

LA DESMITIFICACIÓN DE LA FIGURA GENIO-ARTISTA EN EDUCACIÓN PREUNIVERSITARIA

Consideraciones para una intervención
artístico-educativa híbrida a través
del centro de arte local.

AUTORA

Natalia Lobato Ruiz

TUTOR

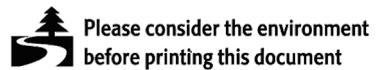
Dr. Marc Ribera Giner



Este trabajo se encuentra bajo licencia CC BY-NC-SA
"Reconocimiento-No comercial-Compartir igual". Se permite
la reproducción, la distribución, la comunicación pública y la
realización de obras derivadas siempre que se cite la autoría y con
la misma licencia CC o equivalente, pero no se permite hacer un uso
comercial. <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>



Lobato, N. (2020). *La desmitificación de la figura genio-artista en educación preuniversitaria. Consideraciones para una intervención artístico-educativa híbrida a través del centro de arte local.* (Trabajo Final de Máster). Universitat Jaume I, Castelló.



AGRADECIMIENTOS

A quien, en la medida de sus posibilidades, actúa
y lucha en defensa de los derechos humanos,
transformando este mundo en un lugar mejor.

RESUMEN

El denominado mito del genio-artista perpetúa la supremacía del hombre como artista-creador. Además, esto contribuye a la desconexión del alumnado con el mundo artístico. El objetivo principal de este trabajo es investigar cómo conectar el mundo del arte con el estudiantado de Bachillerato, a través de los centros de arte de su entorno, desarrollando una propuesta artístico-educativa. Una propuesta que, con motivo de la pandemia Covid-19, fue adaptada a un escenario en línea. Este trabajo se corresponde con el modelo 2, Investigación educativa. En concreto, se trata de una investigación basada en el diseño educativo, en la que a través de varios instrumentos se analiza, diseña y evalúa una propuesta a partir de tres fases y prototipos. En este proceso participaron cinco alumnas y una profesora de Educación Secundaria. Además, se analizaron cinco propuestas virtuales de centros artísticos. Según los resultados, en la fase uno se detecta la falta de interés del alumnado y la necesidad de mejorar la comunicación entre los centros de arte y educativos. En la fase dos, se reformula la intervención adaptada a una modalidad en línea y se evalúa a través de un *focus group* y una rúbrica performática con las alumnas. Por último, en la fase tres, se extraen buenas prácticas: (1) adaptar la guía didáctica a los contenidos curriculares; (2) usar las redes sociales y página web para no perder el contacto con el público objetivo, además de utilizar estas herramientas para la generación de contenido; y (3) la importancia de realizar una exposición final. Como conclusión, las instituciones artísticas y educativas deben unir esfuerzos por mejorar su comunicación y procurar un aprendizaje significativo para el alumnado. La virtualización ha demostrado que es posible trabajar conjuntamente con el centro de arte. El compromiso de las instituciones es fundamental para luchar contra la desigualdad de género, romper con las barreras, además de reconocer y empoderar a esas futuras mujeres artistas.

Palabras clave: Educación artística, museos, feminismo, educación secundaria, arte, creatividad.

Resum

El denominat mite del geni-artista perpetua la supremacia de l'home com a artista-creador. A més, això contribueix a la desconexió de l'alumnat amb el món artístic. L'objectiu principal d'aquest treball és investigar com connectar el món de l'art amb l'estudiantat de Batxillerat, a través dels centres d'art del seu entorn, desenvolupant una proposta artístic-educativa. Una proposta que, amb motiu de la pandèmia Covid-19, va ser adaptada a un escenari en línia. Aquest treball es correspon amb el model 2, Investigació educativa. En concret, es tracta d'una investigació basada en el disseny educatiu, en la qual a través de diversos instruments s'analitza, dissenya i avalua una proposta a partir de tres fases i prototips. En aquest procés van participar cinc alumnes i una professora d'Educació Secundària. A més, es van analitzar cinc propostes virtuals de centres artístics. Segons els resultats, en la primera fase es detecta la falta d'interès de l'alumnat i la necessitat de millorar la comunicació entre els centres d'art i educatius. En la fase dos, es reformula la intervenció adaptada a una modalitat en línia i s'avalua a través d'un focus group i una rúbrica performativa amb les alumnes. Finalment, en la fase tres, s'extrauen bones pràctiques: (1) adaptar la guia didàctica als continguts curriculars; (2) utilitzar les xarxes socials i pàgina web per a no perdre el contacte amb el públic objectiu, a més d'utilitzar aquestes eines per a la generació de contingut; i (3) la importància de realitzar una exposició final. Com a conclusió, les institucions artístiques i educatives han d'unir esforços per millorar la seua comunicació i procurar un aprenentatge significatiu per a l'alumnat. La virtualització ha demostrat que és possible treballar juntament amb el centre d'art. El compromís de les institucions és fonamental per a lluitar contra la desigualtat de gènere, trencar amb les barreres, a més de reconèixer i apoderar a aquestes futures dones artistes.

Paraules clau: Educació artística, museus, feminisme, educació secundària, art, creativitat.

Abstract

The myth of the Artistic Genius perpetuates the supremacy of man as an artist-creator. Moreover, this contributes to the disconnection of the students from the artistic world. The main objective of this work is to investigate how to connect the world of art with high school students, through their nearby art centers, developing an artistic-educational proposal. A proposal that, on the occasion of the Covid-19 pandemic, was adapted to an online context. This work corresponds to model 2, Educational research. Exactly, it is a design-based research, in which, through some instruments, a proposal is analysed, designed and evaluated based on three phases and prototypes. Five students and a secondary school teacher participated in this process. In addition, five online proposals from art centres were analysed. According to the results, in the phase one, the lack of interest of the students and the need to improve communication between art and educational centers is detected. In the phase two, the intervention is reformulated to an online modality and evaluated through a focus group and a performance section with the students. Finally, in the phase three, good practices are extracted: (1) adapting the didactic guide to the curricular contents; (2) using social networks and web page to not lose contact with the target audience, in addition to using these tools for the generation of content; and (3) the importance of making a final presentation. In conclusion, arts and educational institutions must join forces to improve their communication and provide meaningful learning for students. Virtualization has shown that it is possible to work together with the art center. The commitment of the institutions is fundamental to fight against gender inequality, to break down barriers and to recognize and empower these future women artists.

Keywords: Art education, museums, feminism, secondary education, art, creativity.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	1
1.1. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	3
2. MARCO TEÓRICO	4
2.1. DESMITIFICACIÓN DEL CONCEPTO GENIO ARTISTA	4
2.2. LA MUJER COMO ARTISTA	8
2.3. CENTROS DE ARTE Y EDUCACIÓN SECUNDARIA	11
3. METODOLOGÍA	15
3.1. DESCRIPCIÓN	15
3.2. CONTEXTO	17
3.3. PARTICIPANTES	17
3.4. FASES	18
3.5. INSTRUMENTOS Y TÉCNICAS DE OBSERVACIÓN Y RECOGIDA DE DATOS	20
4. RESULTADOS	23
4.1. FASE 1: PROPUESTA PRESENCIAL (V.1)	23
4.1.1. ANÁLISIS DE NECESIDADES	23
4.1.2. DESCRIPCIÓN DE LA V.1	24
4.2. FASE 2: PROPUESTA ONLINE (V.2)	26
4.2.2. RESULTADOS DE LA V.2	30
4.3. FASE 3: PROPUESTA HÍBRIDA (V.3)	31
4.3.1. ANÁLISIS DE LAS ACTIVIDADES ONLINE EN MUSEOS O CENTROS DE ARTE	31
4.3.2. DESCRIPCIÓN DE LA V.3	37
5. CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y FUTURAS LÍNEAS	41
5.1. CONCLUSIONES	41
5.2. LIMITACIONES Y FUTURAS LÍNEAS	42
6. BIBLIOGRAFÍA	44

1. INTRODUCCIÓN

Muchas de las personas que trabajan en creatividad y artistas saben de primera mano que el proceso creativo es mucho más complicado y tiene muchas más caras que el denominado mito genio-artista (Bilton, 2014). A menudo, se tiende a creer que ser artista es tener unas capacidades innatas extraordinarias e ir acompañado de un halo de superioridad y de misticismo. Sin embargo, las investigaciones recientes no solo han echado por tierra este mito de genio-artista sino que indican que la creatividad puede observarse y aprenderse, e incluso enseñarse, como veremos a lo largo de este trabajo. No obstante, para algunas personas los artistas son genios y por lo tanto, esa figura se encuentra lejos de sus realidades, hecho que no contribuye a acercar el arte al público general. Además, la figura del genio tiene asociada, a su vez, una importante carga e implicación de género, que invisibiliza el papel de la mujer en el arte.

Por otro lado, los museos y centros de arte pueden ser un elemento extraordinario para aproximar el arte al público más joven. Pero, como plantea Ribera (2013), los museos piden un poco más de implicación del profesorado para entender las necesidades y mejorar la programación. Actualmente en nuestro país nos encontramos en una situación grave en cuanto al peso y valor que se le da a la educación artística. En febrero de este año, 2020, se organizó una movilización con el fin de reclamar al Ministerio de Educación y Formación Profesional que se le aporte más peso a las enseñanzas artísticas en la reforma educativa prevista. Tal y como dice Delors (1996) “en la escuela, el arte y la poesía deberían recuperar un lugar más importante que el que se les concede”. Es decir, se le debería otorgar a las Artes relevancia educativa como materia curricular y como interés del estudiantado en el contexto que les rodea.

El presente trabajo pretende investigar sobre cómo conectar el mundo del arte con el estudiantado de Educación Secundaria y Bachillerato, a través de los centros de arte o instituciones culturales de su entorno. El objetivo de este trabajo es diseñar una propuesta de intervención artístico-educativa para aproximar y romper con los estereotipos de género en la historia del arte, a través de actividades didácticas basadas en propuestas disruptivas.

La presente situación de pandemia sanitaria a nivel internacional por la Covid-19, ha hecho en cierto modo replantear el objetivo inicial del estudio, revisando la implementación de la experiencia prevista inicialmente a un escenario en línea, y centrando parte de este trabajo en el análisis de experiencias similares desarrolladas virtualmente.

En el apartado de resultados se encuentra detallada la propuesta presencial (prototipo 1), la propuesta en línea (prototipo 2) y la propuesta final, tras el análisis de las propuestas de los museos y centros de arte (prototipo 3).

Después de la introducción, en este documento encontraremos el marco teórico en el que se abordarán los principales temas de la investigación. Seguidamente, se presenta la metodología en la que, además de describir a las participantes y los diferentes instrumentos, se abordan y describen las diferentes fases de la investigación. Finalmente encontramos los resultados del trabajo, así como las conclusiones y una propuesta formativa para conectar el mundo del arte con el estudiantado.



