de primaria y secundaria; una formación que ha quedado relegada a las esferas del saber universitario por tacharse de obsoleta o innecesaria para los jóvenes de la sociedad actual. La educación visual actual rompe con el pasado y se aferra a la transitoriedad del aquí y ahora, lo que resulta en un placer momentáneo que no deja poso. Navegar las aguas peligrosas de Internet, que iguala los productos culturales y ahoga al usuario

en un tsunami de información sin filtrar, no es tarea sencilla. Tampoco lo es vagar por diferentes museos y salas de exposición, que equiparan obras y artistas de muy distinta calidad. El reconocimiento, la verdadera culturización visual, requiere de un espacio de reflexión en el cual el sujeto puede ejercer su espíritu crítico para distinguir lo valioso de lo banal, lo relevante de lo accesorio; así como el bagaje cultural necesario para poder llevarlo a cabo. Es por esto que la figura del conservador del museo, y en su caso, los educadores de esta institución, adquieren una importancia capital.

La visita al museo en sí misma resulta poco aprovechable si se deja que los jóvenes vaguen por las salas de arte sin guía ni dirección. También lo es cuando la visita queda desvinculada de las aulas. Los aspectos observados, explicados y experimentados en el museo deben conectar con los de la clase y servir como profundización de estos. Por otra parte, y si bien reivindicamos desde aquí los cimientos históricos y culturales necesarios para gozar de la experiencia visual en las instituciones artísticas, la delectación no debe provenir de una fuente exclusivamente teórica, entre otras cosas, porque entonces no resulta plena. Como hemos comentado con anterioridad, la formación integral de los alumnos responde a un equilibrio entre teoría y práctica, por lo que se debe dejar un margen para la experiencia personal del alumno frente a los objetos artísticos.

El objetivo de la educación no es la mera adquisición de conocimientos y competencias, sino enseñar a aprender mediante actividades focalizadas en la experiencia, tal y como establece el modelo constructivista y dirección en la que van encaminadas las políticas pedagógicas actuales de muchas de estas instituciones del arte. Por otra parte, las artes son una parte importante de la formación de los estudiantes que requiere de la experiencia proporcionada por los museos, por lo que se hace necesario establecer nuevas relaciones de colaboración y apoyo entre escuelas e instituciones culturales y artísticas que afiancen el establecimiento de un currículum integral.

Conexión del currículum de Secundaria con la programación de los museos

A partir de la reforma educativa conocida como LOGSE, que tuvo lugar en los años 90, varios autores apuntaron que se presentaba un futuro incierto para la

disciplina de Historia del Arte. Como señalaba Caballero Carrillo (1992-1993), la nueva ley no veía cumplidas las expectativas en torno a esta materia, antes bien, se veía en la paradoja de presentar una educación artística orientada a la expresión plástica y así, alejada del “sustento y referencia formal” de la Historia del Arte, cuando la sociedad tenía cada vez en más alta consideración el arte. La disciplina quedaba marginada en los nuevos currículum de enseñanza secundaria, y solo aparecía como disciplina autónoma en la secundaria post-obligatoria o bachillerato en las modalidades de Artes y Humanidades. En palabras de Ávila (2001: 70), a lo largo de 1º, 2º y 4º de ESO y 1º de Bachillerato, la disciplina se convertía en “un simple barniz histórico-artístico en el currículum obligatorio y unas breves pinceladas en los libros de texto, donde las obras de arte ilustran los textos pero sin describirlas, sin explicarlas y mucho menos interpretarlas”.

Merece la pena ahondar de manera breve en las causas que explican la escasa presencia de esta disciplina, a las que alude Caballero Carrillo (1992-1993: 58): “seguramente en esto tiene mucho que ver la misma trayectoria seguida por la Historia del Arte, considerada siempre como una materia esencialmente de estudio, en la que el aspecto enciclopédico y erudito ha primado en sus planteamientos más que su carácter educativo-formativo. A ello también se añade la vocación eminentemente universitaria de esta disciplina, que la ha llevado a una escasa renovación en sus aspectos didácticos y consecuentemente a poca adecuación y apertura entre los niveles educativos inferiores”.

De este modo, en la legislación actual, la Historia del Arte en la enseñanza secundaria obligatoria queda incorporada en el área de Geografía-Historia y Ciencias Sociales, los objetivos de la cual integran a la vez las finalidades educativas propias de la Historia, Geografía e Historia del Arte, así como de otras Ciencias sociales. La impartición de esta disciplina se enmarca en el Real Decreto 1631/2006, de 29 de Diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria (BOE núm. 5, de 5 de Enero de 2007) y el Real Decreto 1467/2007, de 2 de Noviembre, por el que se establece la estructura del bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas (BOE nº 266, de 6 de Noviembre de 2007).

Sin embargo, este planteamiento también ofrece ventajas para la formación artística y cultural del alumnado si se le presta la debida consideración, pues

presenta la materias de manera integrada en lugar de compartimentadas, algo que casa mejor con el enfoque constructivista. La vocación más interdisciplinar de esta área del saber humano es adecuada en tanto en cuanto su objetivo último resulta, de acuerdo al currículum, que el alumnado entienda la realidad que le rodea, desde la visión más genérica a la más concreta y específica, sin perder el sentido de la coherencia y de la articulación conceptual e interpretativa. La Historia del Arte puede formar parte de este diálogo disciplinar que, lejos de restarle identidad, puede, como se encarga de apuntalar Caballero Carrillo (1992-1993: 59), “subrayarla al profundizar en sus peculiaridades y aportaciones específicas dentro del conjunto de las ciencias sociales”.

En concreto, en el currículo de educación secundaria obligatoria de la Generalitat Valenciana (julio 2007) la aproximación particular a las manifestaciones artísticas se considera necesaria “para significar el esfuerzo creativo del ser humano a través del tiempo y, consiguientemente, para valorar en su riqueza y variedad el patrimonio cultural”, algo que entronca de manera directa con la asimilación intelectual de los hechos históricos y geográficos. Asimismo, el estudio de estas disciplinas sirve para transmitir una serie de valores, pues el conocimiento del pasado contribuye a facilitar una comprensión organizada del mundo y la sociedad, y así, la adopción de una actitud ética y comprometida que afecta no solo al presente sino también al futuro. Los objetivos comunes de materia Ciencias Sociales, Geografía e Historia que de manera más clara apelan a la formación artística son los siguientes:

8. Valorar y respetar el patrimonio natural, histórico, lingüístico, cultural y artístico español, y de manera particular, el de la Comunitat Valenciana, así como asumir las responsabilidades que supone su conservación y mejora.
9. Conocer y valorar las especiales características de la identidad lingüística, cultural e histórica de la Comunitat Valenciana y su relación con las otras comunidades autónomas del Estado Español.
10. Comprender los elementos técnicos básicos característicos de las manifestaciones artísticas en su realidad social y cultural para valorar y respetar el patrimonio natural, histórico, cultural y artístico, asumiendo la

responsabilidad que supone su conservación y apreciándolo como recurso para el enriquecimiento individual y colectivo.

De esta formulación se desprende la importancia que adquiere el conocimiento del patrimonio artístico y cultural propio, lo que, si se quiere propiciar de manera coherente y en su totalidad, va sin duda unido al contacto directo con este legado cultural, y de manera específica, a los espacios museísticos que lo albergan. El currículum actual también se presenta abierto y flexible, lo que facilita que el docente adapte los contenidos de esta disciplina a los objetivos que desea alcanzar, los presente relacionados con las demás disciplinas sociales, e incorpore las visitas a los museos y centros artísticos en la programación anual con mayor facilidad.

