



actas 18 DEAC

JORNADAS DE MUSEOS

NOVIEMBRE 2014

MUSEO DEL PRADO

PUENTES



Madrid, Museo Nacional del Prado, 2016

Estas actas se han editado con motivo de las 18 Jornadas DEAC, celebradas en el Museo Nacional del Prado, en Madrid, los días 26, 27 y 28 de noviembre de 2014.

## CONGRESO

### PRESIDENTA

Ester de Frutos González, Museo Nacional del Prado

### COMITÉ CIENTÍFICO

M.ª Encarnación Lago González, Red Museística  
de la Diputación de Lugo

Mireia Mayolas Créixams, Museu Marítim de Barcelona

Ester de Frutos González, Museo Nacional del Prado

### COMITÉ ORGANIZADOR

Enrique Pérez Pérez, Museo Nacional del Prado

Miguel Ruiz Alonso, Museo Nacional del Prado

Beatriz Sánchez Torija, Museo Nacional del Prado

### SECRETARÍA TÉCNICA

Laura Cortés Ocaña, Museo Nacional del Prado

### ORGANIZACIÓN

Área de Educación del Museo Nacional del Prado

## PUBLICACIÓN

### EDICIÓN A CARGO DE

Ester de Frutos González, Museo Nacional del Prado  
Beatriz Sánchez Torija, Museo Nacional del Prado

### EDICIÓN

Laura Cortés Ocaña, Museo Nacional del Prado

Carmen Rodríguez Fernández-Salguero, Museo Nacional  
del Prado (Colaboradora)

### COORDINACIÓN

Área de Educación del Museo Nacional del Prado

Área de Edición del Museo Nacional del Prado

### DISEÑO

Isolina Dosal

### PRODUCCIÓN

Moonbook

### TRADUCCIÓN

Rafael Aburto Baselga

© de la edición: 2016 Museo Nacional del Prado

© de los textos: sus autores

© de las traducciones: sus autores

© de las fotografías: sus autores

NIPO 037-16-043-4

## CRÉDITOS FOTOGRÁFICOS

Las imágenes que ilustran la presente publicación han sido aportadas por los autores de los textos, a excepción de la cubierta y las portadas, que forman parte del Archivo Documental del Área de Educación y del Archivo Fotográfico del Museo Nacional del Prado. La autoría de las fotografías, cuando consta, aparece citada en los pies de foto de las imágenes.

CUBIERTA. Niños participando en el taller para familias «Naturalia», al hilo de la exposición *Historias naturales. Un proyecto de Miguel Ángel Blanco*

PÁG. 10

Visita adaptada a público con necesidades específicas, perteneciente al programa «El Prado para todos»

PÁG. 15

Salas de la colección de escultura clásica del Museo del Prado. FOTOGRAFÍA: Gorka Lejarcegi

PÁG. 50

Niños recorriendo las salas de pintura flamenca del Museo del Prado

PÁG. 112

Visitantes participando en la actividad «El Prado habla». FOTOGRAFÍA: Gorka Lejarcegi

PÁG. 130

Adolescentes visitando la exposición temporal *Ingres*, dentro del programa «El Prado joven»

PÁG. 225

Actividad extraordinaria celebrada con motivo de la exposición *Goya en Madrid*

PÁG. 229

Grupos de visitantes delante de *Las meninas*

PÁG. 233

Participantes del «Taller de Dibujo» en una de las salas de escultura clásica del Museo del Prado

**PRESENTACIONES**

- 5 MIGUEL ZUGAZA  
 8 JUDITH ARA

**INTRODUCCIÓN**

- 10 ESTER DE FRUTOS GONZÁLEZ

**CONFERENCIAS**

- 16 **La educación en los museos: programas y perspectivas en Alemania**  
 VERA NEUKIRCHEN
- 21 **Los museos norteamericanos y la comunidad latinoamericana**  
 ROSA TEJADA
- 28 **Artes, emociones y creatividad: un enfoque innovador**  
 FÁTIMA SÁNCHEZ SANTIAGO
- 32 **Museos y espacios no formales como revitalizadores de la educación. Tradición y actualidad en el contexto chileno y latinoamericano**  
 NATALIA MIRALLES JARA

**MESA REDONDA**

- 51 **Treinta años no es nada**  
 ESTER DE FRUTOS GONZÁLEZ
- 53 **Una elegante manera de ganarse la vida**  
 ALICIA QUINTANA
- 54 **Evocaciones, reflexiones y recuerdos desde el Museo Nacional de Arte Romano**  
 PILAR CALDERA DE CASTRO
- 65 **Mirando hacia atrás**  
 ÁNGELA GARCÍA BLANCO
- 70 **La trayectoria de los DEAC de los museos españoles. Memorias de un francotirador**  
 PEDRO J. LAVADO PARADINAS
- 78 **Reflexiones en torno a la Educación en los museos andaluces**  
 JUAN LUIS RAVÉ PRIETO
- 86 **Conocer la historia para no quedarnos en el pasado**  
 PILAR SADA CASTILLO
- 97 **Treinta años no es nada**  
 MARÍA ÁNGELES POLO HERRADOR
- 108 **Mi experiencia en el Museo del Prado**  
 TRINIDAD DE ANTONIO SÁENZ

## RUTAS DE DEBATE

- 113 **La importancia de la colección y del público real como motor de la educación en el museo**  
MARÍA VICTORIA ANTOÑANZAS CRISTÓBAL y  
ENRIQUE PÉREZ PÉREZ
- 119 **La formación permanente de los profesionales de las áreas de educación de los museos**  
JESÚS PEDRO LORENTE y MIGUEL RUIZ ALONSO
- 122 **Investigación y documentación en los DEAC**  
PABLO COCA JIMÉNEZ y BEATRIZ SÁNCHEZ TORIJA

## COMUNICACIONES

- 131 **Educación para la igualdad de género a través de la colección MURAM. La actividad educativa «Femenino/masculino. Por el arte hacia la igualdad»**  
NATALIA GRAU GARCÍA
- 139 **Recordando a Lope. Estrategias para el diseño de contenidos en las actividades de la Casa-Museo Lope de Vega**  
INMACULADA LEDESMA CID
- 148 **Investigar para divulgar. Memoria de una investigación: «El arte de enseñar el arte, propuesta de guía didáctica para el Museo del Greco»**  
MIRIAM LÓPEZ FERNÁNDEZ
- 159 **35 años del Área de Educación y Comunicación del Museo de Zaragoza**  
CONCHA MARTÍNEZ LATRE
- 165 **Somos, sois, eres, soy: De la condición humana al arte, un ejercicio de traducción pedagógica en «Espacio Arte 2014»**  
CARMEN PALACIOS HERNÁNDEZ; SILVIA LOSANTOS BLANCO;  
ÓSCAR MANRIQUE ARES y TERESA MONTIEL ÁLVAREZ
- 178 **Proyecto de mediación cultural del Museo Reina Sofía**  
JULIA RAMÓN CARBONELL
- 187 **El Museo Cerralbo: una reapertura necesaria, una apuesta por el futuro de un legado**  
CARMEN M. SANZ DÍAZ
- 197 **«Las Meninas viajeras» como proyecto educativo: uno de los proyectos pioneros en España**  
MARGARET SERRANO JIMÉNEZ
- 207 **Una nueva mirada al Museo de Bellas Artes de Asturias a través de Google Glass**  
MARÍA SOTO CANO; COVADONGA RIESCO;  
PEDRO JAVIER SÁEZ y FERNANDO MILLA
- 217 **Museum Education Archive (meCHive), conectando las experiencias de los DEAC**  
SARA TORRES VEGA

## MÁS DEAC

225

## CONCLUSIONES

229

## CURRICULUM VITAE DE CONFERENCIANTES Y COMUNICANTES

233

Como director del Museo del Prado, es para mí una alegría inaugurar con todos ustedes, con todos vosotros, estas decimoctavas Jornadas de los Departamentos de Educación y Acción Cultural de los Museos. Los más veteranos seguramente recordaréis que tuve la oportunidad de presentar la undécima edición, en 1996, cuando trabajaba en el Museo de Bellas Artes de Bilbao. Quiero transmitir, en primer lugar, la mejor de las bienvenidas de este Museo del Prado y del conjunto de su personal, y espero que estos días os sintáis como en casa. La verdad es que este último año he visto a Judith Ara, a Ester de Frutos y a todo el equipo del Área de Educación del Museo preparar con la máxima ilusión el programa y todos los detalles de la reunión, y quisiera antes de nada felicitarles por su organización.