1.1. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

A continuación, se describen los objetivos concretos de esta investigación.

O1. Analizar conceptualmente el término genio-artista en la literatura científica, así como metodologías artísticas para aproximar el arte.

O2. Conocer las percepciones iniciales de las alumnas de Bachillerato, participantes en este estudio, sobre la figura del artista y el valor que tiene en la sociedad actual.

O3. Diseñar y desarrollar la intervención artístico-educativa, adaptada al escenario online, para aproximar el centro de arte local y romper con los estereotipos de genio-artista.

O4. Evaluar su impacto a partir de las percepciones de todas las personas implicadas y de sus productos.

O5. Analizar intervenciones artísticas educativas en línea de centros de arte, y extraer principios para la mejora de la intervención propuesta.

2. MARCO TEÓRICO

En este apartado nos acercaremos de una manera conceptual a los tres aspectos clave de esta investigación, así como a los principales hallazgos en la literatura científica.

2.1. DESMITIFICACIÓN DEL CONCEPTO GENIO ARTISTA

En un primer vistazo a la RAE, en su 5ª acepción –que es de la que tratamos en este trabajo–, se denomina genio a quien tiene la capacidad mental extraordinaria para crear o inventar cosas nuevas y admirables. Existe una discusión entorno a si esta capacidad es innata o es adquirida. Para Kant (1989), esta capacidad era innata, un regalo divino. Sin embargo, si relacionamos al genio con la inteligencia vemos que algunos autores (Sastre-Riba et al., 2019) afirman que la Alta Capacidad Intelectual (ACI) no es un atributo estable, sino que es el resultado de potenciar esa competencia influenciada por diferentes variables, tanto intra como interpersonales a lo largo de la trayectoria del desarrollo, desde

la infancia hasta la adultez. Gardner (1995), por su parte, habla de los considerados genios como aquellos que con sus aportes han tenido impacto universal y han sido punto de referencia en el ámbito de conocimiento.

Asimismo, se relaciona al genio con la locura, o como Aristóteles decía: “no hay genio sin un gramo de locura” (Rodríguez, 1995). Como apunta Sau (2000), el psiquiatra alemán Lange-Eichbaum, en su estudio *Genie, Irrsinn und Ruhm* de 1928, analizó la biografía de 200 genios de ambos sexos y encontró que la locura es más propia de los hombres y la estabilidad emocional de las mujeres.

Mason Currey (2013) en su afán de ser más productivo, quiso saber cómo trabajaban las grandes mentes para ser capaces de crear y de ganarse la vida a la vez. En su libro *Rituales cotidianos. Cómo trabajan los artistas* recoge los hábitos de 161 grandes mentes (27 mujeres frente a 134 hombres). Es un libro de anécdotas, unas excéntricas y otras muy comunes, pero Currey llega a la conclusión de que cada persona tiene un método de creación y que lo que para alguien es válido para otra persona no lo es.

En el imaginario colectivo actual, seguimos pensando que aquella persona que se dedica profesionalmente al mundo de la producción artística tiene un aura especial. Según Polo (2003), bajo la denominación de artista se abre un paraguas que alberga una cantidad de adjetivos que de manera implícita se le atribuyen esa condición. En algunos casos son considerados chamanes, categorizados como un mito, bajo un don divino, con talento innato, genios, locos, etc. Si bien es cierto que parece haber

pasado mucho tiempo desde cuando se creía que por gracia divina o por genética, los seres creativos eran elegidos, hoy en día algunas personas mantienen ese pensamiento y por supuesto, creen que esa creatividad no puede ser aprendida (Polo, 2003).

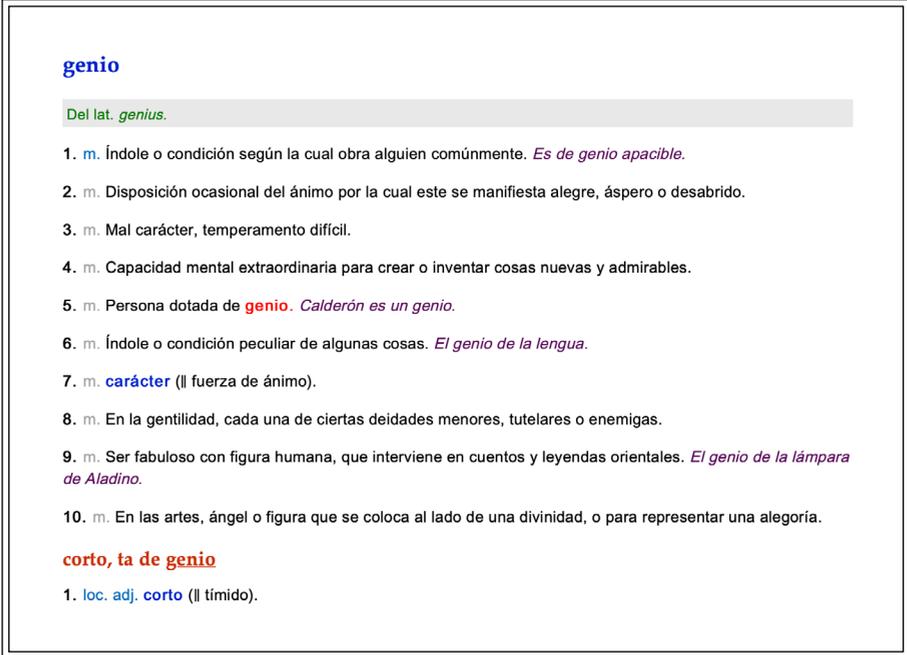
Afortunadamente, en los últimos años, la creatividad es un tema que ha sido estudiado desde diferentes áreas de conocimiento. Tal y como afirman McWilliam y Dawson (2008) la creatividad se ha redefinido y se le ha quitado su exclusividad al mundo del arte, transformándola en un concepto menos místico y en algunas ocasiones con intereses económicos. El resultado de las investigaciones no solamente desestima el mito de que la creatividad es algo innato a la persona individual y que trabaja sola, sino que demuestra que la creatividad es observable, puede aprenderse, se genera también en colectividades y que puede enseñarse (McWilliam y Dawson, 2008). Tal y como afirma Chris Bilton (2014), el mito de genio-artista puede resultar atractivo en ese momento en el que

alguien, como artista, está definiendo su identidad. De hecho, según Chibici-Revneanu (2011) tener como referente el mito de genio artista puede ser un plus de motivación, sin embargo, también puede producirse el efecto contrario, bloqueando a la persona y siendo incapaz de conseguir la excelencia de acuerdo con lo que el estereotipo de genio implica.

Otro problema, más allá de ese halo místico, es que en ese imaginario del genio nos encontramos con que

el estereotipo de genio-artista es un hombre y que por lo tanto como dice Chibici-Revneanu (2011), esto afecta a la producción de las mujeres, justificando y perpetuando la supremacía del hombre como artista-creador. De hecho, a las mujeres que son consideradas genias se las considera la excepción a la regla. Es interesante volver al diccionario para revisar de nuevo la definición de genio. Tal y como afirma Azcona (2008) y como vemos en la figura 1, la palabra genia no aparece en el diccionario de la RAE.

Figura 1. Cita visual fragmento.
Definición de genio. RAE (2020).



genio

Del lat. *genius*.

1. m. Índole o condición según la cual obra alguien comúnmente. *Es de genio apacible.*
2. m. Disposición ocasional del ánimo por la cual este se manifiesta alegre, áspero o desabrido.
3. m. Mal carácter, temperamento difícil.
4. m. Capacidad mental extraordinaria para crear o inventar cosas nuevas y admirables.
5. m. Persona dotada de **genio**. *Calderón es un genio.*
6. m. Índole o condición peculiar de algunas cosas. *El genio de la lengua.*
7. m. **carácter** (|| fuerza de ánimo).
8. m. En la gentilidad, cada una de ciertas deidades menores, tutelares o enemigas.
9. m. Ser fabuloso con figura humana, que interviene en cuentos y leyendas orientales. *El genio de la lámpara de Aladino.*
10. m. En las artes, ángel o figura que se coloca al lado de una divinidad, o para representar una alegoría.

corto, ta de genio

1. loc. adj. **corto** (|| tímido).

En el *Informe de la Real Academia Española sobre el lenguaje inclusivo y cuestiones conexas* (2020), se recomienda el uso del epiceno masculino («María es un genio») o como sustantivo con moción de género («María es una genia»). Sin embargo, no se acepta el flexivo para genio, siendo así un sustantivo invariable. Para Marian López F. Cao (2000), la palabra genio no es que contemple a las mujeres, sino que es puramente una palabra masculina, por lo tanto excluyente, ya que, en las definiciones de la RAE se puede observar que junto a cada acepción aparece el carácter de la misma y, en todas y cada una de ellas, es masculino.

Para Malinowski (visto en Chibici-Revneanu, 2011), el mito es una afirmación de lo que sucede en una sociedad y que perdura para siempre, convirtiéndose así en una pauta para la sociedad. Por eso, es de vital importancia desmitificar este concepto y su connotación de la supremacía del hombre como creador. Según decía Feldman (visto en Sau, 2000):

El genio es una creación social. Conviene, pues, examinar las diversas trabas que frenan al 'genio' femenino. A nivel personal, son las propias inhibiciones de la mujer; a nivel de grupo, es la ausencia de estímulo; a nivel social, en fin, es la falta de reconocimiento (p.139).



2.2. LA MUJER COMO ARTISTA

¿Qué sentido tenía hacer aquello? Oyó una voz diciendo que no sabía pintar, diciendo que era incapaz de crear, como si estuviera atrapada en una de esas corrientes habituales que, al cabo de cierto tiempo, la experiencia forma en la mente, de manera que las palabras se repiten sin saber ya quién las dijo por vez primera. (Wolf, 1927).

La activista política Victoria Sau (2000) recoge el término “feminismo”, en su *Diccionario ideológico feminista*, como un movimiento social y político que se inicia a finales del siglo XVIII, aunque sin nombre oficial. Este movimiento supuso una concienciación de la opresión, dominación y explotación sufrida por parte del patriarcado, creando un movimiento grupal o colectivo de acción para la liberación, incluidas todas las transformaciones de la sociedad que fueran necesarias.

Esa necesidad de concienciación puede verse reflejada a lo largo de la historia del arte, las pocas producciones artísti-

cas que se conocen realizadas por mujeres han sido tratadas y consideradas de menor valor (Muñoz, 2013). Además de esto, durante mucho tiempo los artistas han considerado a las mujeres como objetos y poco se sabe de su contribución como creadoras de arte, sin embargo, es muy importante como afirma López F. Cao (2002) destacar que siempre ha habido mujeres creadoras.