Por otro lado, la orientación de la asignatura de Artes —así denominada a partir de la Reforma de la Educación Secundaria en 2006— al reconocimiento de la naturaleza diversa de los lenguajes artísticos sin una preparación especializada, también puede presentar ciertas ventajas. Como explican Rodríguez Gutiérrez y García García (2011: 31) : “Las artes son vistas en sus variadas funciones sociales y culturales para el florecimiento de la estética y el uso de los sentidos; el pensamiento (saber relacionar formas e ideas, conocer los medios, las técnicas y los materiales del arte), así como la sensibilidad, percepción y creatividad: habilidades todas del pensamiento artístico”. En la tabla siguiente (Rodríguez Gutiérrez y García García, 2011: 32-33) queda reflejado el eje de enseñanza y aprendizaje de las artes plantea el desarrollo de tres competencias: expresión, apreciación y contextualización, las cuales encarnan este propósito de la materia:

Tabla 2. Habilidades y actitudes que se desarrollan en el eje de enseñanza y aprendizaje de las artes ³			
Ejes de enseñanza	<p>Expresión. Es el resultado de un proceso de relaciones múltiples entre la exploración de los lenguajes estéticos y la sensibilización ante las posibilidades expresivas de esos lenguajes de la producción de las obras.</p>	<p>Apreciación. El aprendizaje de los aspectos básicos de los lenguajes artísticos es parte importante de la formación que se requiere para desarrollar una apreciación informada.</p>	<p>Contextualización. [...] se busca que el alumno de secundaria adquiera criterio para observar y comprender por qué han cambiado las manifestaciones artísticas a lo largo del tiempo, y en qué modo se relacionan con otros ámbitos de la vida como la ciencia, la religión, la economía o la política. Por otro lado, les permite formar conciencia de la necesidad de respetar y preservar las obras artísticas como parte del patrimonio cultural colectivo y reflexionar acerca de la riqueza cultural de la sociedad, mediante la comparación de diversas experiencias artísticas.</p>
Habilidades	<ul style="list-style-type: none"> • Sensibilidad para externalizar vivencias y sentimientos. • Creatividad para construir ideas propias. • Atención para resolver los problemas que les planteen el uso de los recursos, los materiales y las técnicas que hayan elegido para trabajar. • Posibilidad para establecer relaciones cualitativas. • Capacidad de análisis para establecer comparaciones entre los diferentes modos de percepción presentes tanto en el aula como en el entorno, y en las culturas propias y ajenas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Perceptuales, como la audición, la observación y la motricidad. • Emotivas, para reconocer la expresividad de una manifestación artística a partir de los sentimientos que causa en el espectador. • Comunicativas, a través de las manifestaciones de gustos y opiniones. • Cognitivas, para comparar con obras artísticas de diversas culturas y épocas y para constatar, estableciendo analogías y divergencias entre temáticas y recursos técnicos, la construcción del pensamiento crítico y la interpretación de signos y símbolos. 	<ul style="list-style-type: none"> • La búsqueda de información relevante sobre diversos temas del arte y su interpretación crítica con vistas a producir pensamiento autónomo. • La argumentación razonada de opiniones. • La consolidación de criterios para analizar la multiplicidad de estímulos y mensajes que ofrecen los diversos medios de comunicación. • La comprensión de las obras de arte y de las diversas manifestaciones artísticas como productos sociales y no como resultados de talento y genios individuales.
Actitudes	<ul style="list-style-type: none"> • Apertura respecto a la práctica de las artes. • Curiosidad por explorar los medios artísticos. • Respeto por las interpretaciones estéticas ajenas y por las diferencias que caracterizan la expresión de cada individuo. • Diálogo e interés por las diferentes expresiones culturales (interculturalidad). 	<ul style="list-style-type: none"> • El sentido de identidad individual y de pertenencia a una colectividad que emplea el arte para representarse simbólicamente. • La identificación de rasgos artísticos que dan cuenta de la diversidad cultural. • Las actitudes abiertas hacia formas distintas de comunicación. • El respeto y la valoración de las culturas y lenguas indígenas nacionales, pasadas y presentes, y hacia culturas diferentes y distantes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Mayor apertura y respeto frente a la diversidad de puntos de vista. • La formación de la conciencia histórica del individuo y de su sentido de identidad. • La valoración del patrimonio artístico como un bien social que da cuenta de la diversidad cultural de nuestro país y del mundo.

Esta concepción propicia la conexión de las aulas con los museos, los cuales se presentan como espacios ideales para la formación artística del alumnado de acuerdo a los objetivos establecidos en el currículum para esta materia. De hecho, de acuerdo al planteamiento actual, la visita al museo se torna casi imprescindible para el desarrollo de las competencias —especialmente las de apreciación— que contempla la reforma de la educación secundaria en el aprendizaje de las artes. Podemos argüir que a pesar de que el currículum no explicita las visitas a los espacios museísticos como contenido esencial, estas enlazan de manera inapelable con sus fundamentos y contribuyen de manera valiosa a su afianzamiento. El enfoque constructivista e integral que permea su diseño permite pronunciarnos no solo a favor de su incorporación en las programaciones de los centros educativos, sino también de la metodología más adecuada para ello, integradora y de colaboración entre museos y escuelas, la cual presentamos en estas páginas.

Como resultado del actual marco legal, durante la etapa de Secundaria hay diversas asignaturas vinculadas de manera directa con las artes, y de este modo, con los espacios museísticos. En la Educación Secundaria Obligatoria encontramos, de manera principal, contenidos artísticos integrados en asignaturas afines, como Ciencias Sociales, Geografía e Historia y Educación Plástica y Visual, aunque también se pueden hallar ligados a materias como Lengua y literatura si se presenta una visión integral de las artes, en la que la tercera columna: “contextualización” cobre todo su sentido, al presentar la literatura y el arte no como actividades paralelas sino íntimamente relacionadas.

Las optativas vinculadas son Cultura Clásica, disponible en cuarto curso, la cual explora el mundo antiguo de Grecia y Roma, y la más reciente de “Ampliación de Geografía e Historia de España”, disponible en tercer y cuarto curso. Las impartidas en Bachillerato son “Historia del Arte”, disponible tanto para la Modalidad de Artes como de Ciencias Sociales y Humanidades, y las propias del Bachillerato Artístico: Dibujo Artístico, Dibujo Técnico, Cultura Audiovisual, Volumen, Diseño, Técnicas de Expresión Gráfico-Plástica y Anatomía Aplicada.

A continuación analizamos en más detalle los contenidos teóricos de la asignatura común y obligatoria Ciencias Sociales, Geografía e Historia en los diferentes cursos, cuyos objetivos propiamente artísticos quedan explicitados:

En 1º de ESO los contenidos giran en torno a el “conocimiento de los elementos básicos que caracterizan las manifestaciones artísticas más relevantes, contextualizándolas en su época”, así como la “valoración de la herencia cultural y del patrimonio artístico como riqueza que hay que preservar y colaborar en su conservación”. Los contenidos específicos se centran en el arte de la prehistoria, Egipto y Mesopotamia, arte minoico, visigodo y etrusco, Grecia y Roma, con especial incidencia en el arte clásico.

En 2º de ESO, el contenido artístico gravita en torno al “reconocimiento de los elementos básicos que caracterizan las manifestaciones artísticas más relevantes, contextualizándolas en su época” y la “valoración de la herencia cultural y del patrimonio artístico como riqueza que hay que preservar y colaborar en su conservación”. En el bloque de la Edad Media, los alumnos estudian el primer arte medieval, el arte musulmán, el románico y el gótico en Europa, y específico a nuestro país, la cultura y el arte en Al-Andalus, en la actual Comunitat Valenciana, el arte prerrománico español, el arte románico y gótico en España, el gótico valenciano, y el arte mudéjar. En el bloque de la Edad Moderna estudian el arte y la cultura en el siglo XVI, el Siglo de Oro, y en la América Hispana.

En 4º de ESO los contenidos generales se resumen de la siguiente manera: “Reconocimiento de los elementos básicos que configuran los principales estilos o artistas relevantes de la época contemporánea, contextualizándolos en su época e interpretación de obras artísticas significativas”, con la “aplicación de este conocimiento al análisis de algunas obras relevantes”. Los contenidos específicos son el arte del siglo XVIII: el Barroco y el Neoclasicismo, el arte barroco valenciano, y el arte y la cultura en el siglo XX, también de manera particular en la Comunitat Valenciana.

Como queda de manifiesto con este resumen de los contenidos artísticos de la asignatura, la amplitud de los movimientos y etapas, los cuales se desarrollan tanto a nivel general o europeo como específico de la Comunitat Valenciana, permite la programación de visitas a una gran variedad de museos locales y autonómicos, los cuales pueden contribuir a que se produzca un aprendizaje significativo en los alumnos. El directorio de museos y colecciones reconocidas, proporcionado por la Conselleria d’ Educació, Cultura y Esport [http://www.cult.gva.es/dgpa/museus/museos_c.asp], permite buscar museos por

tipología y municipio, con resultados interesantes para la mayor parte de los contenidos histórico-artísticos recogidos en el currículum actual de Ciencias Sociales, Geografía e Historia. De esta manera, la historia del arte durante la etapa de secundaria obligatoria puede pasar de “simple barniz histórico-artístico en el currículum obligatorio” y “breves pinceladas en los libros de texto” a formación histórico-artística completa.

Obstáculos en la integración de los museos en el currículum educativo

Sin embargo, esta propuesta de integración topa en la práctica con algunos obstáculos que es pertinente abordar. En primer lugar, como apunta Huerta (2011: 56), muchos docentes se sienten incapaces de elaborar una lectura adecuada al hecho artístico cuando entran en los museos de arte por la complejidad que entraña y su poca preparación al respecto. Esta falta de competencia específica en la materia hace que los maestros se sitúen en un segundo plano, como espectadores pasivos, durante la visita, dejando las explicaciones para el monitor de la sala. De este modo, no hay una continuidad entre lo visto en la exposición y lo visto en clase, pues después de la visita no se realizan actividades relacionadas en el aula, lo que convierte esta visita en una experiencia aislada que no engarza con la formación general en artes visuales de los alumnos.