No voy a decir lo obvio: el papel central que la educación tiene en la misión de los museos. Para eludir esta responsabilidad deberíamos cerrarlos o inventarnos otras nuevas instituciones, y lo puede decir alguien que trabaja en un museo que acaba de cumplir ciento noventa y cinco años de vida. Un museo nacido de los ideales del progreso social, de la Ilustración; nacido para cumplir con el reto de la democratización del arte. Además de anfitrión, el Prado es el más veterano de los museos que se reúnen aquí, y no está mal que desde esta perspectiva volvamos la mirada al origen, para comprobar que los museos siguen cumpliendo con la misma misión para la que fueron creados: la conservación intelectual y material de los testimonios heredados del pasado y la puesta en valor de su originalidad ante la sociedad, con el fin de contribuir a la instrucción o la educación de la sociedad.

Entonces, si los museos no han cambiado su concepción pública, ¿qué es lo que ha cambiado? La respuesta, no por obvia, deja de ser relevante. Lo que ha cambiado es la sociedad y su forma de relacionarse con nuestras instituciones. En la Edad Contemporánea, la sociedad occidental ha cambiado a golpe de revolución, de conflicto; también, por supuesto, gracias a los avances prodigiosos de la técnica,

del conocimiento y de las formas de vida material, progresando desde la desigualdad social, económica y política, las libertades democráticas y la conquista del llamado Estado de bienestar. De esta transformación radical ha sido testigo inmutable el museo, que ha visto desde que las obras de arte eran objeto exclusivo de la pasión de sus refinados coleccionistas hasta llegar a ser admiradas por miles de visitantes diariamente. Y no ha sido un camino fácil, ni el de la transformación contemporánea de la sociedad, ni tampoco el de la identificación de esta con el museo.

Lo que no deja de ser curioso —y hasta cierto punto paradójico—, es que cuando creíamos que definitivamente el museo cumplía con la gran misión, en el caso de los museos de arte, como el Prado, de la democratización del arte, surja en ese mismo momento una corriente de pensamiento que observa con cierta indignación el fenómeno, banalizando el valor y criticando a las propias instituciones que se han visto súbitamente desbordadas por un repentino entusiasmo público hacia los museos y ante la urgencia de su conocimiento. Yo creo que los museos han hecho un tremendísimo esfuerzo por adaptarse, con mayor o con menor fortuna, a esta nueva y en algunos casos, inesperada demanda de la sociedad, ampliando instalaciones, creando actividades y servicios de interpretación y educación para los diferentes tipos de público de los Departamentos de Educación y Acción Cultural, en concreto.

Y ahora que parece que todo está en tela de juicio, creo que conviene asentar el valor democrático de la función educativa de los museos. He traído una imagen para ilustrarlo, que es una fotografía que hizo el fotógrafo alemán Thomas Struth delante de *Las meninas*, colándose entre las obras de Velázquez y el público. Y donde yo creo que se explica con bastante elocuencia que la educación no es una cuestión aritmética, sino un problema de geometría. Tiene que ver con la gestión de este auténtico enjambre de miradas, de los diferentes puntos de vista. Mal que les pese a los que tratan de reducir el éxito de un museo a una fría estadística de visitantes, debemos advertir que la experiencia del arte en nuestras instituciones no tiene que ver con ninguna otra manifestación colectiva del entretenimiento.

Estrictamente hablando, en el museo no hay público; lo que sí hay es un atlas humano complejo, que concurre en busca de una experiencia individual con la obra de arte, que culmina —en el mejor de los casos— en el conocimiento. Los amantes

de Velázquez no animan a sus obras con cánticos y soflamas, ni corean al unísono el estribillo de una canción de moda, ni menos pierden el sentido de la gravedad y la orientación como si se deslizaran por una montaña rusa. Normalmente, el visitante frente a la obra de arte se queda mudo, absorto y reflexivo, en ese punto de abstracción —como nos advertía Baudelaire— en el que quedaba el pintor de la vida moderna entre la multitud. La contemplación del arte es una actitud de inteligente concentración, que nos distancia del mundo y nos permite juzgarlo. No deja de ser también un vestigio de la veneración religiosa por las imágenes y del poder de evocación que tienen del amor y de la muerte.

Como decía, una suerte de geometría existencial, en la que por primera vez el ciudadano participa con su propia sensibilidad y conciencia crítica, en este punto singular como lo dejó previsto Velázquez en *Las meninas*, que es, nada más y nada menos, el lugar de privilegio que ocupan los reyes, reflejados en el espacio de la lúgubre estancia del Alcázar. Es el lugar de privilegio que hoy lo ocupa el visitante del museo. Un privilegio que, no conviene olvidarlo, lo repartimos, lo repartís, diariamente vosotros. Sois el puente —como reza el lema de las jornadas— para conectar a la diversa realidad social con el arte, con la historia, con la naturaleza. Con este mensaje solo me resta desearos unas muy felices e instructivas jornadas.

Muchas gracias.

Además de sumarme a la bienvenida del director, quisiera agradecer a todos ustedes su participación en estas jornadas. Siempre resulta complicado «abandonar» — aunque sea temporalmente — nuestros museos e instituciones, dado el volumen de trabajo que estos centros mantienen y que desempeñan sus profesionales.

La labor de los Departamentos de Educación y Acción Cultural en los museos españoles se inició a finales de los años setenta del siglo xx y se ha ido consolidando a lo largo de más de treinta años. Afortunadamente, en este camino se ha adquirido conciencia de su historia y del valor de la actividad realizada. Más recientemente, se ha despertado el interés por documentar su trabajo como parte integral de su identidad, ya que en gran medida el testimonio de lo realizado pervive en la memoria de quienes lo proyectaron y llevaron a cabo, y es necesario trasladarlo a las generaciones que se incorporan a la gran tarea de la educación en los museos. La labor de recopilación que tenemos ante nosotros es ardua y compleja, pero somos conscientes de que este es el momento en que, a partir de ahora, debemos documentar y archivar todas nuestras actividades y propuestas para que permanezcan en el tiempo y constituyan los cimientos sobre los que se edifica el porvenir. De ahí el título de estas jornadas: *Puentes* entre el pasado y el futuro más inmediato; este que es ya nuestro presente.