Como consecuencia de los movimientos feministas, a partir de los años 70, tanto en Europa Occidental como en Estados Unidos, empiezan a surgir diferentes colectivos y proyectos, como por ejemplo, el *Feminist Art Program* en Fresno o

LAS VENTAJAS DE SER MUJER ARTISTA:

Trabajar sin la presión del éxito

No tener que coincidir con hombres en las exposiciones

Poder desconectar del mundo artístico tras tus 4 trabajos como autónoma

Saber que tu carrera profesional puede repuntar cumplidos los ochenta años

Tener la garantía de que, no importa el tipo de arte que hagas, se etiquetará siempre como femenino

No verte atrapada en un puesto jodido en la enseñanza

Ver tus ideas perpetuadas en las obras de los demás

Tener la oportunidad de elegir entre una carrera profesional y la maternidad

No tener que ahogarte con esos puros enormes ni pintar ataviada con trajes italianos

Tener más tiempo para trabajar cuando tu compañero(a) te deje tirada por otra persona más joven

Que te incluyan en versiones revisadas de la historia del arte

No tener que pasar por el bochorno de que te llamen genio

Que tu imagen salga en las revistas de arte disfrazada de gorila

A PUBLIC SERVICE MESSAGE FROM **GUERRILLA GIRLS** CONSCIENCE OF THE ART WORLD

la cooperativa de mujeres *Womanhouse*, en Los Ángeles. En el mismo período aparecen colectivos como *Women's Caucus For Art (WCA)*, *Women in the Arts (WIA)* o *Feminist Art Workers (FAW)* señala Montero (2012).

Durante esos años, también empiezan a surgir piezas artísticas reivindicativas. García-Oliveros y Durán (2016), consideran que Suzanne Lacy, junto con otras artistas, es la pionera en la labor de darle un nuevo sentido tanto a las prácticas artísticas como a los modos de hacer en centros e instituciones de arte. Ella, repiensa el concepto de arte tanto como objeto, como por la autoría o la naturaleza de quien lo mira.

En este sentido, uno de los grandes referentes en el mundo del arte son las Guerrilla Girls. Se trata de un colectivo anónimo, activista, feminista y antirracista, que surge en 1985 tras una manifestación por la exposición del MoMa "*An International Survey of Recent Painting and Sculpture*". En la figura 2 podemos ver una de las primeras piezas del colectivo. Linda Nochlin (1977), en su artículo *Why*

Figura 2. Cita visual literal. *The Advantages of Being a Woman in the Art World*. Guerrilla Girls (1988).

have there been no great women artists? saca como conclusión que la procedencia social y los factores ambientales, es decir, el contexto, son de vital importancia para el desarrollo del trabajo artístico. En su texto pone de manifiesto las dificultades de acceso de las mujeres al dibujo del natural con modelos del cuerpo humano desnudo, al prohibirse esto desde las instituciones. Así mismo, afirma que, si conseguir el éxito en el mundo de arte es complicado, lo es mucho más si mientras se está inmersa en el proceso de creación artística se tiene que luchar contra demonios internos y dudas, la culpa o la condescendencia, impuestas por el patriarcado. Es interesante destacar que ante esa cuestión Nochlin cuestiona también otros aspectos que se omiten, como grandes artistas de la historia del arte, que no encajan con el estereotipo de artista: hombre, blanco, burgués.

Es imposible negar que se ha avanzado mucho en este asunto, pero no es suficiente. Tal y como demuestra Fernán-

dez (2013), tras un estudio realizado a más de 25 centros de arte de todo el estado español se comprueba que el 76% de las exposiciones individuales son de hombres artistas. Tal y como afirma la autora:

Este indicador puede ser atribuible a la asimetría histórica en el acceso al sistema de las artes, que hace que efectivamente haya menos mujeres artistas a lo largo del siglo XX, pero no sería aplicable a la producción artística de las dos últimas décadas, que debería ser el objetivo de los centros de arte contemporáneo. (Fernández, 2013, p.115).



2.3. CENTROS DE ARTE Y EDUCACIÓN SECUNDARIA

El Consejo Internacional de Museos (ICOM) define en su glosario dentro del *Código de Deontología del ICOM para los Museos* que:

“un museo es una institución permanente sin ánimo de lucro al servicio de la sociedad y de su desarrollo, abierta al público, que adquiere, conserva, investiga, transmite y expone el patrimonio tangible e intangible de la humanidad y de su entorno con fines de educación, estudio y disfrute” (2017, p. 23).

La idea de museo público surge en el siglo XVII, cuando se empieza a gestar también la idea de museo como centro de investigación y como servicio público. Según Arriaga (2011), la investigadora de educación en museos Eileen Hooper-Greenhill afirmaba en 1991, que a pesar de haber pasado tantos años de esto, aún muchos de los profesionales

del sector creían que los museos tenían poca conexión con la comunidad y que debían ser más útiles para la sociedad, atendiendo al público general y poniendo énfasis en la experiencia del visitante y en los departamentos didácticos en lugar de en coleccionar, conservar e investigar.

En el principio IV del código deontológico *Los museos contribuyen al aprecio, conocimiento y Gestión del patrimonio natural y cultural* se apunta que:

Los museos tienen el importante deber de fomentar su función educativa y atraer a un público más amplio procedente de la comunidad, de la localidad o del grupo a cuyo servicio está. La interacción con la comunidad y la promoción de su patrimonio forman parte integrante de la función educativa del museo (ICOM, 2017).

Según Acaso (2009), estos departamentos didácticos disponen de presupuestos realmente bajos. A pesar de haber pasado más de 10 años desde el trabajo de Acaso, no disponemos de datos concluyentes de que esta situación haya mejorado, por lo que podemos intuir que por desgracia sigue siendo la tónica habitual. En cualquier caso, es interesante saber cuáles son los modelos pedagógicos que se toman como referente para desarrollar estos programas educativos. Sin embargo, María Acaso (2009) señala que a menudo no hay modelos pedagógicos, por una parte debido a la falta de formación del personal educativo y por otra, porque los modelos que existen son específicos de ciertos museos. Como ejemplos principales tenemos el modelo *Discipline Based Art Education* (DBAE) desarrollado por el *Getty Museum* o el *Visual Thinking Strategies* (VTS) desarrollado por el MoMA.

Vidagañ (2019) clasifica las estrategias de modelos pedagógicos desarrolladas por

los museos en dos tipos de propuestas. La primera, perpetúa la reproducción y mitificación de los grandes artistas y sus obras, y la segunda, se centra en el proceso artístico y no en el objeto. Esta propuesta facilitaría la presentación de experiencias educativas participativas desde una perspectiva personal. Es decir, experimentar frente a contemplar, prácticas activas frente a pasivas, formas más efectivas de aprendizaje.

En este sentido Acaso (2009) afirma que en un museo es necesario pasarlo bien, sin embargo, no es suficiente disfrutar de la experiencia del museo, ya que en ese caso estaríamos hablando de un centro de ocio. La diferencia entre un centro de arte y un centro comercial o de ocio, es la vocación del primero por generar conocimiento. Para ellos es necesario un modelo pedagógico reflexionado y con un equipo de educadores y educadoras con unas condiciones profesionales dignas. Sólo así se logra que el recuerdo más duradero no sea la mercancía de la tienda (Acaso, 2009).

Algunas experiencias llevan el aula al centro artístico, como es el caso del programa *Inmersión en el arte*, llevado a cabo en 2007 y 2008, por el Círculo de Bellas Artes de Madrid. Durante cuatro días, cinco horas al día, el alumnado se traslada al centro de arte. Se realizan visitas comentadas a exposiciones, que se complementan con coloquios con artistas y talleres con los creadores. Todo ello, pretende acercar a los alumnos al mundo del arte y de la cultura a través de la experiencia.

Estas y otras experiencias entorno a la educación artística y museos se centran principalmente en las visitas escolares a los centros artísticos, sin embargo es interesante conocer cómo se invierten los roles, y el museo entra en el aula. Una iniciativa, dirigida por Roser Juanola es la creación de kit didáctico *Museos y memoria* diseñado tanto para los departamentos didácticos de los museos como para llevarlo a las aulas mediante la colaboración entre profesorado y alumnado.

Otra propuesta que establece conexiones entre el centro de arte y el centro educativo es el proyecto "Educ-Arte". En concreto, conecta la Facultad de Ciencias de la Educación de Lleida, el Centro de Arte la Panera y la escuela Príncipe de Viana de Lleida. Durante el curso escolar, el alumnado trabaja sobre las obras de las exposiciones que programa el centro de arte para finalmente, realizar una exposición con esas piezas en el mismo centro artístico. El personal de La Panera, destaca que los alumnos llevan a sus familiares al centro de arte (Jové y Betrián, 2012). Por lo que además se genera un vínculo de comunidad con las familias.

En el artículo *¿Qué opinan los adolescentes sobre los museos y la didáctica?* (Santacana et al., 2017) se analizan algunos datos relacionados con la percepción que tienen el público adolescente sobre la acción didáctica de los museos. Una de las claves fundamentales para que el público adolescente valore positivamente el museo, y aumente su interés sobre

el mismo, es el grado de interacción con las piezas expuestas. Las vitrinas y la exposición de piezas en sí son recurso poco atractivo, en cambio, los recursos manipulativos, la demostración de experimentos, los juegos, la realidad virtual o aumentada y cualquier actividad interactiva, son un recurso de sumo interés.

Todas estas actividades podrían entenderse como propias de un centro de ocio o centro comercial. Sin embargo, como mencionamos anteriormente, para Acasto (2009), la diferencia entre museo y centro comercial está en pasar de ser un lugar solamente para entretenerse a ser un espacio en el que además se aprenda. Para la autora, esto debe traducirse en el uso de lo que llama *pedagogías sexys*, centradas en recuperar el placer por aprender y enamorarse del conocimiento. Según Antúnez (2008), los adolescentes no ven el museo como algo que les pertenezca, no está dentro de sus intereses, especialmente, debido

a que las actividades que se les ofrecen son versiones desinfrantilizadas de las programadas para escolares de primaria.

En cualquier caso, como señala Eisner (1995) existen múltiples razones que justifican el uso del arte con finalidad educativa, incluso en el caso de ámbitos disciplinares no artísticos. Por una parte, el arte tiene una función educativa, contribuye al desarrollo de un conocimiento más profundo y del pensamiento creativo complejo. Por otra, el arte genera un impacto emocional esencial a la hora de activar la sensibilidad y destacar aspectos cotidianos. Todo ello será clave en el diseño y el desarrollo de la intervención educativa del presente trabajo.

3. METODOLOGÍA

3.1. DESCRIPCIÓN

Este estudio se enmarca dentro del paradigma socio-crítico, el cual se basa en la teoría crítica desarrollada por Apple, Freire o Giroux, entre otros (da Silva, 2017). Mientras que otros enfoques tienen un carácter positivista y empírico, o puramente interpretativo, el paradigma socio-crítico está orientado al cambio, ya que pretende transformar la realidad (Rodríguez y Valldeoriola, 2014). Para estos autores, dentro de las metodologías destacadas en este paradigma, se encuentran los estudios feministas, de investigación-acción o de investigación basada en el diseño. En concreto la metodología para llevar a cabo este trabajo es la Investigación basada en el diseño educativo o *Design-Based Research* (DBR) (Romero-Ariza, 2014).