La primera cuestión que hay que afrontar es la preparación del cuerpo docente, que debe ser adecuada a los conceptos abordados en la visita al museo. Los maestros no podrán hacer un seguimiento del aprendizaje de los niños cuando ellos mismos desconocen la materia. Si bien lo ideal es que el bagaje artístico y cultural de estos profesionales sea suficiente previamente a las actividades desarrolladas en el museo para poder contribuir en este proceso, en nuestra sociedad actual, con todos los recursos disponibles, alegar lagunas a este respecto ya no es una excusa aceptable. El maestro puede y debe formarse en las áreas que se requieran para llevar a cabo su trabajo de manera óptima. De otro lado, las nuevas tecnologías también pueden resultar útiles a la hora de integrar la visita en el currículum educativo. El entorno digital ofrece multitud de propuestas didácticas relacionadas con las exposiciones: desde visitas virtuales a actividades y aplicaciones especialmente diseñadas para la formación artística de niños y

jóvenes. Además de esto, lo ideal es que los maestros estén en contacto con los responsables de las tareas educativas de los museos para que las actividades se preparen de manera conjunta y así se establezca un verdadero lazo de unión entre aula y espacio museístico. Si partimos de un concepto de evaluación continua, el museo puede constituir el nudo de la materia, mientras que en las aulas se pueden realizar actividades previas y posteriores a la visita para que el aprendizaje resulte más eficaz y pueda constatarse de manera menos inequívoca.

La subsanación de estas carencias formativas resulta esencial no solo en lo que respecta a la integración de las visitas en la programación, sino de los propios contenidos artísticos. Esta circunstancia, unida a la limitación horaria de la asignatura, que, como hemos visto, abarca otras disciplinas, puede resultar en su marginación por parte del docente, en favor de los contenidos históricos y geográficos.

Por otra parte, la distancia geográfica entre escuela y museo puede suponer una barrera para que mantengan una relación fluida y continuada. Organizar una visita plantea cuestiones logísticas que en ocasiones se convierten en un impedimento para su realización más frecuente. Hay que cuadrar horarios con otras asignaturas, contratar el transporte si el museo está alejado, movilizar a un número de alumnos más o menos numeroso, y tantos otros detalles relacionados con sacar a menores de edad fuera de las aulas; cuando en muchas ocasiones los resultados de estas visitas resultan inapreciables. La planificación previa es clave en este sentido. Cuando las colecciones de arte forman parte de los contenidos de las clases de historia, de historia del arte, o de otras materias de educación visual, integrar las visitas en el programa anual de la asignatura se convierte en algo normal que no genera excesivo estrés, pues la antelación deja amplio espacio de maniobra para organizar las visitas de manera adecuada. La previsión y la consiguiente acción de coordinación resulta además un aspecto fundamental de la educación de calidad, pues indica intencionalidad y reflexión crítica en la selección y organización de los contenidos que van a trabajar los alumnos.

Asimismo, el contacto con los encargados de las actividades pedagógicas en los museos constituye un punto crucial de este trabajo previo, puesto que en muchas ocasiones el enfoque y el lenguaje de ambos colectivos no concuerda. Comenta Huerta (2010: 71) que el lenguaje de los educadores de museos está muy

cercano a la historia del arte en la mayoría de los casos, mientras que el lenguaje de los docentes gravita en torno a las prácticas pedagógicas curriculares. Es por esto que se necesitaría “un registro común que permitiese un acercamiento entre ambos”, esto es, una formación base en ambos colectivos tanto en didáctica como en arte. Para el alumnado, público objetivo de la visita, la experiencia resulta mucho más enriquecedora cuando se enmarca dentro de un proyecto más amplio que los involucra desde aspectos distintos y es coherente de principio a fin, porque así les resulta más fácil engarzar lo visto en clase con lo visto en el museo, esto es, construir conocimiento.

Por esta razón, la integración o unión de la experiencia en el museo con la experiencia en el aula es de importancia capital en la formación visual de los alumnos desde un enfoque constructivista, pues favorece la construcción del conocimiento y que así se produzca un aprendizaje significativo. Además, la educación artística no se circunscribe a una única materia sino que engarza con muchas otras, conformando un valioso bagaje cultural y de referencia para el futuro.

3. Los programas educativos de los museos

La experiencia vital en los museos: la función lúdica

Ansbacher (1985; 1995) ya remarcó en su momento la necesidad de que los encargados de las exhibiciones hicieran hincapié en la propia experiencia vital que ofrece el museo, en lugar de enfocar sus esfuerzos en la educación que tiene lugar como resultado. Los museos son, hoy con más razón que nunca, mucho más que instituciones académicas que ofrecen una experiencia especializada. La experiencia que proporcionan es cercana a la realidad porque es flexible y abierta, no se encorseta en unas pautas educativas fijadas. Ejemplo de esto son las instalaciones de videojuegos en el espacio museístico, que buscan ofrecer una experiencia mucho más vital al hacer hincapié en la interacción del público con el medio. Una de estas iniciativas es “Applied Design” en el Museum of Modern Art de Nueva York, disponible desde marzo de 2013 a enero de 2014, en la que el visitante podía elegir entre catorce videojuegos diferentes, desprovistos de los límites convencionales de la consola y así “descontextualizados”, al estar contenidos en una pantalla enclavada en la pared gris, el joystick emplazado en una pequeño estante debajo.

Como comentó la responsable de la instalación en el MoMA, Paola Antonelli, lo que atrae de los videojuegos es su indiferencia hacia la funcionalidad directa, pues son pura experiencia. Y el mismo crítico del *New York Times* se posicionó como su apologista: “Not all games resist function. Like any medium, games can be used to persuade and educate. But perhaps it’s time to devote a permanent space — it could be small and provisional, like this one — solely for MoMA visitors to interact with games as an exciting, unpredictable, purposeless mode of pleasure”.

La experiencia vital, unida a la función lúdica, son dos aspectos que diferencian a los espacios artísticos de otras instituciones académicas, pues los museos y galerías educan a la vez que entretienen. Hooper-Greenhill coincide con Dewey en que los museos incrementan el bagaje cultural y experiencial de sus visitantes, pero esta labor resulta más valiosa en la medida que va unida al placer sensorial, pues se aprende mejor aquello que resulta placentero. Los museos se inclinan cada vez más en esta dirección, y proponen nuevos modos de involucrar a los visitantes de manera más directa con las exhibiciones de forma que estos

adopten un papel más activo que enriquezca su experiencia y la haga más satisfactoria. De acuerdo a Klopfer (2005) y otros investigadores de MIT y la Universidad de Wisconsin, el equilibrio en la función educativa del museo es la clave del éxito.

Algunas de estas iniciativas hacen uso de la tecnología para proporcionar experiencias educativas más enriquecedoras para los visitantes sin necesidad de crear nuevos espacios físicos, como los audio tours, que proporcionan explicaciones, comentarios e incluso música para las piezas que el visitante elija. Ahora algunos museos también ofrecen unos dispositivos con los que pueden acceder a información adicional en distintos formatos y que permiten explorar en mayor profundidad los distintos objetos artísticos. Otros optan por propuestas todavía más innovadoras, como el Chicago Historical Society, que creó una gincana para atraer al público más joven. El museo proporcionaba una lista con preguntas tipo test que requería que los visitantes fueran por todo el museo buscando las piezas artísticas para acertar las respuestas, y por cada acierto sumaban puntos.

A continuación se listan algunas de las propuestas actuales destinadas al público joven por algunos de los museos más reconocidos, como el Tate Modern, el Thyssen, El Prado, o el Art Institute de Chicago:

<http://kids.tate.org.uk/>

<http://assets.educathyssen.org/juegos/juegomiradas/juego.htm>

<https://www.museodelprado.es/pradomedia/multimedia/audioguias-infantiles/>

<https://www.museodelprado.es/exposiciones/info/en-el-museo/turner-y-los-maestros/juego-identifica-a-turner/>

<http://www.artic.edu/aic/education/CC/>

Si bien estos planteamientos se ven como contra productivos desde algunos sectores, pues acrecientan el aislamiento y la descontextualización de los objetos, lo cierto es que no dejan de resultar atractivos, en especial si se tiene en cuenta que el juego es una parte cada vez más presente en la vida diaria ya no solo de niños y adolescentes, sino también de muchos adultos —piénsese en consolas como la Wii, la Play Station Vita, o la Nintendo 3DS, con un público objetivo cada vez más amplio—. Asimismo, como Klopfer y sus colaboradores (2005: 317) se

encargan de señalar, “supported collaborative learning certainly provides evidence that collaborative learning is effective in encouraging people to think critically about important ideas, and perhaps this notion should be more seriously considered in the informal learning space of museums”.