En ese sentido, y ya que estamos en el Museo del Prado, me van a permitir que comparta con ustedes la noticia del premio que el Área de Educación del Museo del Prado recibirá mañana, jueves 27 de noviembre, por el proyecto educativo que llevó a cabo en 2012 en el occidente asturiano, en esa búsqueda por acercar el museo al mundo escolar, el primer destinatario de las actividades de los departamentos de Educación de los museos. Este proyecto nos sirve de ejemplo para destacar ese camino de doble dirección, de ida y vuelta, del museo a la sociedad y de la sociedad al museo. Tenemos que ser generadores de propuestas que atraigan a todo tipo de

público, pero al mismo tiempo debemos adaptarnos a sus necesidades específicas, incluso salir fuera de las paredes que encierran nuestras colecciones, para encontrarnos más afuera, con un mundo extenso, dinámico y tecnológico.

Entre nosotros hay profesionales que trabajan en el ámbito educativo vinculados a museos e instituciones culturales de muy diversa procedencia, y las circunstancias de cada uno de nosotros son diferentes: el entorno en el que se insertan nuestras instituciones, el público potencial al que podemos llegar, los medios — materiales y económicos — de que disponemos, nuestra propia organización interna...

Por eso, estas jornadas suponen la oportunidad de intercambiar experiencias, plantear problemas y también soluciones, y de afrontar de forma conjunta el reto cada día nuevo de llevar la educación a todos los sectores de la sociedad gracias a las posibilidades didácticas y pedagógicas que ofrece la extraordinaria variedad de las colecciones de nuestros centros. No es una tarea fácil, pero seguiremos aportando nuestro granito de arena para lograr ese propósito.

Una vez más, les reitero nuestro agradecimiento por su participación en estas jornadas, y permítanme que haga extensivo este agradecimiento al Área de Educación por su entusiasmo a la hora de acoger este encuentro de los DEAC en el Museo del Prado, y por su dedicación y trabajo en equipo para hacer de estas jornadas un lugar de diálogo para todos.

Finalizo mis palabras y reitero la confianza en que estas jornadas nos ayudarán a tomar conciencia, de la necesidad de recopilar y trasladar a las nuevas generaciones el saber acumulado en los departamentos de Educación y Acción Cultural de los museos, para que este conocimiento sirva de cimiento e inspiración para afrontar con éxito los numerosos retos que la educación plantea a los museos.



INTRODUCCIÓN |

actas | 18 DEAC

JORNADAS DE MUSEOS

NOVIEMBRE 2014

MUSEO DEL PRADO

PUENTES

Desde sus comienzos en los años ochenta, las jornadas DEAC se habían celebrado en Madrid en varias ocasiones, pero nunca en el Museo del Prado. Se hacía necesario, por tanto, que el principal museo de nuestro país se lanzase a organizarlas, porque no solo contaba con un departamento de educación estable, el apoyo de la dirección y la infraestructura necesaria, sino que, además, varios de sus miembros eran asiduos de estas jornadas.

En los 16 DEAC, celebrados en Valencia en 2010, el Museo del Prado se ofreció como sede para la celebración de las jornadas DEAC en 2013, ya que entonces se conmemorarían los treinta años de la creación del Servicio Educativo en el museo, que había comenzado su andadura en 1983. Circunstancias de distinta índole hicieron que la cita se retrasase al 2014. Así, en noviembre de ese año, tuvieron lugar las 18 Jornadas DEAC en el auditorio del Museo del Prado.

La elección del tema a tratar era bastante compleja, pues, de un lado, se querían exponer varios asuntos que aludían a la realidad actual de los departamentos de educación y, del otro, reivindicar la labor de los profesionales que los pusieron en marcha hacía ya algunas décadas. Era importante el estudio de ese pasado reciente y también relacionarlo con nuestro presente; por eso se pensó en el título «Puentes», un vocablo apropiado para unir los temas tratados y que a la vez resultaba sugerente y evocador. Las jornadas pretendían ser un punto de inflexión en la historia de los DEAC y buscaban el reconocimiento de aquellos gabinetes pioneros que supieron configurarse desde la nada, ya que sobre ellos se asentaron las bases de una metodología de la que todos hemos partido y que, a pesar de todas las novedades implementadas a lo largo de los años, sigue vigente en nuestros días.

La historia de la educación en museos es corta en comparación con la de otras disciplinas pero se debe valorar y, sobre todo, se tiene que empezar a contar porque,

solo si conocemos de dónde venimos y lo que se ha realizado hasta el momento, podremos actuar de forma documentada y encontrar puntos de contacto entre ese pasado cercano y nuestro presente. Esta fue la principal premisa a partir de la cual se comenzó a trabajar y, directamente relacionada con ella, surgieron otras dos ideas importantes: la valoración de la colección ante todo, sin olvidar que los departamentos de educación son un servicio público cuyas actuaciones deben ayudar a entender mejor la colección, pero siempre partiendo de la misma; y la necesidad del reconocimiento de la figura del educador de museos, puesto que solo así se alcanzará la calidad necesaria en las actividades y se garantizará la continuidad del personal en las instituciones.

Una vez definidos el título y los temas a tratar, se meditó acerca de cuál podría ser la estructura que mejor se adaptase a los 18 DEAC y se pensó en un tema marco para cada uno de los días, tratado a partir de dos conferencias y una ruta de debate; la estructura del último día sería ligeramente diferente y, en lugar de conferencias, se optaría por una mesa redonda en la que se daría voz a algunas de las personas más relevantes de la historia de la educación en museos de nuestro país. Por otro lado estaban las comunicaciones, que habían sido enviadas por algunos participantes antes del comienzo de las jornadas y que, a pesar de no ser expuestas, debían encontrar su lugar dentro de la citada estructura para que así sus autores pudieran ser partícipes.

Los conferenciantes fueron reconocidos expertos en la materia de ámbito nacional, pero también llegados de Europa y del continente americano. Las rutas de debate supusieron una novedosa aportación mediante la que se pretendió dar al público la posibilidad de expresarse sobre temas algo polémicos y controvertidos; estuvieron dirigidas por dos moderadores que presentaban inicialmente el tema y después conducían el debate. La mesa redonda estuvo formada por algunas de las personas que habían protagonizado los primeros pasos de la historia de la educación en los museos de este país, a los que se quiso rendir homenaje a través de este acto.

La estructura final de los 18 DEAC se materializó en tres días de congreso, y cada uno de ellos contó con un subtítulo que sintetizaba la temática planteada en esa jornada.

La primera sesión tuvo lugar el 26 de noviembre de 2014 y llevó por título «Del pasado al futuro». En ella se planteó la importancia de la colección y el público, así como el estado actual de la educación en museos. Por la tarde se organizó una visita guiada al Museo Arqueológico Nacional en la que, además de disfrutar de la nueva disposición de las colecciones, se pudieron visitar los espacios educativos recientemente inaugurados.

El tema elegido para el segundo día —27 de noviembre de 2014— fue «La evolución del aprendizaje». En esta jornada se habló de la educación desde distintas perspectivas, así como de la formación continua y multidisciplinar del personal. Los participantes visitaron los espacios educativos del Museo del Prado, en los que se les explicó brevemente en qué consistía cada uno de los programas realizados desde el Área de Educación. Por la noche tuvo lugar una cena temática en la que los asistentes degustaron alimentos típicos de Madrid con un especial toque artístico —directamente relacionado con las colecciones del Prado—, magistralmente preparados por la Escuela Superior de Hostelería de la Comunidad de Madrid.

La última jornada —28 de noviembre de 2014— se tituló «Treinta años no es nada», y en ella se rindió un merecido homenaje a los profesionales que en los años ochenta comenzaron la andanza educativa de muchos museos, a la vez que se planteó la necesidad de documentar e investigar desde dentro de los departamentos de educación.