Según esta autora, esta metodología se entiende como un proceso sistemático de análisis, diseño, desarrollo y

evaluación de una intervención educativa, ya sea un programa formativo, un producto o un proceso, como solución a un problema educativo complejo. En el presente trabajo, siguiendo esta metodología se pretende realizar el diseño y desarrollo de una propuesta artística para romper con el mito del genio-artista, acercando el arte a las alumnas de Bachillerato y, debido a la pandemia anteriormente descrita, en un escenario en línea.

Asimismo, tal y como se plantea en esta metodología, no solo se pretende diseñar una intervención útil y eficaz, sino extraer una serie de ideas y sugerencias que puedan ser útiles para otros trabajos similares (Romero-Ariza, 2014). En nuestro caso, se quiere generar una propuesta artística que pueda ser útil para otros docentes que se planteen esta misma situación.

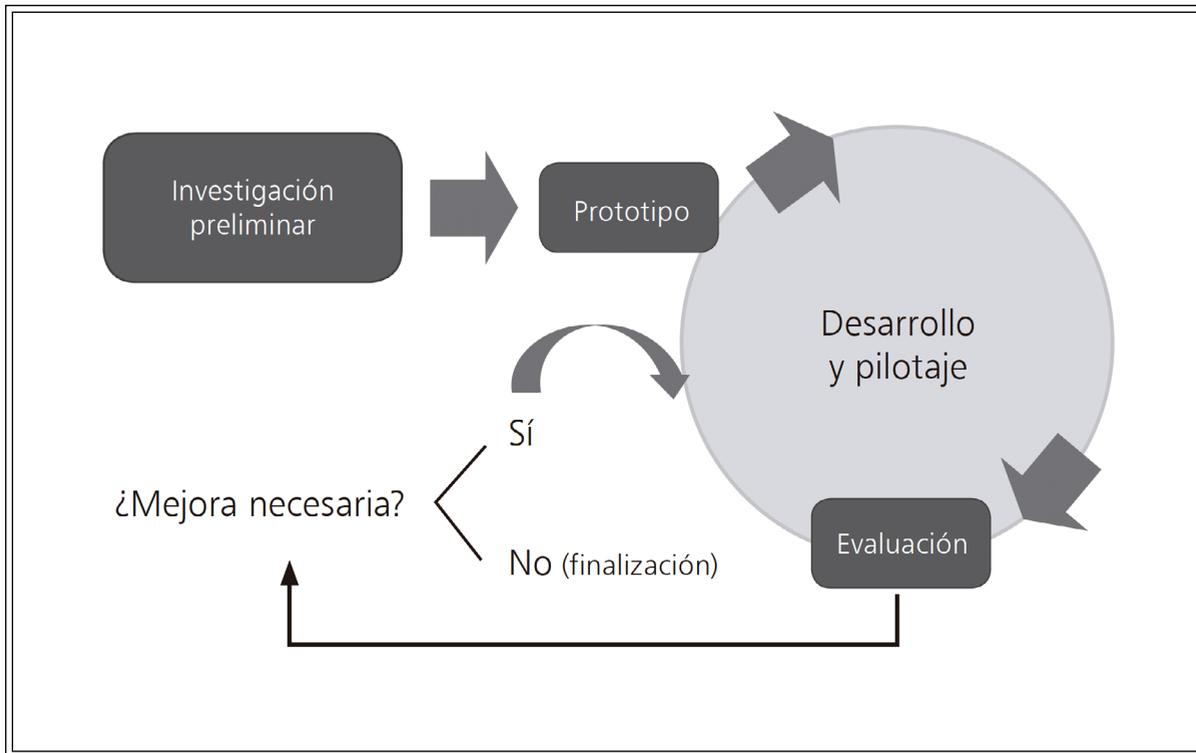


Figura 3. Cita visual literal. Papel de los ciclos de refinado en la mejora progresiva de prototipos hasta alcanzar los objetivos perseguidos en una investigación enfocada al diseño (Romero-Ariza, 2014, p.165).

Esta metodología integra herramientas e instrumentos cuantitativos y cualitativos en el proceso de desarrollo y evaluación de la intervención educativa (Romero-Ariza, 2014), siguiendo una estructura por fases, tal y como posteriormente describiremos, y tiene un carácter cíclico, como podemos ver en la figura 3.

Según Romero-Ariza (2014) esta metodología centrada en el diseño se caracteriza por:

- Carácter intervencionista: El diseño de la intervención se realiza fundamentalmente en contextos reales.
- Carácter iterativo: La investigación se lleva a cabo en ciclos de análisis, diseño, desarrollo, evaluación y revisión
- Orientación hacia la utilidad práctica: El desarrollo de recursos y estrategias deben ser compatibles tanto con las necesidades como en las circunstancias de los destinatarios, puesto que, se pretende que sean útiles para la resolución de problemas y la mejora de la práctica del aula.
- Orientación para el desarrollo de teorías: Se debe de tener en cuenta que este tipo de investigación sigue una aproximación general, por lo que no se hace énfasis en el estudio de variables específicas.

3.2. CONTEXTO

Esta investigación se ha realizado durante el curso 2019-2020, como Trabajo Final del Máster de Profesorado de la Universitat Jaume I (UJI) de Castelló, partiendo del contexto de la asignatura de prácticas realizadas en el Instituto de Educación Secundaria (IES) Bovalar. El instituto es un centro público, denominado Centro de Acción Educativa Singular (CAES), un tipo de centro en el que, según la Orden de 4 de julio de 2001 (DOGV 4044), un número igual o superior al 30% es *"alumnado que presenta dificultades de inserción escolar por encontrarse en situación desfavorable, derivada de circunstancias sociales, económicas, culturales, étnicas o personales"*. El centro fue creado en el año 2000, está situado en un barrio al oeste de la ciudad de Castelló de la Plana y próximo a la universidad. En cifras, el instituto cuenta con 79 personas en el equipo docente y 700 alumnos y alumnas, repartidos en siete grupos en 1º y 2º de la ESO y cuatro grupos en 3º y 4º de la ESO, dos grupos en 1º y 2º de Bachillerato y un grupo en FP.

3.3. PARTICIPANTES

La propuesta se realiza con cinco alumnas de la asignatura optativa Dibujo de Bachillerato de la especialidad de humanidades. Las alumnas participaron de una manera informada y voluntaria, pero sus nombres y características personales han sido eliminadas para preservar su anonimato. También se han pixelado sus caras en las diferentes fotografías.



3.4. FASES

Siguiendo con los planteamientos de Romero-Ariza (2014), este trabajo sigue las siguientes fases:

Fase 1. Análisis y diseño del prototipo 1 (Propuesta presencial)

En esta fase de la investigación, por un lado, se realiza una revisión teórica de la bibliografía que permita asentar las bases conceptuales del estudio. Es por ello que, mediante las palabras clave (museos/centros de arte, educación artística, secundaria, genio...) se hace una búsqueda bibliográfica de libros y artículos en revistas a través de bases de datos y buscadores como Google Scholar o Researchgate, además de utilizar la herramienta Zotero para la gestión bibliográfica.

Por otro lado, se analiza el contexto de la situación, tanto a través de la observación directa como con un diario de campo y una entrevista con la profesora encargada de la asignatura para conocer mejor las características del grupo y validar la propuesta para implementarla como unidad didáctica (UD) durante el periodo de prácticas en el propio centro.

A partir de todo esto, en esta fase se realiza el diseño y desarrollo del primer prototipo de la intervención, la cual se iba a llevar a cabo de manera presencial en el centro de arte local y en clase, tal y como se describe en el primer apartado de los resultados.

Fase 2. Diseño, desarrollo y evaluación del prototipo 2 (Propuesta en línea)

En el momento de iniciar la fase 2, se anuncia por parte del gobierno el inicio de un estado de alarma con motivo de la pandemia producida por la Covid-19. Esto supone un trastorno en el desarrollo y planificación de la propuesta que implica reformular este trabajo, el cual se adapta a un formato en línea, tal y como se describe en el segundo apartado de los resultados.

Iniciada la propuesta de intervención se lleva a cabo un *focus group* previo y de carácter virtual con las alumnas. A continuación, se ponen en marcha las distintas actividades. Se analizan los productos finales de las alumnas elaborados en la propuesta y se realiza otro *focus group* final con ellas. Finalmente se realiza un análisis sobre la efectividad de la propuesta mediante una rúbrica de evaluación de la intervención.

Fase 3. Análisis y Diseño del prototipo 3 (Propuesta final)

En esta fase se analizan los resultados obtenidos en el prototipo anterior así como experiencias que se llevan a cabo en centros de arte de manera virtual, debido a la situación mundial producida por la Covid-19, mediante un análisis documental.

Por último, se diseña el prototipo 3 como producto final de este trabajo, tal y como se describe en la tercera parte de los resultados.

3.5. INSTRUMENTOS Y TÉCNICAS DE OBSERVACIÓN Y RECOGIDA DE DATOS

1. El diario de campo

El diario de campo es un instrumento de investigación que permite sistematizar las prácticas y se realiza por medio de la observación. Según Bonilla-Castro y Rodríguez (1997), este instrumento debe permitir un seguimiento permanente del proceso de observación. En él, se anotan aspectos importantes para la organización, análisis, interpretación y validación de la información cualitativa, con el fin de que esta información se convierta en un producto útil.

2. Entrevista

Como afirma García (2007), las entrevistas son situaciones en las que, entre dos o más personas, se produce una interacción y en la que una de ellas es responsable de realizar preguntas relacionadas sobre un tema determinado, y la otra u otras responden a dichas preguntas. Para explorar la realidad de la clase, se realizó una entrevista a la profesora, con las preguntas pertinentes para conocer a las alumnas, así como sus intereses y preocupaciones.

3. *Focus group*

Este instrumento se caracteriza por crear y facilitar una discusión en grupo, el cual se reúne y durante un determinado periodo de tiempo, debate sobre un tema propuesto por quien investiga (Gil, 1992). En el caso de este trabajo se realizaron dos *focus group* con las alumnas. Por un lado, se hizo uno inicial en el que se trataron

los temas de genio-artista, la relación de las alumnas con los centros de arte y su experiencia en el instituto. Por otro lado, en el *focus group* final se debatió sobre diversos temas, como por ejemplo el carácter de la producción y su percepción como posibles artistas, para finalmente hacer una rúbrica formativa performativa, a través de gestos parecidos a los utilizados en la aplicación para móvil *TikTok*, como vemos en la tabla 1.