Para ejemplificar la solidez de este punto de vista, los autores comentan su experiencia con el juego interactivo y de colaboración “Mystery at the Museum”, una gincana con preguntas diseñada para involucrar a un grupo de padres y niños con el espacio artístico durante un periodo comprendido de dos a tres horas. Los objetivos eran la imbricación profunda de los visitantes con las exhibiciones del museo, de forma que reflexionen y exploren partes de la exposición u obras que no habían visto con anterioridad, promover el pensamiento intertextual, esto es, que los visitantes sean capaces de establecer conexiones entre las distintas exhibiciones del museo; y fomentar la colaboración entre ellos: que estos debatan y compartan ideas e impresiones para que la experiencia resulte más interactiva. El juego, que estaba planteado como un caso para resolver mediante la asistencia de las nuevas tecnologías, cumplió con los objetivos previstos de manera satisfactoria, como demostraron las encuestas y testimonios posteriores (Klopfer et al., 2005).

Estos resultados, junto con otros de experiencias parecidas, prueban la necesidad de romper con los prejuicios que inclinan a los profesionales de los museos a alejarse lo máximo posible de las nuevas tecnologías y la industria del entretenimiento por miedo a caer presa del *show business* que impregna ya la política de muchos de estos espacios. Es factible educar y entretener al mismo tiempo, de la misma manera que los museos pueden realizar cambios que les permitan conectar mejor con el público actual sin perder su razón de ser. No es sin razón que los efectos de los excesos de la cultura de lo nuevo son en sumo perniciosos, y una realidad que no se puede obviar, pero los museos no pueden parapetarse en estos hechos para evitar su inapelable renovación.

La supremacía del *show business* en los espacios museísticos posmodernos: diálogo entre Clair y Danto

En cualquier caso, sí que resulta pertinente abordar el viraje en la concepción museística en su extremo más radical para evitar caer en sus trampas cuando se pretende llevar a cabo una renovación del espacio artístico y cultural. El museo como espacio de conservación y difusión del patrimonio histórico-artístico ha experimentado diferencias en su concepción a lo largo de la historia, lo que explica su extensa tipología. Si tras la Revolución Francesa primó su labor preservadora a modo de almacén caótico, durante la época napoleónica se alzó como estandarte de las conquistas; con motivo de la fotografía y la consiguiente multiplicación y difusión de las imágenes se desarrolló su función didáctica. En la actualidad la función principal del museo es la atracción del público, una tendencia que, según auguró el escritor y especialista en arte Juan Antonio Ramírez, cobraría mayor relevancia en los próximos años y es hoy una realidad. “En el futuro todo estará permitido con tal de atraer a las masas. El museo se convertirá en una especie de *ready made*, un parque de atracciones, un negocio en el que cualquier relato tenderá a hacerse cada vez más espectacular”.

El giro es lógico si se considera la cultura actual y las nuevas y variadas formas de entretenimiento. Nos encontramos en la economía de la atención, y lo que triunfa es lo que enseguida conecta con nuestros sentidos. La primacía del *show* y de la imagen amenaza con recluir los museos tradicionales a las esferas minoritarias más intelectuales, por lo que estos hacen todo lo posible por adaptarse a los nuevos tiempos. Su objetivo, por tanto, es lograr ser un espacio divertido que compite en venta de entradas con los parques de atracciones y los cines. Pero si bien esta adaptación no es mala *per se* —el museo tiene que evolucionar para mantenerse vivo y seguir imbricado en la sociedad democrática— sí puede resultar pernicioso cuando la museística pierde de vista su razón de ser más contemplativa.

Nadie es inmune al magnetismo del *show business*, ni siquiera los museos, espacios de alta cultura. Neil Postman, en su libro *The End of Education* habla del rol de los museos y la apreciación de las diferentes manifestaciones artísticas clásicas en las nuevas generaciones:

Most American students are well tuned to respond with feeling, critical intelligence, and considerable attention to forms of popular music, but are not prepared to feel or even experience the music of Haydn, Bach, or Mozart; that is to say, their hearts are closed, or partially closed, to the canon of Western music (...) There is in short something missing in the aesthetic experience of our young. (1996: 166-167)

Como sostiene Mario Vargas Llosa, Premio Nobel de Literatura, sería una tragedia que la cultura acabase en puro entretenimiento, pero esta es la tendencia de la posmodernidad, donde impera la indiferencia moral, la banalización de la cultura y la civilización del espectáculo. El museo influye sobremanera en la forma en que el público percibe el arte contemporáneo, pues es una institución clave en la instauración de valor. Clair (2007: 86-87), explica que antes era un lugar de estudio, donde acudían tanto los estudiantes de historia del arte como los de la Escuela de Bellas Artes, los futuros artistas. Pero ahora se ha convertido en “la sala de los pasos perdidos de una vaga delectación”, donde los primeros van poco y los segundos no acuden nunca. Parece que esto es más acusado todavía en el continente, pues en Estados Unidos y aún en Gran Bretaña los museos sí participan en la formación del público, en especial a través de las universidades que cuentan con museo propio. Ejemplo de ello son el Museo de Yale, el Fitzwilliam Museum en la Universidad de Cambridge, el Museum of Archeology and Anthropology en la Universidad de Pennsylvania, el Princeton University Art Museum en Princeton, el Berkeley Art Museum and Pacific Film Archive en la Universidad de California, el Harvard Museum of Natural History y el Fogg Museum of Art en Harvard, y el Ashmolean Museum of Art and Archaeology en Oxford.

Sin embargo, Clair señala cómo cada vez más en los museos occidentales “no se entra sin un cierto malestar—pues allí donde pensábamos hallar una presencia solo hallamos un vacío”. Esto es porque “[s]olo importa el envoltorio, que se pretenderá precioso, impresionante, hecho de mármol, de granito, de cristal y de metales. ¿El contenido? El contenido llegará más tarde o no llegará. El mundo actual funciona sin contenido” (2007: 114). Vicente Verdú (2013) coincide con esta inclinación, que critica duramente: “Lo bonito provoca un efecto tan popular que puede contagiar a casi todo el mundo. (...) Lo bonito no tiene nada que ver con la

belleza ni tampoco con la originalidad ... puesto que si triunfa es precisamente gracias a su condición de cosa ya vista. (...) Todo cuadro que se sintetice en la exclamación de lo bonito abdica de todo interés superior”.

A partir de los años sesenta el arte ha entrado en un periodo posthistórico y postnarrativo en el que ya no se cuenta con un relato que defina la realización de arte. Esto explica la pluralización del arte, la complejidad añadida a la crítica, que ya no puede fundamentarse en la adecuación histórica, y el vacío dejado por relato del arte occidental, que va perdiendo preeminencia. El eco que deja sentir el cambio de paradigma en los museos corresponde con el diagnóstico apuntado por Juan Antonio Ramírez y Jean Clair, y que Danto (1992: 26) se encarga de fundamentar:

“En este periodo, el museo se ha transformado de templo de la belleza en una especie de feria cultural. Cada vez son más las personas que, sorprendentemente informadas sobre el arte por los medios de comunicación de masas, desfilan por estas transformadas instituciones con actitudes muy diferentes de aquel temor reverencial que hace apenas unas décadas asaltaba al visitante del museo templo. Lo que ahora vemos es un arte que busca un contacto con las personas más inmediato de lo que permite el museo, (...) mientras que por su lado el museo está luchando por acomodarse a las inmensas presiones que recibe desde dentro y fuera del arte”.

Este fenómeno engancha dentro de lo que es la cultura y el pensamiento posmoderno, caracterizado por el relativismo y la subjetividad. La pérdida de coordenadas conlleva una inevitable pérdida de sentido, identidad y propósito que se deja traslucir en el mundo del arte, tanto en las obras producidas como en las instituciones encargadas de evidenciar su valor. Los museos ya no siguen una ética única porque ya no puede establecerse una, y en consecuencia, muchos están tiranizados por el *show business*. Como señala Chelius Stark (2011: 29):

“In essence, ethical relativism rejects the possibility of universal or universally applicable ethical principles and claims that principles are embedded in or relative to specific times, places and cultures. Subjectivism rejects the possibility of universal or objective ethical principles and claims the statements about ethics are actually statements about a particular’s beliefs, attitudes or preferences”. Estas dos corrientes de pensamiento, predominantes en nuestra

cultura actual, suponen un escollo importante en la elaboración de una teoría holística de la ética en la cual la museología pueda apoyarse a nivel internacional. La libertad vigente, entendida como ruptura con el pasado y las normas morales que hasta hace poco regían la vida, se contraponen a la idea de consenso.