Los objetivos planteados fueron bastante ambiciosos ya que desde el principio se quiso llegar a un número importante de participantes, tanto físicos como virtuales, y por esta razón se apostó por retransmitir vía *streaming* las jornadas, y que en ellas se pudiese tener una participación activa desde las redes sociales. De igual manera, se pretendió dar cabida al diálogo y al intercambio de opiniones; por eso se incluyeron las rutas de debate en el programa y, además, se fomentaron lo que podemos denominar «espacios para compartir», es decir, actividades fuera del auditorio, largos desayunos y tiempos holgados para la comida, etc. Consideramos que en este tipo de jornadas estos momentos resultan especialmente enriquecedores para todos. También se buscó crear un repositorio *online* de documentos y materiales

educativos difíciles de conseguir, que está alojado en la página web del Prado y que se planteó como una plataforma de difusión de publicaciones sobre la historia de la educación en museos.

En gran medida, todas estas acciones estaban enfocadas a que los 18 DEAC fuesen algo más que la celebración de unas jornadas durante tres días. Lo que sucedió en el auditorio la última semana de noviembre de 2014 puede ser consultado en la web del Museo del Prado —18 DEAC Simposio—, pero además se pretende que el apartado «Documentación sobre Educación» sea una plataforma viva en la que tengan cabida distintas aportaciones, tanto internas como externas. Así, cualquier persona que quiera documentarse sobre la historia de la educación en museos podrá acceder a este contenido libremente.

Siguiendo esta filosofía, se ha optado por realizar unas actas digitales que permitan una difusión mayor y la posibilidad de acceder a la información en diferentes formatos. Confiamos que sean de su agrado y que con sus comentarios ayuden a enriquecerlas.



CONFERENCIAS |

actas | 18 DEAC

JORNADAS DE MUSEOS  
NOVIEMBRE 2014  
MUSEO DEL PRADO

PUENTES

## La educación en los museos: programas y perspectivas en Alemania

### La pedagogía museística en Alemania

Desde que a finales del siglo XVI comenzaran a surgir en las cortes europeas las llamadas cámaras de maravillas o gabinetes de curiosidades en donde se exponían singulares piezas del mundo natural, de la artesanía o de la ciencia, la institución del museo ha ido cambiando en múltiples aspectos: ha evolucionado desde esas cámaras de los príncipes, destinadas a causar admiración, hasta la institución educativa concebida para ver y estudiar las colecciones y dedicada a la comprensión, pasando por ser templo de las musas para la burguesía ilustrada y llegando a convertirse en un lugar de ocio y experiencias para todo el mundo. Al compás de estos cambios, también ha evolucionado la forma de comprender la transmisión de las colecciones, es decir, el modo de entender la pedagogía museística. Mientras que en sus primeros tiempos los cometidos primordiales de los museos eran coleccionar, conservar, investigar y exponer, desde hace algunas décadas la educación y la mediación cultural como funciones de los museos han ido adquiriendo en Alemania cada vez mayor relieve. En el debate social sobre la edu-

cación se le atribuye un papel de creciente importancia al museo como sede fundamental de la «educación cultural» junto a otros centros de cultura, como teatros, orquestas, monumentos, etc.

### Museos en Alemania

Con 80,6 millones de habitantes, Alemania es uno de los Estados de la Unión Europea con mayor población. La República Federal Alemana está formada por dieciséis *länder* o regiones federadas, lo que, en lo concerniente a la cultura, es un hecho decisivo que siempre se ha de tener en cuenta, pues a diferencia de los Estados centralizados, las competencias sobre cultura y educación no corresponden al Gobierno federal, sino a los *länder*. Debido en parte a esta estructura federal, aunque también, y principalmente debido al origen histórico de la formación de Alemania a partir de muchos reinos y principados diversos, así como de pequeños señoríos y numerosas ciudades importantes, en el país se ha llegado a desarrollar un destacado y variado paisaje cultural, con más de trescientos teatros y ciento treinta orquestas

profesionales, entre otras cosas. Como es natural, lo mismo cabe decir de su panorama museístico.

Según datos del Institut für Museumskunde de Berlín, en 2012 había en Alemania 6.355 museos y, según sus estadísticas, ese mismo año se contaron casi 113 millones de visitantes (exactamente 112.807.633) en los museos alemanes. Esta impresionante cifra atestigua la alta valoración que la población otorga a los museos como entes que preservan y transmiten el legado cultural del país.

Los grandes imanes de atracción de público, los museos de arte, representan, con aproximadamente un 10%, solo una pequeña parte del conjunto de los museos, cuya mayor parte está integrada por colecciones pequeñas y medianas de folclore y etnografía. Al margen de esto, casi una mitad de los museos están dirigidos por profesionales y la otra mitad por cargos honoríficos.

## La evolución de la pedagogía museística

Según la definición del Consejo Internacional de Museos (ICOM), la educación y la mediación pertenecen hoy a los cometidos fundamentales de estas instituciones. Así, la «educación en el museo» ya no puede entenderse hoy, en modo alguno, solo como «enseñanza» o «transmisión de saber» en sentido estricto. En vez de eso, se ha de fundamentar en un concepto de educación amplio, que incluye el desarrollo de la personalidad y la evolución hacia un pensamiento autónomo. En consecuencia, la pedagogía museística invita a una intensa confrontación, tanto cognitiva como sensorial, con los objetos del museo, con el fin de poner en marcha, sobre la base de experiencias integradoras y sensoriales, procesos educativos perdurables.

La historia de la pedagogía museística en Alemania se remonta al siglo XIX. Alfred Lichtwark (1852-1914), nombrado director de la Hamburger Kunsthalle en 1886, fue uno de los primeros en resaltar la importancia del museo como centro de formación popular. La Kunsthalle no debía ser un museo que «esté ahí a la espera, sino una institución que intervenga activamente en la educación artística de nuestros ciudadanos». Sus «ejercicios de con-

templación de obras artísticas», en los que de forma sistemática comentaba obras de arte con alumnos en su museo, fueron pioneros en este campo.

Los principios de la observación, de lo paradigmático y de la interacción en el museo se remontan a Georg Kerschsteiner (1854-1932). Profesor de instituto y asesor escolar del municipio de Múnich, fue llamado por Oskar von Miller, fundador del Deutsches Museum de esta ciudad, para la fase de concepción del mismo. La mediación en este museo de ciencia y técnica a través de numerosos modelos funcionales supuso un impulso importante para la moderna pedagogía museística de Alemania.

Finalmente, en esta serie se ha de mencionar también a Adolf Reichwein (1898-1944), quien desde 1939 hasta su asesinato en 1944 a manos de los nazis fue director del Departamento de Escuela y Museo en el Museum für Volkskunde (Museo Etnográfico) de Berlín. Procedente de la pedagogía reformista, entendía el museo como un lugar de observación, aprendizaje y trabajo para la educación, que debía de ir desarrollando. Formuló ideas pioneras sobre la cooperación entre la escuela y el museo.

La auténtica fase de fundación y consolidación de la moderna pedagogía museística en Alemania se inicia en la década de los sesenta y llega hasta mediados de los setenta. Por entonces se desarrolló en Alemania Occidental un intenso debate de política cultural y educativa, que contribuyó a afianzar la labor formativa en el museo y la «educación para todos». El museo debía pasar de ser un «templo de las musas» a transformarse en un «lugar de aprendizaje» y abarcar así a todas las capas sociales. A raíz de este debate surgieron en diversas ciudades de Alemania Occidental (Núremberg, Colonia, Múnich, Berlín, Hamburgo) centros de pedagogía museística o servicios de museos, con el cometido de desarrollar y organizar programas, proyectos y visitas pedagógicas en los museos de las respectivas ciudades.