1	Me he documentado mirando la información de la página de las actividades.	He visto los vídeos de la web y buscado en Google.	He consultado la web, buscado en Google y he leído sobre el tema.
2	He hecho el trabajo sin preguntar o consultar a mis compañeras.	He hecho algunas preguntas sobre el trabajo a mis compañeras.	Hemos hablado sobre cómo hacer el trabajo.
3	No sabía qué hacer y he encontrado una imagen que me llamaba la atención.	He buscado una imagen que se ajuste a una idea que tenía	He seleccionado la imagen primero y después he escrito mis pensamientos.
4	Es un trabajo de clase, no creo que sea una obra artística.	He creado un boceto de pieza artística.	He creado una pieza artística.

Tabla 1. Rúbrica formativa performativa (Fuente: Elaboración propia).

4. Análisis documental

Según Castillo (2005 p.2), “el análisis documental representa la información de un documento en un registro estructurado, reduce todos los datos descriptivos físicos y de contenido en un esquema”. En concreto, en este trabajo se ha realizado una tabla como la que se presenta a continuación para organizar la información extraída de actividades educativas realizadas por centros de arte durante la Covid-19.

Título	
Centro Artístico	
Colaboradores	
Localización	
Descripción	
URL	
Destinatarios	
RRSS	
Modalidad	

Tabla 2. Modelo de análisis documental para el registro de actividades educativas en centros de arte durante la Covid-19 (Fuente: Elaboración propia).

4. RESULTADOS

A continuación, en el siguiente apartado se describen los resultados del diseño y la evaluación de las diferentes propuestas, mencionadas en la sección fases de la metodología (ver apartado 3.4).

4.1. FASE 1: PROPUESTA PRESENCIAL (V.1)

4.1.1. Análisis de necesidades

Esta fase, previa al diseño de la primera propuesta presencial (v1), se inicia durante las primeras semanas del periodo de prácticas del Máster de Profesorado, del 13 al 24 de enero de 2020, y la información se recoge por medio de un diario de campo.

Por un lado, se observa, entre otros aspectos, una falta de interés general por el arte en las clases de educación plástica y visual. Esto, parece especialmente destacado en un grupo de Bachillerato de la optativa de Dibujo.

Por otro lado, en el contexto de la asignatura *Aprenentatge i Ensenyament de les Arts Plàstiques* se realiza una visita al Espai d'Art Contemporani de Castelló (EACC). El EACC es un centro de producción y difusión de arte contemporáneo situado en uno de los barrios nucleares de la ciudad de Castelló de la Plana.

Durante esta visita, el responsable de las actividades didácticas expresa la necesidad de vincular el centro con el profesorado, lo cual reafirma el planteamiento inicial del presente trabajo.

4.1.2. Descripción de la v.1

A partir de las necesidades vistas en el punto anterior, en este primer prototipo de propuesta se diseñan cinco sesiones de trabajo con las alumnas, con el propósito de abordar la desmitificación del concepto de genio-artista desde un punto de vista de género (figura 4).

Como se puede ver en los objetivos de la UD, no se pretende simplemente acercar los centros de arte o museos al alumnado, sino acercar un centro de arte local. Lo que contribuye a hacer potencialmente más significativa la experiencia.

UNIDAD DIDÁCTICA

Nº DE SESIONES

La duración prevista es de 5 sesiones.

JUSTIFICACIÓN

El proposito final de esta unidad didáctica es situar en el centro del proceso de aprendizaje al alumnado. Para ello, es necesario tener las condiciones que permitan el oportuno cambio metodológico, de forma que el alumnado sea un elemento activo en el proceso de aprendizaje. Asimismo, es también necesario adaptarse a las características específicas del contexto, de la persona y de la comunidad educativa. Como se ha planteado en la introducción, esta unidad pretende trabajar la desmitificación del concepto de genio-artista desde un punto de vista de género, a partir de de la obra de Eva Lootz del Espai d' Art Contemporani de Castelló a las alumnas de 2º de Bachillerato del IES Bovalar.

OBJETIVOS DIDÁCTICOS

A continuación se describen los objetivos didácticos de carácter conceptual, procedimental y actitudinal.

- Establecer una conexión con un centro de arte local.
- Apreciar las actividades del centro artístico.
- Valorar el papel cultural.
- Experimentar una obra artística
- Interpretar una obra artística.
- Crear una obra artística.
- Ayudar en el proceso de creación entre iguales.
- Aproximar y romper con los estereotipos de genio-artista.

RECURSOS

- Visita al museo o visionado virtual del catálogo de la exposición.
- Dispositivo móvil con micrófono.
- Conexión a Internet.
- Ficha 1.

ACTIVIDADES DE E/A

- Exposición Debate.
- Ejercicio práctico: Selección de imagen.
- Ejercicio práctico: Elaboración de discurso.
- Ejercicio práctico: Grabación.
- Exposición.

ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

- Agrupaciones heterogéneas.
- Temporalización flexible con entregas prácticas.
- Adaptación a cada casuística del alumnado.

EVALUACIÓN /CALIFICACIÓN

- Autoevaluación, coevaluación y Heteroevaluación continua.
- Conceptuales 45% Procedimental 30% Actitudinal 25%

Figura 4. Cita visual fragmento. Unidad didáctica elaborada para las prácticas realizadas en el I.E.S. Bovalar. Lobato (2020).

1ª Sesión

En la primera sesión se realiza un debate en el que algunas de las preguntas planteadas tratan sobre los conocimientos previos de las alumnas acerca de los centros de arte en general y los centros locales. Por ejemplo: ¿Qué museos o centros de arte conoces de la ciudad?, ¿Conocéis el Espai d'Art Contemporani de Castelló? Y sobre sus visitas a los mismos: ¿Cuántas veces has ido?, ¿Has ido de manera particular o en alguna excursión de clase?, ¿Qué exposición viste?, ¿Quién expone ahí?, ¿Por qué crees que esa persona expone ahí?, ¿Quién decide qué y quién expone? y ¿Podrías exponer tú ahí?

2ª Sesión

En esta sesión se lleva a cabo la visita a la exposición *una voz/una imagen* en el EACC. Para ello, previamente se contacta con el centro de arte y se fija la fecha del 31 de marzo. La pieza elegida para trabajar a partir de ella es la creada por Eva Lootz y que se sitúa al final del recorrido. Esto resulta interesante debido a que, gracias al ambiente oscuro de la sala, se produce una elevada sensación de inmersión que parece trasladar al espectador dentro de la mente de cada artista.

3ª Sesión y 4ª Sesión

En estas sesiones, ya en el aula, se lleva a cabo un debate post visita a la exposición retomando algunas de las preguntas tratadas en la primera sesión. Posteriormente se inicia el trabajo de investigación en clase. En este punto se remarca y delimita la importancia de buscar una imagen que represente el interés personal de cada una de las alumnas sobre un tema cercano. Este trabajo se estructura en tres partes: Selección de Imagen, Elaboración de discurso y Locución.

5ª Sesión

Por último, en esta sesión, se exponen en clase las piezas realizadas por las alumnas. Se imita el ambiente del centro de arte: luces apagadas e imagen proyectada en la pared junto con la locución. Tras la visualización de las piezas se realiza un análisis de las mismas y se debate sobre si ha habido dificultades en el proceso tanto de elección de la imagen como en la elaboración del discurso, o si se ha podido transmitir el mensaje que querían. Además, también se abordan otros temas relativos a los contenidos de la asignatura sobre el uso del color, la composición y la construcción de la realidad a través del lenguaje visual.

4.2. FASE 2: PROPUESTA ONLINE (V.2)

Como se ha comentado previamente, debido al Decreto de Estado de Alarma por Covid-19, las clases y las prácticas curriculares, son canceladas, por lo que no se puede llevar a cabo el prototipo descrito anteriormente. Durante las primeras semanas se produce mucha incertidumbre, a la espera de instrucciones por parte de las autoridades sanitarias y educativas. Finalmente, tras una cierta estabilización, se retoman las clases de manera online, por lo que se considera conveniente adaptar dicha propuesta a un formato virtual

A continuación se describen las sesiones adaptadas a este formato online, así como los resultados de su desarrollo y evaluación.

4.2.1. Descripción de la v.2

La adaptación de la propuesta supone virtualizarla y tratar de mantener la experiencia estética de la visita a la exposición del centro de arte, teniendo en cuenta la dificultad que puede suponer esto.

1ª Sesión

En esta primera sesión se realiza el primer *focus group*, de manera online a través de la aplicación de videoconferencia Google Meet, utilizada a nivel institucional en la Universitat Jaume I (ver Figura 5). Para ello, las preguntas utilizadas son

las descritas en el punto 4.1.2. Debido al confinamiento, la estructura del curso se modifica, por lo que las clases online y la carga de trabajo debe reducirse y se pacta la carga de trabajo y las fechas para las entregas.

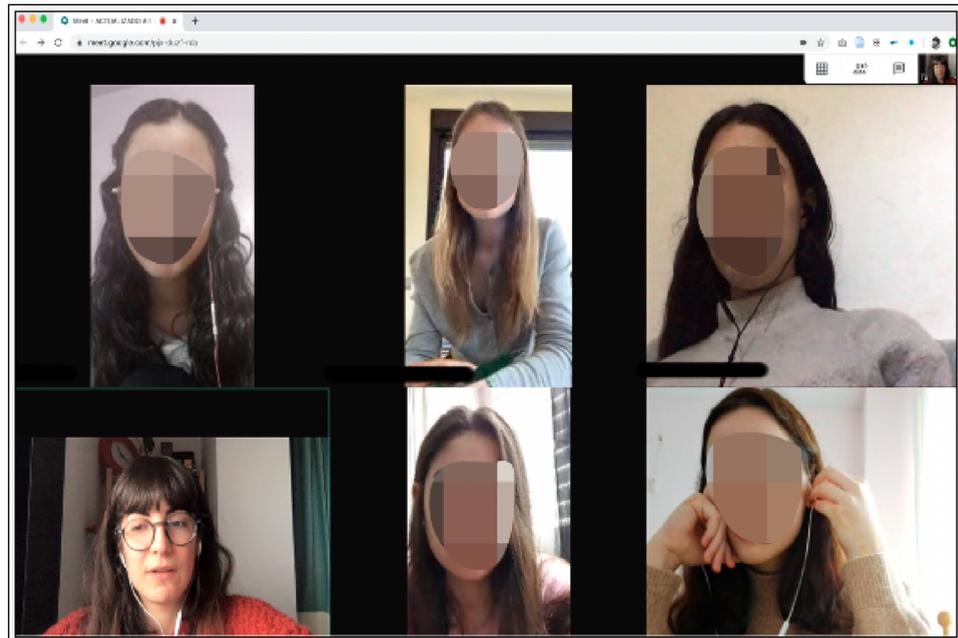


Figura 5. Cita visual literal.
Captura de pantalla del *focus group*.
Lobato (2020).