En consecuencia, los museos han perdido buena parte de la autoridad que ejercían en materia de arte, tanto en la percepción como la valoración de las obras de arte. Como apunta Danto (1992: 162), durante el periodo napoleónico el museo era el sustituto de la catedral, lo mismo que en los años sesenta, pues con las transformaciones del pop y el derribo de las fronteras entre el arte inferior y el arte superior, “el museo llegó a definir una forma de vida dotada de significado para una población dispuesta a hacer grandes sacrificios de tiempo y dinero a fin de que ellos y sus hijos pudieran participar de ella”. El museo era un espacio espiritual, “foco del orgullo y el espíritu de la comunidad, un emblema de la vida del espíritu aceptado, un punto incluso de peregrinaje, pero en cualquier caso mucho más que un depósito de objetos raros, curiosos, instructivos o edificantes”.

Clair (2007: 28-30) expone que aún persiste parte de esta aura que rodea a la institución museística, aunque desprovista de sentido. “Existe en la visita ritual a un museo, la ingenua creencia de que los cuadros o las esculturas que allí se conservan nos hablan directamente, se comunican con nosotros sin que tengamos que hacer el esfuerzo de entender lo que representan. (...) Es de temer, sin embargo, que el arte de Occidente, al dejarse llevar por la <<magia del museo>>, haya terminado por perder cualquier significación y encanto”.

En la actualidad, sin embargo, señala Danto (1992: 191), “parece en gran medida como si los museos y las catedrales se hubieran disneyzados juntos en un mundo en el que comer, ir de compras y ver monumentos —museos y catedrales, por ejemplo— estuvieran en el mismo nivel. Son aspectos del mundo del espectáculo que, si esto es así, parece corroborar alarmantemente la tesis de Baudrillard en el sentido de que vivimos cada vez más en una especie de hiperrealidad compuesta de simulacros”.

Parece que en este tiempo no se puedan ofrecer productos de alta cultura, tan solo sustitutos diluidos, atractivos en forma y pobres en contenido. De otra manera, la gente no acude a ellos porque se aburre o no está capacitada para apreciarlo. Jean Clair (2007: 80) señala este cambio en las expectativas: “Hoy esta

función última [la delectación] y, quizá, a mi entender, ilusoria ha terminado por ser la dominante. Pero, privada de sus cimientos, la belleza cae en el vacío. Nos delectamos sin saber por qué, sin saber de qué. Creer que obtenemos placer de una obra cuyo sentido somos incapaces de comprender es como recorrer con la mirada un texto en una lengua extranjera, una sucesión de signos impresos de los que nada sabemos”.

Danto (1992: 49) coincide en la necesidad de un bagaje teórico para poder disfrutar de las obras de arte: “Ver algo como arte requiere algo que el ojo no puede percibir, una atmósfera de teoría artística, un conocimiento de la historia del arte”. Fumagalli (2001: 109) explica que las formas culturales con las que entramos en contacto forman nuestro gusto y nos dan cierta sensibilidad, una capacidad de percepción determinada, por lo que “para poder apreciar las formas culturales elevadas se requiere la educación que permite gozar de ellas”. Es la educación lo que permite percibir las como superiores, y proporciona una satisfacción más profunda. Las formas culturales más altas resultan, al contrario de lo que pueda parecer, más universales. Si no se perciben así no es por su arbitrariedad cultural, sino por la falta de educación de la sensibilidad.

La solución estriba en hallar un equilibrio entre forma y contenido. Los museos, como comentábamos con anterioridad, se caracterizan, en esencia, por su capacidad de educar y deleitar al mismo tiempo. Cuando los objetos quedan desprovistos de significado, esto es, cuando el entretenimiento no va unido a una función educativa, resulta vacío. Es por esto que los esfuerzos por tratar de conectar con el público actual deben ir avalados por una apuesta firme por continuar su legado como instituciones de alta cultura, comprometidas con la educación de los ciudadanos y, muy especialmente, de niños y jóvenes. Los museos no pueden mantener su estructura tradicional si quieren seguir siendo relevantes en nuestra sociedad y desean suscitar el interés de este segmento, pero deben acometer los cambios necesarios desde el conocimiento de su propia historia, que apunten a su labor pedagógica.

La Museología estableció desde su conformación como disciplina científica tres funciones básicas: la pedagógica, con énfasis en la divulgación del arte, la estética, que contribuye a formar el gusto, y la científica, que promueve la investigación. Si quieren pervivir como estandartes culturales, los museos deben

continuar velando por estas misiones, pues antes que espacios de diversión y entretenimiento, son espacios que garantizan la protección, conservación y acceso al patrimonio cultural. Para que el acceso a este patrimonio sea una realidad, los educadores de los museos deben contar con conocimientos suficientes sobre teoría de la educación y didáctica para diseñar programas educativos adecuados a las etapas educativas a las que van a ir destinados.

Asimismo, cierta formación en psicología infantil, unida a la comprensión profunda del contexto actual, es indispensable para conocer las carencias, necesidades, dificultades y expectativas del público más joven. Para conectar con este público una de las claves es la innovación y la utilización de nuevas tecnologías, pues no basta con tener un buen producto —y aquí es donde no cabe hacer concesiones—, también hay que saber venderlo. Las redes sociales también pueden constituir una buena herramienta para despertar y mantener el interés por el arte en las nuevas generaciones, pues más que el enemigo de la alta cultura, los fenómenos culturales actuales y los avances en la comunicación y la información constituyen medios con un gran potencial mediador para hacer llegar contenidos tenidos por caducos y poco relevantes a los jóvenes contemporáneos.

Programas educativos en los museos

Una vez sobre aviso de los peligros que presenta el mercantilismo y la expansión de la industria del entretenimiento para los museos, que ya han contagiado la gestión y orientación de muchos de ellos, podemos volver la mirada sobre las instituciones que sí plantean su política de renovación desde los fundamentos teóricos constructivistas y el cambio de paradigma en la educación museística, y así, con el acento puesto en su labor pedagógica. La lógica que rige el diseño de los programas educativos de estos museos es, de acuerdo a Milligan y Brayfield (2004: 277), esencialmente social e interactiva: “museums attempt to socialize children into acting as able participants within their specific physical spaces, and more generally (...) attempt to create socially competent children—children who possess both the knowledge of museum culture and the ability and desire to practice that culture”.

Los objetivos a nivel organizacional de los programas pedagógicos de estas instituciones de arte se pueden enmarcar dentro de tres categorías: la educación cultural de los jóvenes, la transmisión de conocimientos, más relacionada con los fundamentos teóricos de la historia del arte, a este mismo colectivo, y la educación a maestros y educadores acerca del valor y la importancia de integrar estos programas dentro del currículum educativo de su centro de enseñanza (Milligan y Brayfield, 2004).

De manera reciente, las instituciones educativas se han percatado del potencial de los museos como espacios educativos, que se presentan como “ideal educational settings” (Oya Abaci et al., 2009), y estos mismos espacios son conscientes de su papel en el aprendizaje activo de los visitantes. Como hemos visto, el enfoque constructivista ha remodelado la concepción de la enseñanza, que ha pasado de ser unidireccional, transmisión del conocimiento vertical: profesor-alumno, a ser bidireccional: los estudiantes y los educadores son partes activas en la construcción del conocimiento y el proceso de aprendizaje del alumno. Esto ha afectado la creación de programas educativos en los museos, que se han subido al carro de las propuestas inclusivas, centradas en los usuarios, como los ‘laboratorios’ y los ‘talleres’.

En los últimos quince años ha habido un incremento de este tipo de nuevas iniciativas, en ocasiones experimentales, en galerías de arte, como ‘Curator for a day’ en Trapholt, Museum of Modern Art and Design en Kolding, ‘The Laboratory of Aesthetics’ en el Esbjerg Art Museum, y ‘The Laboratory of Art en Arken, el Museum of Modern Art cerca de Copenhagen (Illeris, 2009). La ignición teórica para los propulsores de estos programas pedagógicos es la problemática planteada por la premisa positivista, que considera que el espacio artístico proporciona una mirada objetiva y natural sobre el mundo que nos rodea. Recientemente, los académicos han mostrado interés en estudiar la influencia de las prácticas, estrategias, y enfoques históricos y sociales que condicionan nuestro modo de aproximar y percibir el arte, y que pueden resultar en un estancamiento de la experiencia visual al no establecerse relaciones propias de significado entre obra y espectador. Alpers (1984, 1991), Bryson (1991) y Stafford (1999), por ejemplo, demuestran cómo ciertas formas de mirar son construidas y mantenidas en los encuentros entre el arte y sus públicos (Illeris, 2009).