En Alemania Oriental, donde en 1936 el consejo científico del Ministerio de Educación Pública de la RDA inició un equipo de trabajo sobre escuela y museo, se produjo un proceso similar. También ahí hubo una pedagogía museística cada vez más activa, si bien muy

conformista en sus objetivos y métodos de trabajo, debido a su dependencia política.

En los años ochenta, en las distintas instituciones comenzó a despuntar poco a poco la importancia de la «orientación de visitantes». Empezó la profesionalización del trabajo de campo: después de que ya en esos años se hubieran creado distintas asociaciones regionales para la pedagogía museística, en 1991 se fundó una asociación de ámbito nacional para pedagogos de museos, fijos y temporales: la «Bundesverband Museumspädagogik e.V.» (BVMP). La asociación, hasta hoy con cargos honoríficos, está estructurada en siete asociaciones regionales con unos ochocientos miembros. La BVMP edita la única publicación especializada en lengua alemana sobre temas de mediación museística, la revista *Standbein Spielbein-Museumspädagogik aktuell*. Además organiza congresos, promueve prototipos de proyectos y ofrece programas de cualificación.

A fin de impulsar el tema de la educación cultural en torno al cambio de milenio, diversos agentes han desarrollado en los últimos quince años distintos proyectos, programas y prácticas auxiliares sobre este tema. Solo a título de ejemplo citaremos aquí algunos de ellos:

- Iniciativa «schule@museum» de la BVMP, del Deutsches Museumsbund y del BDK-Fachverband für Kunstpädagogik, de 2004-2011 ([www.museumsbund.de/de/projekte/archiv/schulemuseum/](http://www.museumsbund.de/de/projekte/archiv/schulemuseum/)).
- Concurso «Kinder zum Olymp - Die Bildungsinitiative der Kulturstiftung der Länder», desde 2004 ([www.kinderzumolymp.de](http://www.kinderzumolymp.de)).
- «Qualitätskriterien für Museen: Bildung und Vermittlungsarbeit» del Deutsches Museumsbund y de la BVMP, en colaboración con asociaciones especializadas de Austria y Suiza ([www.museumsbund.de/de/publikationen/leitfaeden/](http://www.museumsbund.de/de/publikationen/leitfaeden/)).
- Banco de datos «KulturGut vermitteln - Museum bildet!» del Deutsches Museumsbund desde 2009 ([www.museumbildet.de](http://www.museumbildet.de)).
- Premio BKM de «educación cultural» del Staatsministerium für Kultur und Medien (Ministerio de

Cultura y Medios de Comunicación), desde 2009.

([www.bundesregierung.de/Webs/Breg/DE/Bundesregierung/BeauftragtefuerKulturundMedien/kultur/kulturelleBildung/bkmPreis/\\_node.html](http://www.bundesregierung.de/Webs/Breg/DE/Bundesregierung/BeauftragtefuerKulturundMedien/kultur/kulturelleBildung/bkmPreis/_node.html)).

- Programa «Kultur macht stark. Bündnisse für Bildung» del Bundesministerium für Bildung und Forschung (Ministerio de Educación e Investigación), de 2013-2017, con sus programas secundarios en el ámbito museístico «MuseobilBOX» de la BVMP y «Von uns - für uns! Die Museen unserer Stadt entdeckt» del Deutsches Museumsbund ([www.buendnisse-fuer-bildung.de](http://www.buendnisse-fuer-bildung.de), [www.museobilbox.org](http://www.museobilbox.org), [www.museum-macht-stark.de](http://www.museum-macht-stark.de)).

## Campos de actividad

En paralelo con la creciente importancia de la pedagogía museística, también se han ampliado los campos de actividad en este ámbito: en el caso ideal, la mediación se introduce ahora, en cuanto a concepción y práctica, en todos los ámbitos del museo. Comienza por colaborar en la concepción de exposiciones y en la redacción de textos para las mismas, llega a crear y ejecutar ofertas de conciliación y hasta a realizar eventos y actos de impacto público. Junto a la diferenciación de los más diversos formatos personales de mediación, como visitas guiadas en alemán y en lenguas foráneas, seminarios, talleres, cumpleaños infantiles, programas de vacaciones, teatro en el museo o visitas teatrales, conferencias y programas de acción, etc., también va adquiriendo importancia el desarrollo de ofertas complementarias de medios. Hojas de actividades o de trabajo, juegos de búsqueda, juegos de detectives, puntos de ordenadores o propuestas por Internet, son ofertas de mediación siempre disponibles, que, con su utilización, han de permitir una visita al museo atractiva y autónoma. Ahí desempeñan un papel cada vez mayor los medios electrónicos, empezando por la audioguía, pasando por los puntos de ordenadores y llegando hasta las redes sociales.

## Grupos destinatarios

La creciente variedad de las ofertas mediadoras deriva también de la progresiva diferenciación de los grupos destinatarios de la pedagogía museística. Si al principio de su desarrollo eran sobre todo los escolares quienes centraban los esfuerzos de la pedagogía museística, ahora la participación cultural de todas las capas de población y de todos los niveles educativos se ha convertido en el principal objetivo del trabajo de mediación cultural. Las posibilidades abarcan desde ofertas para niños de 3 a 5 años (museos y jardines de infancia), pasan por las más diversas formas de colaboración con colegios (excursión de un día al museo, cooperaciones a largo plazo), por programas especiales de formación para adultos y ancianos, programas atractivos para turistas y ofertas inclusivas para personas con capacidades diversas, llegando hasta los programas de integración para refugiados; la pedagogía museística ha desarrollado métodos para casi cualquier estrato social. De todos modos, estos métodos no están presentes, ni mucho menos, en cualquier lugar y en cualquier museo. Ampliar la oferta en extensión también será seguramente uno de los retos de la pedagogía museística en los años venideros.

## Situación del personal

Con la proliferación de cometidos y la multifacética paleta de los formatos de mediación de la pedagogía museística, la situación del personal apenas puede mantenerse acompañada a ese ritmo. Ciertamente es que en las últimas décadas cabe consignar una clara profesionalización y un incremento del número de trabajadores en el campo de la formación y la mediación. En total trabajan cerca de 20.000 personas en este sector en los museos alemanes. A pesar de esta cifra, resulta sorprendente que aproximadamente solo un 5% de los museos empleen a pedagogos y pedagogas a tiempo completo. Casi la mitad de ellos trabaja a tiempo parcial. Así, por ejemplo, en la Hamburger Kunsthalle hay un solo puesto a tiempo completo en el sector de mediación y hay

otro que está financiado por la asociación Malschule por un periodo de tres años.

Los cargos honoríficos son la columna vertebral del trabajo de mediación: un 34% de los museos alemanes trabajan con cuerpos honoríficos, la mayoría de los cuales se dedica al campo de la mediación. De estos, un 47% trabaja a título honorífico o como cargo accesorio. Dado que los colaboradores y colaboradoras trabajan en estos casos en el museo solo de forma esporádica, resulta crucial asegurar la calidad.

Para los nuevos sectores de trabajo se necesita personal técnico cualificado. En cualquier caso, hasta ahora no hay en Alemania ninguna formación reglada para pedagogos de museos o mediadores culturales. La mitad aproximadamente de los que trabajan en este campo proceden del ámbito pedagógico y la otra parte, de los respectivos sectores especializados de los museos. El *learning by doing* y la cualificación a través de diversas formaciones continuas de complementariedad profesional los acaban convirtiendo en pedagogos y pedagogas de museos. En Alemania hay un clamor creciente por una formación universitaria en este campo.