2ª Sesión y 3ª Sesión

La visita a la exposición se realiza de manera virtual, a través de una página web desarrollada por la propia autora de este trabajo (<https://bit.ly/2VKdYsK>), en la que se presentan tanto las imágenes como los textos (Figura 6). Para la elaboración de la página web se contacta tanto con la persona responsable de las

actividades del EACC, como con la comisaria de la exposición y la artista de la obra seleccionada.

Estas sesiones se llevan a cabo de manera autónoma, siguiendo las instrucciones recogidas en la web creada para desarrollar su trabajo.



Figura 6. Cita visual fragmento.
Página web creada para la UD.
Lobato (2020).

4ª Sesión

Por último, se lleva a cabo el *focus group* final, se exponen, analizan y valoran las piezas de las alumnas subidas a Instagram.

Las alumnas suben a la cuenta de la app móvil Instagram sus productos finales. Esta cuenta se crea para la exposición de sus piezas (ver Figura 7), y se realiza una sesión de *focus group* para valorarlas.

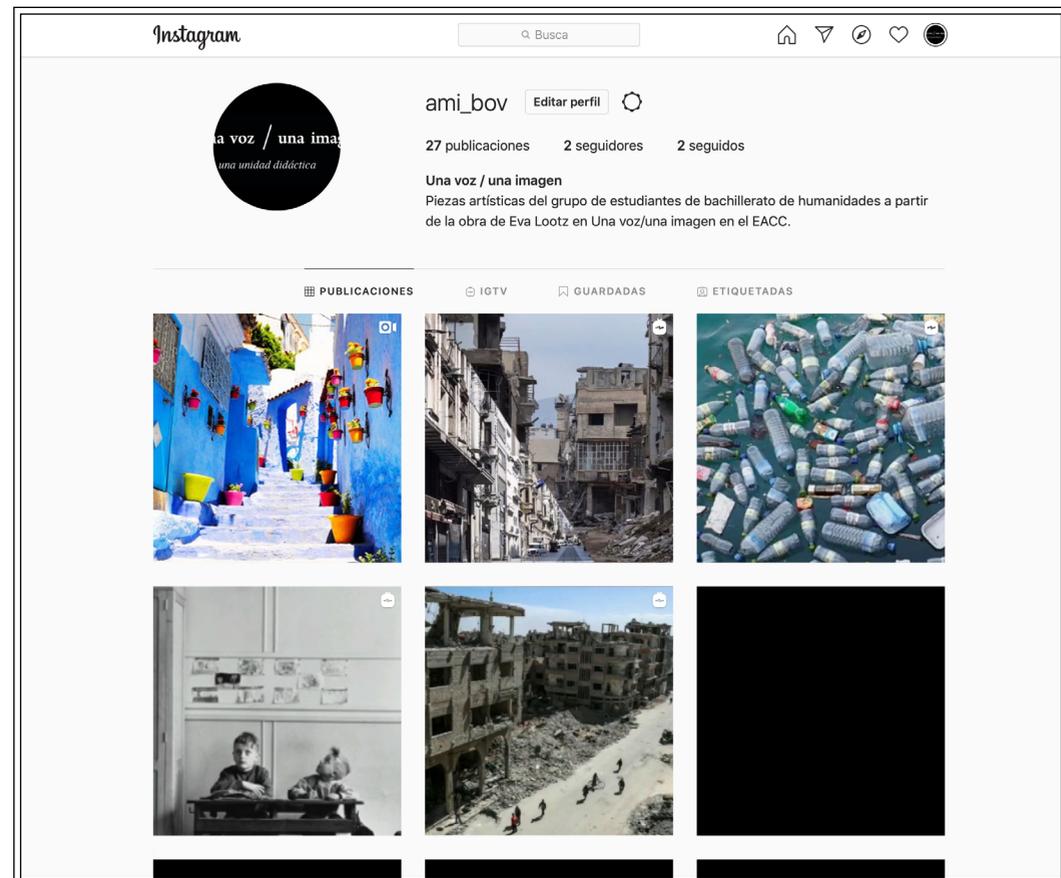


Figura 7. Cita visual fragmento.
Cuenta de Instagram con los resultados finales de las alumnas.
Lobato (2020).

4.2.2. Resultados de la v.2

Resultados del focus group previo

En la primera sesión las alumnas dicen conocer el EACC y el Museu de Belles Arts de Castelló, al que han ido con motivo de actividades extraescolares, nunca han ido por su cuenta. Creen que en este tipo de espacios exponen los artistas, pero es una figura con la que no se identifican, sin embargo, sí que creen que ellas mismas pueden exponer, cuentan que el curso pasado con otra profesora realizaron un proyecto artístico y expusieron en el EACC. Consideran muy positivo este tipo de actividades, les gusta y sobre todo, se lo pasan bien.

Resultados del focus group posterior

Tras la exposición, se realiza un focus group con alumnas, en el que se les propone que valoren las actividades que ellas mismas han hecho en relación a sus piezas mediante unos gestos determinados (ver Tabla 1 de la sección de Metodología). En la siguiente Figura 8 se puede observar, a modo de ejemplo, algunos de los gestos de las alumnas. Algunas de las alumnas consideran su propio trabajo como un trabajo de clase más, mientras que otras creen que con más tiempo sus trabajos son potenciales piezas artísticas.



Figura 8. Serie fragmento. *Rúbrica formativa performativa*. Organizada por cuatro fotografías digitales de las alumnas. Lobato (2020).



4.3. FASE 3: PROPUESTA HÍBRIDA (V.3)

En paralelo al diseño, desarrollo y la evaluación de la propuesta anterior, se empiezan a observar diferentes iniciativas de instituciones, museos y centros de arte que se suman a la virtualización tanto de sus exposiciones como de sus propuestas formativas. Con la finalidad de enriquecer la propuesta presentada en la v2, se realiza un análisis documental y sistemático de algunas de estas experiencias y se plantean algunas posibilidades de mejora.

4.3.1. Análisis de las actividades online en museos o centros de arte

El Ministerio de Cultura y Deporte, ante al estado de alarma y cierre de instituciones culturales, pone en marcha una campaña de difusión llamada "*La cultura en tu Casa*" con el hashtag #LaCulturaEnTuCasa. Todo ello, con el fin de promover a la ciudadanía el acceso a los recursos culturales.

El número de instituciones culturales, museos y centros de arte que se suman a esta iniciativa es grande, sin embargo no todas estas propuestas tienen el carácter que nos interesa, que es el de entretener y aprender. Los centros elegidos son: El Museo Nacional de Arte Reina Sofía, el Centre del Carme Cultura Contemporània, El Museo CajaGranada, el Museu del Taulell Manolo Safont y el Museu del Taulell Manolo Safont.

Uno de los primeros referentes que se analizan es una propuesta del programa GIRA del **Museo Nacional de Arte Reina Sofía**. Este proyecto, que ya se inicia en 2019, engloba diferentes proyectos presenciales en centros públicos de primaria, secundaria, educación especial, hospitales y un centro rural, además de formación del profesorado, alumnado, familias, educadores y educadoras de educación no formal, etc. (Escuela de la escucha y Equipopro).

Título	GIRA - Como la palma de mi mano
Centro Artístico	Museo Nacional de Arte Reina Sofía
Colaboradores	Fundación Banco Santander
Localización	Madrid
Descripción	Esta propuesta de Christian Fernández Mirón es un proyecto que pretende aproximar y generar conexiones museo/públicos a través de dispositivos web. Los recorridos están pensados para llevarse a cabo online o presenciales. A través de la realización de un mapa, por medio de 8 retos se aborda el cuidado, el cariño y la diversidad conociendo tanto las obras del museo como a sus artistas y sus motivaciones, o las emociones que expresan y nos vinculan a ellas. Para ello se trabaja con distintas herramientas como la observación, la pregunta o el juego.
URL	https://www.museoreinasofia.es/educacion/como-palma-mano/mapa-familias
Destinatarios	Público general y escolar
RRSS	#ComoLaPalmaDeMiMano
Modalidad	Virtual / Presencial

Tabla 3. Síntesis de la propuesta GIRA (Fuente: Elaboración propia)

Arte para aprender es un proyecto de innovación docente de la Universidad de Granada junto con el **Museo CajaGranada**. Se crea en el año 2013, y se realiza anualmente con la colaboración del profesorado del área de didáctica de la expresión plástica y alumnados de los programas de doctorado y máster de la propia universidad. Unos de los objetivos del proyecto es la creación de obras artísticas capaces de funcionar como instrumentos de enseñanza.

Título	Arte para aprender
Centro Artístico	Museo CajaGranada - Universidad de Granada
Colaboradores	Ministerio de Economía y Competitividad
Localización	Granada
Descripción	La propuesta tiene como principal objetivo conectar a la población de Granada en general y a la escuela en particular a través de su participación activa con el arte contemporáneo de el museo Caja Granada. La propuesta consta de 12 experiencias en una exposición colaborativa online. Ésta se centra en las experiencias de aprendizaje y creación de imágenes del visitante por medio de la realidad aumentada, la fotografía, el video o el dibujo. En la visita guiada virtual, en cada acción, está disponible a través del chat una mediadora para guía al grupo.
URL	www.arteparaaprender.org
Destinatarios	Público general y escolar
RRSS	https://www.instagram.com/arteparaprenderarte/
Modalidad	Virtual / Presencial

Tabla 4. Síntesis de la propuesta APA (Fuente: Elaboración propia)

El **Centre del Carme Cultura Contemporània** (CCCC) desarrolla el programa '#CCCCenCasa' un programa que traslada la acción cultural a la comunidad online mediante visitas virtuales, cine, conciertos, charlas y visitas a estudios de artistas, entre otras. Dentro de este programa se encuentra el proyecto #CCCCHabitantEspais, un proyecto de mediación y educación.

Título	Habitant Espais
Centro Artístico	Centre del Carme Cultura Contemporània
Colaboradores	Arquitecturas
Localización	Valencia
Descripción	#CCCCHabitantEspais es un programa educativo online que traslada la mediación cultural a las casas. A través de acciones que reflexionan sobre los espacios (familiares y escolares) habitados y la manera en que se habitan. Cada semana se propone una actividad didáctica y lúdica para realizar junto con la familia con el fin de transformar las casas en espacios de cultura. A través de la instalación, el dibujo, el uso del relieve, etc.
URL	https://www.consorcimuseus.gva.es/centro-del-carmen/aprende/programa-educatiu-cccchabitantespais/
Destinatarios	Familias
RRSS	@centredelcarme #CCCCHabitantEspais
Modalidad	Virtual

Tabla 5. Síntesis de la propuesta Habitant Espais
(Fuente: Elaboración propia)

El **Museu del Taulell Manolo Safont** es un museo de lanza la propuesta “*Ceràmica des de casa*” una readaptación online del proyecto educativo “Sábados de cerámica” con diez propuestas de talleres para fomentar el aprendizaje en familia desde las casas. El museo tiene gran variedad de actividades, acompañadas de una guía para el profesorado, siempre teniendo en cuenta los contenidos curriculares.