Sin embargo, el diseño y la planificación de programas educativos que cumplan con las exigencias de la nueva concepción museística y la consiguiente ampliación de la función educativa y lúdica de los museos no es tarea sencilla. En primer lugar, por la dificultad que entraña hallar el equilibrio entre lo universal y lo particular, la objetividad y la subjetividad en el arte. Para que el espectador pueda gozar de una obra artística plenamente, precisa de unos conocimientos básicos que orienten la mirada y le permitan identificar su valor desde el punto de vista histórico-artístico: los aspectos que apuntalan su universalidad y que permiten el consenso de los críticos con respecto a su mérito. No obstante, las obras artísticas reconocidas son abiertas, esto es, no están selladas a una única interpretación, sino que parte de su legitimidad en el panteón de las artes se halla en la capacidad de suscitar emociones y reflexiones diferentes, no solo en personas distintas, sino en una misma persona, en momentos dispares.

Si por una parte se debe considerar la multiplicidad interpretativa de que gozan las obras de arte, y que es intrínseca a la disciplina, por otra parte, hay que tener en cuenta que estas iniciativas educativas, insertadas en la nueva concepción del espacio de arte, todavía se encuentran en fase de experimentación. Son muchas las propuestas objeto de estudio, y en diversos países del mundo, que muestran resultados satisfactorios en el aprendizaje de los niños participantes, como evidencia el programa llevado a cabo en el Museo Arqueológico de Estambul (Oya Abaci et al., 2009), en el Arken Museum of Modern Art en Copenhague (Illeris, 2009), o en el Architecture Museum y la University Gallery en EEUU (Milligan y Brayfield, 2004), pero sus conclusiones no son definitivas porque se trata de casos localizados que no permiten el establecimiento de un modelo único y válido para todos, aunque sin duda suponen un avance significativo en el campo de la educación museística.

En cualquier caso, es preciso recordar que la enseñanza no es una actividad técnica, pues no se rige por leyes científicas, ni consiste en la mera aplicación teórica. No puede diseñarse un único modelo de programa para niños y adolescentes en el museo, pues no todos los colegios son iguales, ni siquiera los grupos de la misma edad dentro de un mismo centro. Lo que funciona para unos educadores no necesariamente funciona para otros, debido a que la educación es dependiente del contexto y el factor humano.

Es aquí donde el papel del maestro cobra relevancia dentro de los museos, pues el docente, en su contexto particular, es el que más datos posee acerca de sus alumnos y, por tanto, el que mejor puede determinar qué métodos son los más efectivos para alcanzar el aprendizaje significativo. Cuando el maestro establece una vía de comunicación estable y fluida con los encargados del gabinete educativo del museo, estos pueden contar con más datos que les permitan perfeccionar sus talleres, actividades y juegos y adaptarlos a las necesidades concretas de los alumnos. Sin embargo, uno de los problemas actuales a este respecto, es, como pone de relieve Grenier (2009) que los educadores carecen de entrenamiento adecuado, pues si bien han recibido una buena formación académica artística, les faltan conocimientos acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje y de didáctica.

Aunque se ha hecho notar que el cómo es variable, pues el educador debe encontrar su estilo personal y averiguar cuál es el método que, por su disciplina, carácter, centro y alumnos, mejor funciona para alcanzar los objetivos formativos propuestos, esto no implica que la didáctica se circunscriba a una esfera subjetiva, ni que todas las opciones sean igualmente válidas. Es cierto que no hay una guía última de la enseñanza, y que puede haber diversos métodos efectivos en un caso concreto, pero esto en ningún modo hace superflua y prescindible la formación pedagógica. Si cabe la hace más acuciante. Precisamente porque el docente, como tantos otros profesionales, puede tender al egocentrismo, la desidia o el cinismo, la autocritica desde el pensamiento riguroso y una base teórica sólida se torna esencial. Este bagaje también posibilita un mayor entendimiento entre los educadores de los centros y de los museos, y de este modo, un trabajo de colaboración que resulte en programas educativos de calidad cuya implantación redunde en la formación integral del alumnado.

4. Conclusiones

La necesidad de la integración de los museos en el currículum educativo

No hay duda del valor que adquiere la educación artística ligada a los espacios museísticos en la formación integral de niños y jóvenes, la cual amplía sobremanera su conocimiento del mundo al conectar con numerosas disciplinas y conceptos clave en su desarrollo cognitivo, emocional y axiológico. A este respecto, la programación debidamente planificada es clave cuando se persigue que el aprendizaje del alumnado resulte lo más óptimo y motivador posible. Los diferentes estilos de aprendizaje y la dimensión temporal de las situaciones de enseñanza y aprendizaje deben considerarse para determinar la visita al museo que se va a realizar y su consiguiente programa educativo, que se inserta en el continuum de la materia y de la formación académica global del alumno.

La figura del docente adquiere un papel preponderante en esta labor de selección para atender a las circunstancias concretas que rodean a cada grupo-clase, y que se apoya en el enfoque constructivista. Durante la visita a los espacios museísticos su importancia se ve magnificada en tanto en cuanto actúa como bisagra entre los contenidos vistos en las aulas y los de la exposición, y contribuye a que los alumnos tomen consciencia de su propio aprendizaje. La comunicación y colaboración entre escuelas y museos se torna esencial a este respecto, pues facilita la formación integral, coherente y progresiva de los alumnos, en contraposición con la acumulativa e incluso disruptiva que se produce cuando los discursos de ambas instituciones educativas corren paralelos.

El paradigma museístico emergente propicia la estrechez de lazos y el intercambio de información y recursos con instituciones del entorno, en especial las escuelas, al poner el hincapié en el proceso más que en los resultados, tal como dicta el constructivismo educativo. Esto resulta en una mayor involucración de los alumnos y una mayor flexibilidad del método en función de las necesidades específicas de cada grupo, lo que proporciona no solo una experiencia más enriquecedora, sino también una educación artística más adecuada. La apreciación estética es un proceso de descubrimiento, por lo que la dimensión pedagógica de la enseñanza resulta más conveniente, sin por ello despreciar la validez de la medición de conocimientos teóricos objetivos ligados a esta disciplina.

Por otro lado, esta concepción más abierta e integral engarza con la propuesta de Dewey de la “educación como forma de vida”, que sostiene que en los espacios no tan regulados de la enseñanza los alumnos pueden asimilar los acontecimientos diarios para enfrentar la realidad. Los jóvenes traen su experiencia exterior en el museo al aula para arrojar luz sobre la naturaleza y significación de los hechos encontrados en este espacio social y así construir su conocimiento del mundo. Esta visión educativa, cuya encarnación actual sería la formación integral, avala la integración de los espacios museísticos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. También el currículum de Secundaria, de vocación más interdisciplinar, se inserta dentro de esta concepción. En concreto, los objetivos de la disciplina del arte, la cual se engloba en la materia Ciencias Sociales, Geografía e Historia, persiguen el conocimiento del patrimonio artístico y cultural propio, lo que conecta con la miríada de museos locales, autonómicos e incluso nacionales de nuestro territorio.

Hacia un modelo de museo intermedio

De hecho, los propios museos han hecho un esfuerzo en los últimos tiempos por adaptarse a las exigencias de la educación del siglo XXI. Son numerosas las iniciativas por ofrecer una experiencia más vital y lúdica de modo que el público pueda entretenerse a la vez que aprende, donde también entran en juego las nuevas tecnologías. Este giro es significativo, pues el espacio museístico no puede desentenderse de los intereses del público, antes bien, debe mantenerse imbricado con él de forma que el patrimonio cultural pueda ser para el disfrute de todos, y no de una élite privilegiada. Ahora bien, si los museos deben tratar de adaptarse a los nuevos tiempos y conectar con las sensibilidades de las nuevas generaciones, no pueden perder de vista su razón de ser, esto es, su espíritu de servicio público, y de formación del gusto, que alude a su función pedagógica primordial.

Por ello, no puede caer presa del *show business* y de la lógica mercantilista que rige la industria del entretenimiento. El museo debe entretener y educar a la vez, y es este equilibrio el que define el modelo de museo intermedio en nuestra sociedad contemporánea. Porque la experiencia en el museo debe ser placentera y contribuir a la formación integral de los jóvenes, se hace necesario que las visitas a

estos espacios estén integradas en el currículum de los estudiantes. El aprendizaje significativo tiene lugar cuando hay construcción del conocimiento, esto es, continuidad. Ya no puede concebirse la educación como compartimentos estancos: la experiencia en el museo no puede correr equidistante al aprendizaje en las aulas, sino que deben converger en el punto medio del segmento, que se produce cuando hay entendimiento y colaboración entre ambas instituciones.

Propuestas sobre la programación educativa

Para que los jóvenes comprendan el valor de las obras de arte, sean capaces de distinguir entre lo significativo y lo banal, y descubran nuevos significados tanto en el arte del pasado como el contemporáneo, los programas educativos de escuelas y museos deben hacer hincapié en el aprendizaje como proceso, o priorizar la función pedagógica sobre la social, aunque sin dejar de incorporar esta última. Los contenidos, cuyo propósito último debería ser la apreciación de la belleza, también deben ir encaminados a la conformación de un bagaje cultural sólido, que es el que proporciona la disciplina de historia del arte. Esto solo se puede conseguir cuando museo y escuela realizan un esfuerzo común para que la formación en artes visuales de estos jóvenes sea integral.