## Retos

Los retos que debe afrontar la pedagogía museística en Alemania, en la actualidad y en el futuro, son múltiples y en parte ya se han comentado. Por un lado, hay que mencionar a este respecto el ya citado desarrollo y la expansión general de las ofertas específicas para destinatarios de los más variados grupos de población. Precisamente en el curso del cambio demográfico, el paisaje museístico ha tenido que abrirse más a los grupos de visitantes que han ido cambiando y que hasta ahora se habían descuidado. Junto a otros temas, como por ejemplo la implicación de los medios digitales en el trabajo de mediación o el establecimiento de una formación especial para pedagogos y pedagogas de museo, asegurar la calidad en la mediación será seguramente una de las principales tareas de los museos. En cualquier caso, para ello falta aún una evaluación a gran escala y en profundidad de lo ofrecido

hasta ahora, así como realizar unas investigaciones más amplias sobre los visitantes, que resultan imprescindibles.

*Last but not least*, la dotación financiera y de personal de este ámbito de trabajo en el museo aún tiene que mejorar con claridad para poder adaptarse a los nuevos desafíos. Hay aún muchos museos que no pueden recurrir en absoluto a mediadores profesionales y habría que activar todavía un gran potencial a este respecto. En muchos casos es simplemente la falta de personal y de recursos financieros lo que impide una labor educa-

tiva profesional y perdurable. Solo cuando esto mejore, el museo podrá desplegar su plena eficacia, que en el informe de una comisión de encuesta del Deutscher Bundestag de 2007 se describió así: «El museo es probablemente —como casi ninguna otra institución cultural— un entorno especialmente eficaz para un aprendizaje informal, integrador e individual, un entorno vital que alude a los sentidos y fomenta la combinación del pensamiento conceptual y el pensamiento simbólico representativo».

## BIBLIOGRAFÍA

- CZECH, Alfred, KIRMEIER, Josef y SGOFF, Brigitte (eds.), *Museumspädagogik, Ein Handbuch. Grundlagen und Hilfen für die Praxis*, Schwalbach/Ts., 2014.
- DEUTSCHER BUNDESTAG (ed.), *Schlussbericht der Enquete-Kommission «Kultur in Deutschland»*, Drucksache 16/7000, Berlín.
- DEUTSCHER MUSEUMSBUND *et al.* (eds.), *Qualitätskriterien für Museen: Bildungs- und Vermittlungsarbeit*, Berlín, 2008.
- DEUTSCHER MUSEUMSBUND *et al.* (eds.), *schule@museum - Eine Handreichung für die Zusammenarbeit*, Berlín, 2011.
- HENKEL, Matthias, «Museen als Orte Kultureller Bildung», en H. Bockhorst, V.-I. Reinwand-Weiss, W. Zacharias (eds.), *Handbuch für Kulturelle Bildung*, Múnich, 2012.
- INSTITUT FÜR MUSEUMSKUNDE (ed.), *Statistische Gesamterhebung an den Museen der Bundesrepublik Deutschland für das Jahr 2012* (Materialien aus dem Institut für Museumskunde, Heft 66), Berlín, 2012.
- INTERNATIONALER MUSEUMSRAT (ICOM) - ICOM Schweiz/ICOM Deutschland/ICOM Österreich (eds.), *Ethische Richtlinien für Museen von ICOM*, 2.<sup>a</sup> ed. rev. de la versión alemana, Graz, 2010.
- KINDLER, Gabriele y LIEBELT, Udo, «Museumspädagogik im Konzert der Museumsarbeit», en Landesstelle für die nichtstaatlichen Museen in Bayern (ed.), *Im Dialog. Museumspädagogik für alle Besucher*, Múnich, 2001, pp. 19-29.
- KUNZ-OTT, Hannelore, «Museum für Kulturelle Bildung», en H. Bockhorst, V.-I. Reinwand-Weiss, W. Zacharias (eds.), *Handbuch für Kulturelle Bildung*, Múnich, 2012.
- KUNZ-OTT, Hannelore (ed.), *Museum und Schule: Wege zu einer erfolgreichen Partnerschaft*, Múnich, 2005.
- WAGNER, Ernst y DREYKORN, Monika (eds.), *Museum Schule Bildung. Aktuelle Diskurse - Innovative Modelle - Erprobte Methoden*, Múnich, 2007.

## Los museos norteamericanos y la comunidad latinoamericana

### La historia de los programas educativos en español dirigidos al público latino en Norteamérica

Podemos buscar las raíces de los programas educativos en lengua española dirigidos al público latino en los museos norteamericanos en el movimiento por los derechos civiles de las décadas de los sesenta y setenta, y en el consecuente cambio del panorama educativo en Nueva York que crea un sistema más democrático y accesible para el sector más marginal de la población. Una parte esencial del movimiento fueron las manifestaciones públicas, huelgas y boicots que tuvieron lugar en la ciudad entre 1966 y 1969. Fue en esos años cuando los maestros de origen puertorriqueño, los padres de alumnos y la comunidad activista del este de Harlem exigieron que sus niños, que integraban la mayor parte de la población de las escuelas públicas, recibieran una educación que reconociera sus diversos patrimonios culturales. En 1969 los puertorriqueños comenzaron a participar en los planes de estudio de enseñanza obligatoria y se subvencionaron programas didácticos específicos, con un enfoque hacia la cultura étnica y orientados a enriquecer la educación de sus hijos.

De este modo y como resultado del movimiento, estas comunidades no solo lograron su objetivo de descentralizar la junta educativa en Nueva York, sino que también fundaron el llamado Museo del Barrio en 1969, cuya historia es compleja y se entrelaza con las luchas populares en la ciudad por el acceso al control educativo y los recursos culturales.

Del mismo modo que los puertorriqueños en Nueva York, los mexicanos de California comienzan en la década de los sesenta el denominado «movimiento chicano» para luchar por sus derechos civiles. Antes de esto, el término «chicano» había existido durante mucho tiempo como un término peyorativo entre los jóvenes México-americanos. El término fue aceptado como símbolo de orgullo étnico. En realidad, el movimiento era una combinación de varias tendencias. A pesar de las leyes contra la segregación del momento, un racismo fuerte y profundo subsistía en las escuelas de California. La asistencia al colegio era una experiencia difícil y dolorosa para los niños mexicanos, especialmente para los que hablaban poco inglés. Los maestros, administradores escolares y otros estudiantes trataban con desprecio a aquellos que hablaban en

español y la pobreza creó obstáculos adicionales para los inmigrantes mexicanos.

Esta lucha por los derechos educativos en Nueva York y California por parte de las comunidades puertorriqueñas y mexicanas servirá como puente para la creación de los programas educativos en los museos de los Estados Unidos.

El propósito de esta ponencia es centrar nuestra atención en los programas educativos de los museos norteamericanos que surgen como resultado de estos movimientos desde la década de los sesenta a nuestros días. La mayoría de los museos analizados expresaron su deseo de ofrecer programas educativos en español. Al mismo tiempo, la mayoría de ellos ofrecen con regularidad programas en español, o celebran diversos eventos especiales en ambos idiomas. Los museos que no cuentan con programación bilingüe, con frecuencia atribuyen la culpa a la falta de fondos o de asistencia de los hispanohablantes. Actualmente la gran mayoría de los museos estadounidenses que ofrecen programas para familias en lengua española se ubican en las zonas geográficas del suroeste, California, noreste y Florida.