Título	CERÀMICA DES DE CASA
Centro Artístico	Museu del Taulell Manolo Safont
Colaboradores	Ayuntamiento de Onda
Localización	Onda (Castellón)
Descripción	#CeràmicaDesdeCasa propone tanto a familias como a público en general, una actividad cada semana con el fin de aprender y entretenerse a través de las colecciones del Museo. Está previsto realizarse una exposición final en el Museo del Azulejo con todas las aportaciones. Por otro lado, se pone a disposición de los centros educativos materiales para que puedan ser utilizados por maestros y maestras de forma telemática.
URL	https://www.museoazulejo.org/es/programas_educativos.php
Destinatarios	Familias, centros educativos y público general
RRSS	https://www.facebook.com/museoazulejo.onda/
Modalidad	Virtual / Presencial

Tabla 6. Síntesis de la propuesta Ceràmica des de Casa (Fuente: Elaboración propia)

El **Museu d'Art Contemporani Vicente Aguilera Cerni de Vilafmaés** traslada parte de su programación didáctica a modalidad online. A mismo tiempo, el museo crea actividades adicionales a través de su comunidad online. Por otro lado, pone a disposición videos de las exposiciones y catálogos.

Título	Tu i l'art, l'art i tu
Centro Artístico	Museu d'Art Contemporani Vicente Aguilera Cerni
Colaboradores	Diputación de Castellón
Localización	Vilafamés (Castellón)
Descripción	“Tu i l'art, l'art i tu” es una propuesta de acciones didácticas, disponibles online, dirigidas a familias y a alumando. Algunos de los objetivos de estas guías es el de propiciar una preparación previa a la visita al museo trabajando técnicas o movimientos artísticos. Estas y otras muchas actividades se publican en las redes sociales del museo. Por ejemplo, un concurso de dibujo, la recreación de obras de la colección del museo o colorearlas con el fin de relajar la ansiedad que pudiera producir el confinamiento.
URL	http://macvac.es
Destinatarios	Familias, centros educativos y público general
RRSS	@macvac_1972 https://www.facebook.com/macvac
Modalidad	Virtual / Presencial

Tabla 7. Síntesis de la propuesta “Tu i l'art, l'art i tu” (Fuente: Elaboración propia)

4.3.2. Descripción de la v.3

Esta propuesta híbrida, surge como consecuencia de analizar el resultado de la propuesta didáctica presencial (v1) reconfigurada a modo online (v2) –de manera repentina y por causas de fuerza mayor–, y de la revisión comparada de las propuestas que los centros de arte han realizado con un propósito similar.

En esta propuesta se pretende recoger la parte “positiva” que ha podido aportar una situación de alarma sanitaria, con la intención de proporcionar una mejora en la conexión entre los centros de arte y los centros educativos. La intención de esta propuesta no pretende ser una solución a un escenario de confinamiento, sin embargo puede ayudar a mejorar algunos aspectos de futuras propuestas.

- Sería recomendable desarrollar una **guía didáctica** que acompañe las actividades presenciales y virtuales. Algo que comparten todos los centros de arte analizados es que se proporciona una guía didáctica para trabajar, tanto en casa como en clase. Es importante que ésta guía se adapte a los **contenidos curriculares** de cada etapa.
- Ampliar el **número de sesiones** presenciales y virtuales para transformarlo en un proyecto trimestral. Para ello, se desarrollarían actividades afines a los intereses del alumnado, entre las que se podría incluir ejercicios para abordar la invisibilidad de las mujeres en el arte, mediante la app móvil Faceapp, u otra simila, ya que esta no permite el cambio de rasgos raciales. Este tipo de aplicaciones permitiría repensar los referentes de la historia del arte representados con características atribuidas a las mujeres. Ver figura 9.

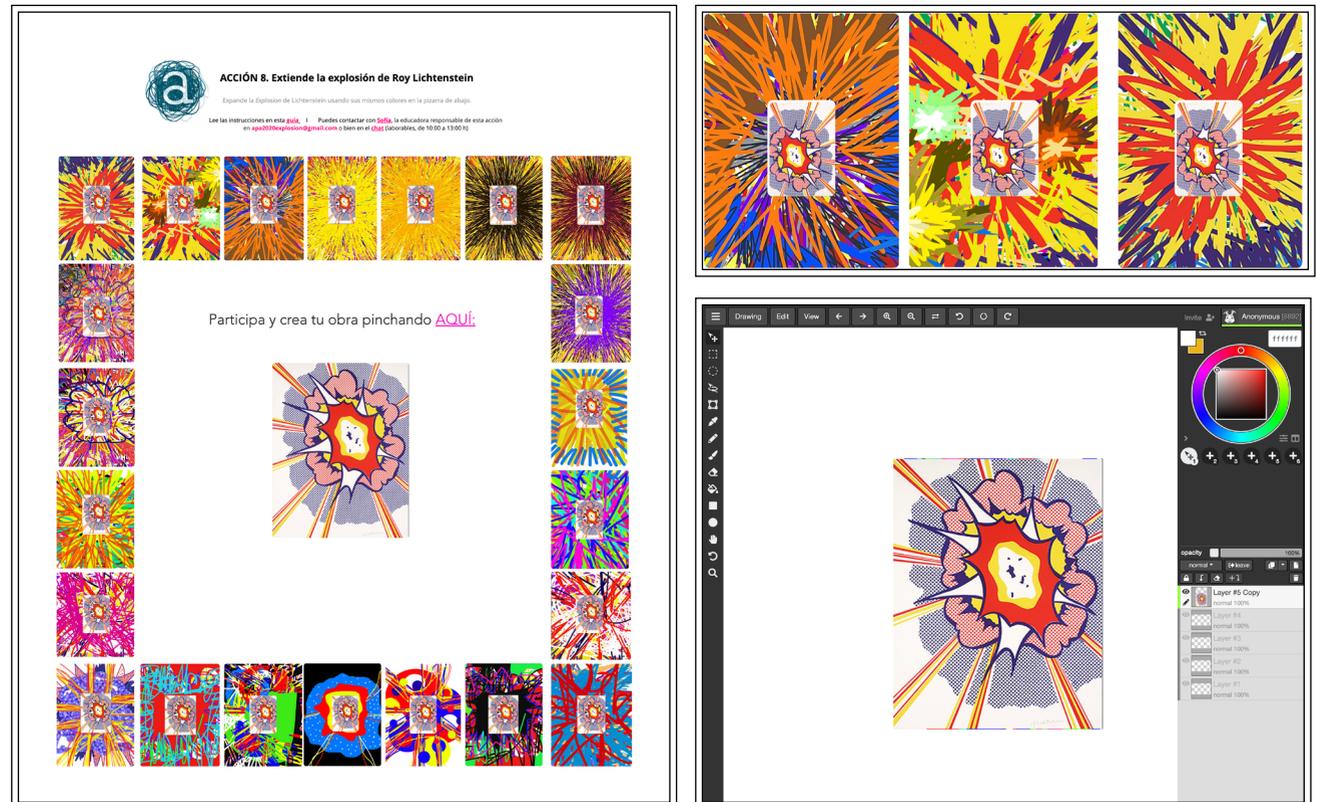


Figura 9. Foto ensayo. *Transformación del género en artistas referentes a través de FaceApp*. Lobato (2020); realizada a partir una serie muestra organizada por cinco fotografías (de izquierda a derecha): Matisse, Goya, Warhol, Bacon y Picasso.



- La **página web** y las **redes sociales**, a parte de ser herramientas meramente de difusión, se convierten en herramientas de creación, como por ejemplo sucede en el proyecto "Arte para aprender". En alguna de las actividades, la creación de los trabajos se hace directamente dibujando desde la propia web (ver figura 10). Sin embargo, en el caso del EACC no se dispone de una web propia por lo que tendría que crearse. Asimismo, solo dispone de cuenta activa en Facebook y la de Twitter no se actualiza desde 2008. Estos canales de información y participación resultarían de interés en esta propuesta híbrida, por lo que sería recomendable invertir en ellos.

Figura 10. Cita visual indirecta. Lobato (2020). Composición de dos citas visuales literales y una cita visual fragmento. Arte para aprender, (2020).



- La **participación virtual** o **presencial** de agentes externos –artistas, personal de mediación, etc– no debe quedar exclusivamente para la visita presencial al centro de arte sino que es importante que forme parte de la propuesta. En varios de los centros de arte analizados se realizan directos, entrevistas o videos con artistas por lo que para esta propuesta v3 se planifican al menos 3 contactos entre el alumnado y el centro de arte. Las interacciones con el centro de arte son fundamentales para establecer relaciones significativas.



Figura 11. Par visual. Lobato (2020) a partir de dos citas visuales fragmento del video de la exposició en el CCCC del la propuesta #DesdeMiVentana.

- **Exposición final** de los productos finales. La exposición final del trabajo realizado supone además de una implicación por el estudiantado, que las familias muestren interés por ver y conocer lo que se está haciendo. El papel de la familia o del entorno del alumando es fundamental en el proceso de aprendizaje, tal y como se ha señalado en el marco teórico, por lo que esta actividad podría fortalecer este aspecto.
- Es fundamental trabajar desde una **perspectiva feminista**, tal y como se hizo en la propuesta virtual y como se considera en esta propuesta híbrida, o como hace el Museu de Vilafamés, integrada de una manera transversal, a partir de exposiciones de mujeres y/o con temática feminista, o a partir de actividades que la aborden.

5.1. CONCLUSIONES

En el presente trabajo se ha investigado cómo conectar el mundo del arte con el estudiantado de Educación Secundaria y Bachillerato, a través de los centros de arte o instituciones culturales de su entorno, tratando de desmitificar la figura de genio-artista y desde una perspectiva de género.

En primer lugar, y en relación con el primer objetivo específico planteado, tras analizar conceptualmente el término genio-artista en la literatura científica puede observarse que este concepto sigue vigente en nuestros días, sin embargo las investigaciones demuestran que es una idea anticuada y discriminatoria.

En relación con el segundo objetivo, y tal y como se observaron en la primera sesión de *focus group*, las alumnas de bachillerato participantes en esta investigación, por sus experiencias previas, perciben de una manera cercana la creación artística, poniendo en duda que la idea de genio vaya ligada a quienes se dedican a la producción artística.

En tercer lugar, nos planteamos diseñar y desarrollar la intervención artístico-educativa para aproximar el centro de arte local y romper con los estereotipos de genio-artista. Esta tuvo que adaptarse a un escenario online, debido a las condiciones sanitarias del momento. Como se puede observar en los resultados, la propuesta pudo desarrollarse, creándose actividades, materiales y recursos web adicionales para complementar la experiencia.