La integración de los museos dentro del currículum educativo y la colaboración entre instituciones para diseñar programas educativos de calidad dentro de esta línea topa con algunas dificultades que, si bien es necesario considerar, en ningún caso resultan insalvables. En primer lugar, es necesario que escuelas y museos compartan una formación tanto pedagógica como artística, la *lingua franca* para la enseñanza de las artes. Además de esto, la experiencia sensorial única que ofrece el museo debe entroncar con los contenidos vistos en clase, para que así se produzca un aprendizaje significativo. Es aquí donde los obstáculos son mayores. Los programas diseñados no pueden ser únicos, sino que deben adaptarse a las necesidades y características propias de los alumnos, algo a lo que contribuyen de manera determinante los conocimientos en psicología evolutiva y pedagogía y el contacto continuado con el alumnado. Esto conecta con la doble dimensión de la educación: artística y científica, y que resulta en programaciones específicas a la vez que universales.

De manera ideal, los educadores de los centros educativos y los espacios museísticos pueden diseñar estas programaciones de manera más efectiva al establecer canales de comunicación y de intercambio de información, tal y como hemos visto. Sin embargo, la realidad de nuestro entorno local es que, para empezar, muchos educadores carecen de la formación adecuada para llevar esto a cabo. Por un lado, varios museos todavía no cuentan con un gabinete pedagógico encargado del diseño de programas educativos, de modo que su espacio no se adecua a las necesidades de los diferentes grupos de edad, en especial los más jóvenes. Por otro lado, el conocimiento artístico de los mismos docentes resulta con frecuencia insuficiente. Esto se explica desde la integración de la disciplina de Historia del Arte en la materia Ciencias Sociales, Geografía e Historia, que si bien ofrece numerosas ventajas para el profesor experimentado y bien formado en las tres ramas, para buena parte de los provenientes de carreras como Geografía o Historia resulta más bien una inconveniencia, pues su saber se suele circunscribir a la materia histórico-geográfica o político-social.

No obstante, sí hay que tener en cuenta que a raíz del Plan Bolonia, el nuevo Grado en Geografía e Historia privilegia la gestión del patrimonio histórico, artístico y cultural, por lo que se adecua más a las exigencias del currículum de Secundaria. De este modo, las siguientes horneadas de graduados estarán *a priori* más preparadas para llevar a cabo este tipo de iniciativas conjuntas e integradoras. Una vez se cuenta con el bagaje necesario, el siguiente paso es la planificación estratégica de las visitas, tanto en lo que se refiere al calendario como al contenido de las mismas, de forma que engarce con lo previamente visto en clase y lo que se desarrollará a continuación, dentro de la concepción procesual de la enseñanza. Aun cuando los museos que por sus fondos resulten interesantes no posean programas didácticos propios, los docentes pueden hacerse cargo de la visita para establecer conexiones con la programación de la asignatura y que esta no resulte una experiencia aislada.

En cuanto a los museos españoles, se encuentran en un momento de tránsito y replanteamiento desde los años 90, tal y como señalan López y Kivatinetz (2006), donde métodos procedentes del ámbito anglosajón, como el Visual Thinking Strategies, se presentan como alternativa a los programas educativos tradicionales de nuestros espacios. En concreto, el V.T.S. propone un

cambio metodológico rupturista: “en vez de aprender sobre arte, consiste en utilizar el arte para aprender. (...) utilizamos una metodología adecuada para cada tipo de usuario, basada en la participación, el diálogo, descubrimiento, descripción, discusión, para facilitar tanto la comprensión como el disfrute de la obra de arte” (Machín, 2004:189). Este tipo de planteamientos engarzan con las corrientes actuales en la educación, que priman la flexibilidad sobre la rigidez, el diálogo sobre el monólogo, de forma que sea el propio alumno el que construya su propio conocimiento del mundo. La narrativa de crítica cultural que presentan López y Kivatinetz, “desde la que se entienden los objetos como portadores de múltiples significados y donde la educación favorece una visión relacional y culturalista de los contenidos del museo” (2006: 213) parece la más adecuada, tanto desde un punto de vista metodológico crítico, como desde la consideración del paradigma actual y las necesidades y exigencias del público contemporáneo.

Si bien el entretenimiento constituye un objetivo nada despreciable para los museos, pues la experiencia en estos espacios debe ser placentera, los programas educativos deben diseñarse con la formación integral de los jóvenes en mente. En palabras de estas dos autoras, se debe entender la educación en el museo “como un acto de reflexión y de creación de nuevas narrativas igualmente válidas y significativas que la propuesta por la propia institución” (2006: 231). El objetivo es que los museos se alcen como espacios para el cuestionamiento, y que los programas didácticos “inciten a los visitantes a interrogarse, y desde las que se asuma que el conocimiento que se construya ayudará a las personas a ser mejores y a vivir más plenamente más allá del mundo académico” (2006: 232).

Es por esto que la comunicación entre escuelas y museos se torna tan acuciante. Cada una de estas instituciones es especialista en un ámbito de la educación que resultan complementarios y esenciales para el desarrollo integral de los jóvenes. Es cierto que todavía queda un largo camino por recorrer para que esta colaboración resulte en programas educativos ajustados a las exigencias planteadas, pues, por una parte, los profesores deben adquirir una formación interdisciplinar que les permita conectar la disciplina de historia del arte con la de historia y geografía, y el patrimonio artístico y cultural de nuestro territorio nacional con el currículum de cada etapa educativa; y por otra, los museos deben continuar afianzando su labor educativa en la dirección propuesta de narrativa de

crítica cultural. Sin embargo, no hay duda de que si la colaboración entre escuelas y museos se produce paralelamente a su desarrollo y las vías de comunicación entre ambas instituciones se consolidan, se fomentará que los programas educativos en los museos se construyan de modo indagador y crítico, y respondan tanto a los requisitos del currículum como a las necesidades específicas del alumnado.

Bibliografía

- Abaci, O. y Kamaraj, I. (2009). "Museums as an educational médium: an implementation model". World Conference on Educational Sciences 2009. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 1, 1337-1341.
- Aebli, Hans (1987). *Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo*. Madrid: Narcea, 2001. (1ª ed. alemán: *Grundlagen des Lehrens: Eine allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage*. Klett-Cotta, 1987).
- Alpers, S. (1984). *The Art of Describing: Dutch Art in the Seventeenth Century*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Alpers, S. (1991). "The Museum as a Way of Seeing". En: Karp, I. y Steven D. Lavinde, S. D. (Eds.). *Exhibiting Cultures: The Poetics and Politics of Museum Display*. Washington: Smithsonian Institution Press.
- Ansbacher, T. (1998). "John Dewey's Experience and Education: Lessons for museums". *Curator: The Museum Journal* 41 (1), 36-49.
- Ansbacher, T. (1999). "Experience, inquiry and meaning making". *Exhibitionist* 18 (2), 22-26.
- Ávila Ruiz, R. M. (2003). "Los maestros y los contenidos histórico-artísticos. Una experiencia de formación inicial en relación con la selección e interpretación de obras de arte para la educación primaria". *Enseñanza de las Ciencias Sociales* 2, 93-106.
- Ayuste, A. (1997). "Pedagogía crítica y modernidad". *Cuadernos de Pedagogía* 256, 80-86.
- Bamford, A. (2009). *El factor ¡wuau! El papel de las artes en la educación. Un estudio internacional sobre el impacto de las artes en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Barca, A.; Peralbo, M.; Porto, A.M. y Brenlla, J.C. (2008). "Contextos multiculturales, enfoques de aprendizaje y rendimiento académico en el alumnado de educación secundaria". *Revista iberoamericana de educación*, 46, 193-226.
- Bergeson, T. (2001). [Declaración pública en favor de las artes en Washington State] Extraído de:
[http://education.jhu.edu/PD/newhorizons/strategies/topics/Arts%20in%](http://education.jhu.edu/PD/newhorizons/strategies/topics/Arts%20in%20)

[20Education/joseph.htm](#)