El Museum of Latin American Art en Long Beach (California) ofrece campamentos de inmersión lingüística dirigidos a niños de 6 a 12 años que están aprendiendo español y también a aquellos que provienen de hogares bilingües y necesitan practicar el idioma. Estos campamentos han demostrado ser muy populares, por lo que el museo ha decidido ampliar su programación así como fomentar la lectura de libros de escritores latinoamericanos.

Otro museo, el Museum of Contemporary Art de Los Ángeles (California), propone programas mensuales que, aparte de ofrecer la entrada gratuita para los niños a partir de 5 años y sus familias, realizan talleres o visitas a las salas tanto en inglés como en español.

El Museum of Contemporary Art San Diego de La Jolla (San Diego, California) ofrece visitas guiadas gratuitas para grupos de diversas edades. En el Día de la Familia se invita a artistas que hablan inglés y español. Además, una vez al mes se celebran fiestas familiares en horario de 12 a 16 horas que incluyen visitas guiadas gratuitas en inglés y español, que son igualmente ofrecidas al público en general.

En grandes instituciones, como el J. Paul Getty Museum de Los Ángeles (California) —que ha traducido la totalidad de su página web al español— y el Pérez Art Museum de Miami (Florida), se ofrecen prácticamente todos los programas en español y en inglés. La mayor parte de la programación familiar del Getty se ofrece en ambos idiomas; estos programas incluyen «Aventuras de arte» y juegos de pistas (*Detective Art Cards*) disponibles en inglés y español. La Villa Getty en Malibú también ofrece el programa «Arte de la Odisea», tanto en inglés como en español, que incluye la visita a las salas y la participación en sus actividades.

En el Museo de las Américas de Denver (Colorado), la misión es fomentar la comprensión y los logros de los latinos mediante la recopilación, preservación e interpretación de las diversas culturas de la región, desde la Antigüedad hasta el presente. El museo ofrece diversos programas educativos para los estudiantes, que incluyen visitas personalizadas a museos y una gran variedad de talleres prácticos de arte.

En el Centro Nacional de Cultura Hispano de Albuquerque (Nuevo México) se creó un pase bilingüe para que los estudiantes pudieran asistir al centro. Para crear su oferta educativa trabaja con organizaciones y empresas, y dentro de su programa se celebra un festival en abril con motivo del Día del Niño; el evento es gratuito e incluye cuentacuentos, lecturas infantiles y presentaciones (a cargo de autores locales). También, en el Día de Muertos los miembros de las familias y de la comunidad vienen al museo para aprender acerca de esta celebración, crear artes y artesanías tradicionales y hacer ofrendas que honren a las familias y los individuos.

El Museo Latino de Omaha (Nebraska) proporciona al visitante una variedad de programas en relación con las exposiciones temporales. Se llevan a cabo conferencias de mano de artistas invitados que debaten sobre las exposiciones en curso y en el Día de la Familia niños y adultos participan en actividades manuales; asimismo, el Ballet Folklórico Mexicano imparte clases de danza para niños de 5 a 12 años. De los programas en español para familias solo mencionaré la audioguía que este museo ofrece en inglés y español.

En el Art Institute of Chicago (Illinois), la página web del museo está publicada en español y se puede acceder a la información acerca de las reglas del museo y la colección. Brindan también al público una gran variedad de programas familiares que incluyen talleres. Los campamentos de verano son bilingües para los niños de 7 a 12 años que quieran practicar su español.

Otros programas destacados incluyen un programa bilingüe único en el National Museum of Mexican Art de Chicago (Illinois), que ofrece a los hispanohablantes la ocasión de mejorar su inglés mientras propone a los hablantes de inglés la oportunidad de aprender español. El Museum of Latin American Art de Long Beach (California) tiene un campamento bilingüe similar al del Centro Museo de Bellas Artes en Chicago. El programa que se celebra el Día de los Muertos es muy popular y tiene una gran demanda, por lo que el museo se ha animado a ofrecer más actividades de este tipo.

Concluiré con el ya mencionado Pérez Art Museum de Miami en el que si tenemos en cuenta que el 50% de la población es bilingüe, así como la mayoría del personal del museo, no es de extrañar que los programas diarios tengan lugar en español e inglés.

Ahora hablaré de dos programas educativos que creé para dos instituciones: la New-York Historical Society y el Metropolitan Museum of Art en dicha ciudad. Sus programas tuvieron una gran acogida por parte de la comunidad latinoamericana. Comenzaré explicando la creación del programa educativo para la Sociedad Histórica y luego del Metropolitan.

### Creación del programa educativo «Hablemos de la historia y del arte», 2012-2014, en la New-York Historical Society

A raíz de una propuesta que presenté en mayo de 2011 a la New-York Historical Society se llevó a cabo, por primera vez en su historia, un programa elaborado exclusivamente en español. El taller se ofreció desde diciembre de 2012 a junio de 2014. Se invitó a familias tanto de habla hispana como de habla inglesa para examinar la



[FIGS. 1 y 2]  
Sesiones del taller «Hablemos de la historia y del arte»

colección del museo y aprender sobre la historia, el arte y la cultura de Nueva York, mientras exploraban juntos el museo más antiguo de la ciudad. Los talleres educativos se dedicaron a niños y niñas entre 4 y 10 años y sus familias. El taller tuvo lugar un sábado de cada mes durante ese periodo de tiempo.

La clase incluía una hora de conversación en profundidad en las salas, seguido de media hora de prácticas en actividades artísticas [FIGS. 1 y 2]. Se visitó la

colección a través de temas específicos. Aprendieron acerca del pintor y ornitólogo neoyorquino John James Audubon y estudiaron las aves y su hábitat en pastel y lápiz. Cada sesión incluía media hora de actividades manuales. Aprendieron a hacer dibujos en acuarela y colores en pastel, *collages* y esculturas. Todos los talleres educativos fueron patrocinados por la Goodman Memorial Foundation.

Para seguir garantizando la asistencia nos acercamos a la mayor parte de los medios de comunicación de América Latina, los consulados, las bibliotecas públicas de Manhattan, la Sociedad de Ayuda Infantil, la Coalición Inwood y algunas escuelas públicas.

La New-York Historical Society facilitó un ambiente acogedor para garantizar la participación de las familias tanto en la galería como en el aula. El museo ofreció una experiencia educativa de gran calidad para las familias latinoamericanas. El objetivo del programa era animar a los niños y a sus padres a aprender juntos a apreciar la historia y el arte, y pasar de la mera observación a experimentar con ambas. Un segundo objetivo del programa era ayudar a las familias a desarrollar el pensamiento visual con el objetivo de fortalecer su creatividad [FIG. 3].

En abril de 2013 trabajamos con la Misión de Cuba ante las Naciones Unidas. Tratamos sobre la exposición de John James Audubon *Las aves y su hábitat*, y las familias crearon hermosas acuarelas. Participaron en el programa 37 personas. El 8 de junio de ese año, las familias aprendieron sobre la importancia de las lámparas de Tiffany. La asistencia fue de 24 personas, procedentes de diferentes escuelas públicas.

En una evaluación realizada entre el 20 de abril y el 8 de junio encontramos el siguiente desglose demográfico: cinco familias mexicanas, tres cubanas, una dominicana, una panameña y una norteamericana. La asistencia fue de 37 personas, en edades comprendidas entre 5 y 14 años. Todos los padres respondieron que recomendarían el programa a un amigo o miembro de la familia. Además, también estuvieron de acuerdo en que el tema del programa era interesante.