En el cuarto objetivo nos planteamos evaluar el impacto de la propuesta, a partir de las percepciones de todas las personas implicadas, así como de sus productos. Por lo que se pudo observar en la segunda sesión de *focus group*, la actividad resultó atractiva para las alumnas. Además, las alumnas evaluaron su proceso y su producto a través de una rúbrica formativa performativa.

Por último, tras analizar las propuestas de cinco centros de arte, a nivel estatal, autonómico y provincial, en general, se observó que los centros de arte se preocupan por conectar con las personas e interactuar con el fin de seguir desarrollando su labor a pesar de encontrarse en una situación compleja.

La virtualización ha demostrado que es posible trabajar juntamente con el centro de arte en los casos en los que programar la visita al museo resulta complicado, como por ejemplo, cuando la visita ocupa horas de otras materias. No se trata de eliminar la presencialidad, sino de generar nuevas experiencias y fomentar las relaciones con el centro de arte. A partir de este análisis comparado de las diferentes intervenciones artísticas de centros de arte, se extrajeron una serie de propuestas e ideas para la mejora de la intervención de cara a posibles ediciones futuras.

5.2. LIMITACIONES Y FUTURAS LÍNEAS

Este trabajo, como cualquier otro proceso de investigación presenta algunas limitaciones. Por un lado, a nivel de temporalización este estudio se enmarca dentro de un TFM de 6 créditos, lo cual equivale a unas 150 horas de trabajo. Aún habiendo tenido relación con el periodo de prácticas, y haberse podido aprovechar parte de esta experiencia, no deja de ser un periodo breve de tiempo. De disponer de más tiempo, podría ponerse en práctica la última propuesta híbrida.

Por otro lado, cabe destacar también el reducido tamaño de la muestra participante, formada por cinco alumnas de Bachillerato y una profesora. Un número mayor de participantes mostraría un abanico más amplio de posibilidades y respuestas. De cara a futuro, considerar un número mayor de participantes para la muestra, permitirá extender este estudio añadiendo un análisis sobre las metodologías de enseñanza utilizadas por cada profesor o profesora y relacionarlas con la percepción del alumnado. E incluso, también, ha sido complicado tratar de abordar esta investigación desde la **metodología de investigación artística A/r/tografía**, por un lado, por la falta de taller y por otro lado, por la falta de tiempo al compaginar los estudios de este Máster con los del Ciclo Superior de Cerámica Artística en la Escola d'Art i Superior de Disseny de Castelló.

Por último, la principal limitación de la investigación ha sido la situación sin precedentes que se ha producido por la **pandemia de la Covid-19**. A parte de las consecuencias personales, se han desencadenado a nivel nacional momentos de improvisación e incertidumbre, agravando problemas sociales y educativos latentes. Las pantallas de un ordenador, una tablet o un móvil, no son ni un instituto, ni una clase, ni tampoco un centro de arte. La brecha digital ha puesto de manifiesto las condiciones en las que se encuentra el alumnado y que ha impedido realizar la enseñanza online con "normalidad". Por un lado, las participantes de esta investigación no disponían de condiciones óptimas de conexión a internet a través de portátiles y por otro lado hubo una sobrecarga de trabajo que les impedía poder concentrarse, sin embargo esto supuso una oportunidad para plantear de manera creativa las actividades atendiendo a sus necesidades

6. BIBLIOGRAFÍA

- Acaso, M. (2009). El museo como plataforma de transformación de la pedagogía tóxica. Modelos educativos no tóxicos para una sociedad posmoderna. En *Actas del I Congreso Internacional: Los museos en la educación. La formación de los educadores*, Madrid, Fundación Thyssen-Bornemisza, pp. 280-300. Recuperado de: https://issuu.com/museothyssenmad/docs/actas_icongreso/10
- Antúñez, N. (2008). *Metodologías radicales para la comprensión de las artes visuales en primaria y secundaria en contextos museísticos en Madrid capital*. (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de: <https://eprints.ucm.es/8265/>
- Arriaga, A. (2011). Desarrollo del rol educativo del museo: narrativas y tendencias actuales. *Revista Digital do LAV*, 7(4), 1–23. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3370/337027039002>
- Azcona, L. (2008). *Arte y género. La profesión docente en el área de educación artística: una construcción social*. (Tesis doctoral). Universidad Nacional de La Pampa. Recuperado de: http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/rdata/tespo/h_azcart535.pdf
- Bilton, C. (2014). Uncreativity: the shadow side of creativity. *International Journal of Cultural Policy*, 21(2), 153-167. <https://doi.org/10.1080/10286632.2014.892933>
- Bonilla-Castro, E. y Rodríguez, P. (1997). *Más allá del dilema de los métodos: la investigación en ciencias sociales*. Editorial Norma.
- Castillo, L. (2005). *Tema 5: Análisis documental*. Biblioteconomía. Recuperado de <https://www.uv.es/macas/T5.pdf>.
- Chibici-Revneanu, C. (2011). *A masculine circle: the charter myth of genius and its effects on women writers*. (Tesis doctoral). University of Warwick. Recuperado de: <http://wrap.warwick.ac.uk/58639/>
- Currey, M. (2013). *Daily rituals: How artists work*. Knopf.

- Da Silva, A.M. (2017). *Perspectivas críticas, educación artística y formación permanente del profesorado. Relato de un estudio colaborativo condocentes de primaria y secundaria*. (Tesis doctoral). Universitat de Barcelona. Recuperado de: <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/115810>
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana/UNESCO. pp. 95-109 Recuperado de: <http://disde.minedu.gob.pe/handle/123456789/1847>
- Eisner, E. (1995). *Educar la visión artística*. Madrid: Paidós.
- Fernández, O. (2013). El feminismo en los discursos expositivos y relatos museográficos en España desde los años noventa. En J.V. Aliaga y P. Mayayo (eds.), *Genealogías feministas en el arte español: 1960-2010*, Madrid: This Side Up, pp. 101-124. Recuperado de: https://musac.es/FOTOS/VISITAS_GUIADAS/Genea-log%C3%ADas%20feministas.pdf
- García, I. (2007). Quins són els aspectes que cal considerar en l'ús de l'entrevista en profunditat com a instrument de recerca?. *Butlletí LaRecerca, Fitxes per a investigadors*, 9. Recuperado de: <https://www.ub.edu/idp/web/sites/default/files/fitxes/ficha9-cat.pdf>
- García-Oliveros, E. y Durán, G. G. D. (2016). Cambiar el arte para cambiar el mundo (Una perspectiva feminista) Diálogo abierto con Suzanne Lacy. *Calle 14 Revista De investigación En El Campo Del Arte*, 10(17), 114-127. <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.c14.2015.3.a11>
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Gil, J. (1992). La metodología de investigación mediante grupos de discusión. *Enseñanza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica*, 10(11), 199-214. Recuperado de: <https://gredos.usal.es/handle/10366/69434>
- Guerrilla Girls. (1988). The Advantages of Being a Woman in the Art World.
- ICOM. (2017). Código de Deontología del ICOM para los Museos. Recuperado de: <https://icom.museum/es/recursos/normas-y-directrices/codigo-de-deontologia/>

- Jové, G. y Betrián, E. (2012): Entretejiendo encajes entre la universidad, los centros de arte y las escuelas. *Arte, Individuo y Sociedad*, 24 (2), 301-314. https://doi.org/10.5209/rev_ARIS.2012.v24.n2.39036
- Kant, I. (1989). *Crítica del juicio* (2ª ed.). Madrid: Espasa-Calpe.
- López F. Cao, M. (2000). *Creación artística y mujeres: recuperar la memoria*. Madrid: Narcea ediciones.
- López F. Cao, M. (2002). La educación artística y la equidad de géneros: un asunto pendiente. *Arte, individuo y sociedad*, Anexo 1, 145-172. Recuperado a partir de <https://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/ARIS0202110145A>
- McWilliam, E. y Dawson, S. (2008). Teaching for Creativity: Towards Sustainable and Replicable Pedagogical Practice. *Higher Education*, 56(6), 633-643. <https://doi.org/10.1007/s10734-008-9115-7>
- Montero P. V. (2012). Aportaciones feministas en la relación entre arte y tecnología. *Aisthesis*, 52, 425-447. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-71812012000200022>
- Muñoz, P. (2013). Arte feminista. Empoderamiento de las mujeres en el arte. *Cuadernos Kóre. Revista de historia y pensamiento de género*, 8, 237-265. Recuperado de: <http://e-revistas.uc3m.es/index.php/CK/article/view/2042>
- Nochlin, L. (1971). Why have there been no great women artists? En A. Jones (ed.), *The feminism and visual culture reader*, pp. 229-233. Londres: Routledge.
- Polo, L. C. (2003). *Técnicas plásticas del arte moderno y la posibilidad de su aplicación en arte terapia* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid. <https://eprints.ucm.es/5395/>
- RAE (2020). *Informe de la Real Academia Española sobre el lenguaje inclusivo y cuestiones conexas*. Recuperado de: https://www.rae.es/sites/default/files/Informe_lenguaje_inclusivo.pdf
- Ribera, M. (2013). *Activitats educatives dels museus de ceràmica valencians. Estratègies del professorat* (Tesis doctoral). Universitat de València. <http://hdl.handle.net/10550/30415>
- Rodríguez, D., y Vallderiola, J. (2014). *Metodología de la investigación*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.

- Rodríguez, J. R. (1995). Nullum magnum ingenium sine mixtura dementiae: El mito del genio y la locura. *Arte, individuo y sociedad*, 7, 123-140. Recuperado de: <https://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/ARIS9595110123A>
- Romer-Ariza, M. (2014). Uniendo investigación, política y práctica educativas: DBR, desafíos y oportunidades. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 7(14), 159-176.
- Santacana, J., Martínez, T., Llonch, N., y López, V. (2017). ¿Qué opinan los adolescentes sobre los museos y la didáctica? *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 0(31), 23-38. <https://doi.org/10.7203/dces.31.8795>
- Sastre-Riba, S., Fonseca-Pedrero, E., y Ortuño-Sierra, J. (2019). Desde la alta capacidad intelectual hacia el genio: Perfiles de perfeccionismo. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 27(60), 9-17. <https://doi.org/10.3916/C60-2019-01>
- Sau, V. (2000). *Diccionario ideológico feminista*. Madrid: Icaria.
- Vidagañ, M. (2019). Estrategias educativas en los museos de Arte Contemporáneo. *Dedica. Revista de Educação e Humanidades*, 15, Coimbra: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico. Recuperado de: <https://revistaseug.ugr.es/index.php/dedica/article/view/7980>
- Woolf, V. (2013). *Al faro*. Barcelona: Debolsillo.