- Biggs, J.B. (1994). *Approaches to learning: nature and measurement of*. The International Encyclopaedia of Education, vol. 1 (2ªed.) Oxford: Pergamon Press.
- Biggs, J.B. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Bryson, N. (1983). *Vision and Painting: The Logic of the Gaze*. Yale: Yale University Press.
- Caballero Carrillo, M.R. (1992). "La Historia del Arte en la enseñanza secundaria: perspectiva histórica y posibilidades de futuro". *Imafronte* 8-9 (1992-1993), 51-60.
- Carrión Arias, J. M. (2008). "Subdesarrollo perceptivo en la sociedad video-cultural. Una reflexión sobre la predisposición estética de los jóvenes de hoy". En: Etayo, C., Moreno E., Guerrero, J.E., Sánchez, C., y Navarro, M. (ed.). *Los jóvenes y el nuevo escenario de la comunicación*. Actas del XXI Congreso Internacional de Comunicación. Pamplona: Eunsa, pp.491-502.
- Chelius Stark, J. (2011). "The art of ethics: Theories and applications to museum practice". En: Marstine, J. (ed.) *The Routledge Companion to Museum Ethics: Redefining Ethics for the Twenty-First-Century Museum*. Nueva York: Routledge.
- Clair, J. (2007). *Malestar en los museos*. Gijón: Trea, 2011. (Ed. francés: *Malaise dans les musées*. Paris: Flammarion, 2007).
- Coll, C. (1990). "Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje escolar y de la enseñanza". En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (comps.): *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la Educación*. Madrid. Alianza.
- Coll, C. (1991). "Constructivismo e intervención educativa: ¿Cómo enseñarlo que se ha de construir?". Congreso Internacional de Psicología y Educación. *Intervención Educativa*». Madrid. [Reimpreso en *Aula de Innovación Educativa*, 2 y 3.]
- Danto, A. (1992). *Más allá de la Caja Brillo. Las artes visuales desde la perspectiva posthistórica*. Madrid: Akal, 2003. (1ª ed. inglés: *Beyond the*

- Brillo Box: The Visual Arts in Post-Historical Perspective*. Nueva York: University of California Press, 1992).
- Dewey, J. (1977). *Mi credo pedagógico*. Buenos Aires: Losada.
 - Dodd, J. (1994). "Whose museum is it anyway?: Museums education and the community". En: Hooper-Greenhill, E. (ed.). *The Educational Role of the Museum*. Londres: Routledge, 131-136.
 - Dragotto, E., Minerva, C., & Nichols, M. (2006). "Is museum education "rocket science"?" *Journal of Museum Education* 31, 215-222.
 - Elsevier, B.V. (2014). "Art at the crossroads: The arts in society and the sociology of art". *Poetics* 43, 1-19.
 - Fumagalli, A. (2001). "La televisión como educadora del gusto y del espectador de mañana". En: Codina, M. (coord.). *De la Ética desprotegida. Ensayos sobre Deontología de la Comunicación*. Pamplona: Eunsa, 101-116.
 - Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós/MEC.
 - Grenier, R. S. (2009). "The Role of Learning in the Development of Expertise in Museum Docents". *Adult Education Quarterly* 59 (2), 142-157.
 - Grenier, R. S. (2010) "Now This Is What I Call Learning!" A Case Study of Museum-Initiated Professional Development for Teachers". *Adult Education Quarterly* 60 (5), 499-516.
 - Günay, B. (2012). "Museum Concept From Past To Present And Importance Of Museums As Centers Of Art Education". International Conference on New Horizons in education INTE2012. *Procedia-Social and Behavioral Sciences* 55, 1250-1258.
 - Hein, G.E. (2004). "John Dewey and Museum Education". *Curator* 47 (4), 413-427.
 - Hein, G.E. (2011). "Museum Education". En: Macdonald, S. J. *Blackwell Companion to Museum Studies*. London: Blackwell Publishers.
 - Hervás, R.M. (2003). *Estilos de enseñanza y aprendizaje en escenarios educativos*. Granada: Grupo editorial Universitario.
 - Hooper-Greenhill, E. (1991) *Museum and Gallery Education*. Leicester: Leicester University Press.

- Hooper-Greenhill, E. (1998). *Los museos y sus visitantes*. Madrid: Trea.
- Huerta, R. (2011). "Maestros, museos y artes visuales. Construyendo un imaginario educativo". *Arte, Individuo y Sociedad* 23 (1), 55-72.
- Illeris, H. (2009). "Visual events and the friendly eye: modes of educating visión in new educational settings in Danish art galleries". *Museum and Society* 7(1), 16-31.
- Jackson, P. (1991). *La vida en las aulas*. Madrid: Ediciones Morata.
- Klopfer, E., Perry, J., Squire, K., Jan, M. F. & Steinkuehler, C. (2005). "Mystery at the museum: a collaborative game for museum education". Proceedings of the 2005 Conference on Computer Support for Collaborative Learning: The Next 10 Years, Taipei, Taiwan. International Society of the Learning Sciences, 316-320.
- Kracman, K. (1996). "The Effect of School-Based Arts Instruction on Attendance at Museums and the Performing Arts". *Poetics* 24(2-4), 203-218.
- Latorre Izquierdo, J. (2008). "Los Estudios Visuales en la encrucijada. Justificaciones académicas de la deficiente formación estética imperante en las sociedades tecnológicamente desarrolladas". *Estudios sobre Educación* 14, 63-82.
- López, E. y Kivatinetz, M. (2006). "Estrategias de pensamiento visual: ¿Método educativo innovador o efecto placebo para nuestros museos?". *Arte, Individuo y Sociedad* 18, 209-240.
- Machín, M.F. (2004). "Museo Picasso de Antibes y Artium de Vitoria-Gasteiz. Dos museos, dos proyectos educativos". En: Calaf, R. y Fontal, O. *Comunicación educativa del patrimonio: referentes, modelos y ejemplos*. Gijón: Trea, 179-199.
- Mardan, B. (1999). *Müze Türleri. Yeniden Müzeciliği Düşünmek*. Istanbul: Tomur Atagök. Yildiz Teknik Üniversitesi Basım Yayın Merkezi.
- Marín, M.A. (2002). "La investigación sobre el diagnóstico de los estilos de aprendizaje en la Enseñanza Superior". *Revista de Investigación Educativa*, 20 (2), 303-337.
- Marina, J. A. (2002). *Teoría de la inteligencia creadora*. Madrid: Anagrama.

- Marina, J.A. “La hora de los docentes”. *El Mundo*, 4 de octubre de 2013.
- Meléndez, A. (2010) “Concepciones de la educación artística en el museo: el caso de las educadoras del Museo Nacional de Bellas Artes de Chile”. *Arte, Individuo y Sociedad* 22 (1), 145-162.
- Milligan, M. J., y Brayfield, A. (2004). “Museums and Childhood. Negotiating organizational lessons”. *Childhood* 11 (3), 275-301.
- Onrubia J. (1993). “Enseñar: crear Zonas de Desarrollo Próximo e intervenir en ellas”. En: Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I., y Zabala, A. (1993). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Editorial Graó, 101-123.
- Onrubia J. (2004). “Las aulas como Comunidades de aprendizaje”. *Revista Trabajadores/as de la Enseñanza* 249, 14-15.
- Onur. B. (2012). *Çağdaş Müze Eğitim ve Gelişim: Müze Psikolojisine Giriş*. Ankara: İmge Kitabevi Yayınları.
- Peirce C. S. (1857). “The Sense of Beauty never furthered the Performance of a single Act of Duty” [Traducción castellana del MS 12, 26 de marzo de 1857, en W: 1.10-12]. Extraído de: <http://www.unav.es/gep/TheSenseOfBeauty.html>
- Postman, N. (1996). *The End of Education: Redefining the Value of School*. Nueva York: Knopf Doubleday Publishing Group.
- Prior, N. (2002). *Museums and Modernity: Art Galleries and the Making of Modern Culture*. Oxford and New York: Berg.
- Ramírez, J. A. (2000). Curso de Verano en la Universidad Internacional Menéndez Pelayo (UIMP).
- Rodríguez Gutiérrez, L.F., y García García, N. (coord.) (2011). *Las Artes y su enseñanza en la Educación Básica*. México: Teoría y Práctica Curricular de la Educación Básica (serie). Secretaría de Educación Pública.
- Ruiz Berrio, J. (2006). “Historia y museología de la educación. Despegue y reconversión de los museos pedagógicos”. *Historia de la Educación* (25) 271-290.
- Schiller, F. (1795). “Vigésima carta”. *Kallias. Cartas sobre la educación estética del hombre*. Barcelona: Anthropos, 1990.

- Stafford, B. (1999). *Visual Analogy: Consciousness and the Art of Connecting*. Massachusetts: MIT Press.
- Suellentrop, C. (2013). "A Museum's Games Are Not on Pedestals". [Artículo de *The New York Times*, 3 de marzo]. Extraído de: http://www.nytimes.com/2013/03/04/arts/video-games/a-museums-games-are-not-on-pedestals.html?_r=0
- Verdú, V. (2013). "La maldición del cuadro bonito". [Artículo de *El País*, 15 de febrero]. Extraído de: http://cultura.elpais.com/cultura/2013/02/15/actualidad/1360960107_214125.html
- Wittlin, A. S. (1949). *The Museum, its History and its Tasks in Education*. London: Routledge.
- Zavala, L. (2006). "El paradigma emergente en educación y museos". *Opción* 50 (22), 128-141.