También evaluamos el taller «Colores: Paul Gauguin, Henri Matisse y Pablo Picasso», en el que participaron

**HABLEMOS DE LA HISTORIA Y DEL ARTE:**  
Talleres Educativos para las Familias

**¡BIENVENIDO!**  
El Departamento de Educación de la Sociedad Histórica de Nueva York (New-York Historical Society) le invita a participar en los talleres educativos para la familia en español!

Venga con sus hijos, entre cuatro y diez años de edad, a nuestros programas educativos acerca de la historia y el arte de Nueva York. En las galerías charlaremos sobre diferentes temas, y sus niños tendrán oportunidad de aprender y divertirse haciendo dibujos en acuarela y colores en pastel, collages y esculturas. Nuestros clases incluyen materiales de arte.

**¿CUÁNDO?**  
MÁRDOS DE 2:00 PM - 3:30 PM DESDE OCTUBRE HASTA MAYO  
POR FAVOR CONSULTE EL HORARIO AL REVVERO DE LA PÁGINA.

**¿DÓNDE?**  
LA SOCIEDAD HISTÓRICA DE NUEVA YORK  
NEW-YORK HISTORICAL SOCIETY  
179 CENTRAL PARK WEST Y LA CALLE 77, NEW YORK, NY 10024  
NOS ENCONTRAMOS EN LA ROTUNDA DE ESCULTURAS DE JERETH Y HOWARD BERKOWITZ.

Los talleres educativos son gratis para los grupos escolares, comunitarios y culturales. Para poder participar en el programa educativo los centros comunitarios, las escuelas y las organizaciones culturales tienen que reservar plaza y enviar un correo electrónico a [comunidad@nyhs.org](mailto:comunidad@nyhs.org). Para el resto del público en general, el programa es gratuito con la entrada al museo la cual es válida por todo el día.

NEW-YORK HISTORICAL SOCIETY  
La Sociedad Histórica de Nueva York (New-York Historical Society) fundada en 1844, es la institución cultural más antigua de Nueva York. El museo es internacionalmente reconocido por sus esfuerzos de investigación y sus colecciones que contienen más de cuatro millones de objetos y artefactos que abarcan cuatro siglos y documentan la historia y la cultura de los Estados Unidos y de Nueva York.

Hablemos de la Historia y del Arte: Talleres Educativos para las Familias  
Programa de Actividades

**DICIEMBRE**  
El Nuevo York de ayer y hoy  
14 de diciembre - 2:00pm - 3:00pm  
Visitemos el centro de arte donde exploramos las obras de arte que muestran el arte del momento público en Nueva York. Después de nuestra visita al centro iremos a nuestra sala donde las familias crearan sus propios collages.

**ENERO**  
La pintura y el paisaje  
19 de enero - 2:00pm - 3:00pm  
Comenzamos a la galería de pinturas, Decker Hall, donde se encuentran las pinturas de la escuela del Rio Hudson y hallaremos del paisaje en las Americas. A continuación de nuestra visita en la galería marcharemos a nuestra sala donde las familias pintaran con propios papeles.

**FEBRERO**  
Las esculturas de John Rogers  
8 de febrero - 2:00pm - 3:00pm  
Exploramos la exposición de John Rogers quien fue un escultor famoso por sus esculturas populares. Después de la conversación en la galería iremos a nuestra sala donde las familias crearan sus propios esculturas.

**MARZO**  
Nueva York y la Segunda Guerra Mundial  
8 de marzo - 2:00pm - 3:00pm  
Marcharemos a la exposición de Nueva York y la Segunda Guerra Mundial y aprenderemos cuál fue la función de la ciudad de Nueva York durante la guerra. Regresamos a nuestra sala donde crearemos nuestra propia escultura.

**ABRIL**  
Las aves y su hábitat por John James Audubon  
20 de abril - 2:00pm - 3:00pm  
Comenzamos a la exposición de John James Audubon y examinaremos como él creaba pinturas las aves y su hábitat en pastel y lápiz. Después de nuestra visita a galería las familias volverán a nuestra sala para hacer con acuarela sus aves pintadas.

**MAYO**  
Lámparas y muebles  
17 de mayo - 2:00pm - 3:00pm  
Visitemos el centro de arte donde tendremos la oportunidad de ver la sala de George Washington y también explorar otros tipos de muebles. Ten pronto reservaciones nuestra sala reservamos a nuestra sala para divertir nuestra propia muebles.

**JUNIO**  
Las lámparas de Tiffany  
4 de junio - 2:00pm - 3:00pm  
Analizaremos el centro de arte donde exploraremos las lámparas diseñadas por el famoso diseñador Estadounidense Louis Comfort Tiffany quien creó lámparas de vidrio con temas de animales, flores y formas orgánicas. Después de nuestra visita al centro las familias regresaran al sala para diseñar un propio puntado de lámpara.

Para más información sobre los talleres o reservar plaza, envíen un correo electrónico a la dirección: [comunidad@nyhs.org](mailto:comunidad@nyhs.org).

179 Central Park West, New York, NY 10024 • 212-678-3000

[FIG. 3] «Hablemos de la historia y del arte; Talleres educativos para las familias»



[FIG. 4]  
«Primer contacto  
con el Arte»,  
panfleto 2008-2009

aproximadamente treinta personas, incluyendo a padres y niños. El grupo de edad entre los niños fue de 2 a 12 años. Dos de cada diez familias no habían visitado el museo antes. Las familias que asistieron al programa afirmaron que repetirían y que habían disfrutado la actividad y la recomendarían a sus amigos. Aparte de las dos familias que no habían asistido al programa, el resto había estado en dos o tres ocasiones anteriores.

En la evaluación incluimos además las observaciones recogidas en las salas: todas las familias respondieron que asistieron a «Hablemos» porque era la mejor actividad que habían realizado juntos durante toda la semana. Este programa permitió a padres y niños explorar la historia de Nueva York y aprendieron de una manera creativa su historia y su arte. Como resultado aprendieron a comunicarse, apreciar y crear objetos relacionados con la ciudad. El programa estaba configurado de modo que tuviéramos un diálogo de observación en las salas.

En el segundo año el programa educativo tuvo lugar en la New-York Historical Society. Asistieron y participaron en el taller un mayor número de familias porque pudieron ver la conexión existente entre los programas educativos, con el aprendizaje sobre la historia de Nueva York y su oportunidad de formar parte del futuro de la ciudad.

Pero debido a una cierta cortedad de miras por parte del museo, que consideró a la comunidad latinoamericana un obstáculo económico porque los participantes

eran de clase media baja, el programa fue cancelado en junio de 2014. La New-York Historical Society no supo ver ni comprender que estaba educando y mejorando las vidas de futuros ciudadanos de los Estados Unidos.

### La historia de los programas en español en el Metropolitan Museum of Art y el desarrollo de «El primer contacto con el arte», 1992-2010

Con relación a mi experiencia en la creación de «El primer contacto con el arte» en el Metropolitan Museum of Art, debería comenzar diciendo que fue posible gracias a que la junta directiva del museo estaba interesada y apoyaba la creación de un programa educativo para atraer a la comunidad latinoamericana [FIGS. 4 y 5].

En honor a su misión original, el museo reconoció la necesidad de organizar visitas guiadas en idiomas como el español. En 1971 patrocina visitas guiadas por sus salas en español, y en colaboración con el canal de televisión hispanohablante WXTV canal 41 patrocina la serie *Aprendiendo a ver*, compuesta por trece programas educativos dirigidos a la comunidad latinoamericana de Nueva York acerca del arte en el museo.

Del 1975 a 1978 y en cooperación con el Museo del Barrio, el Metropolitan organiza la exposición *Herencia*



[FIG. 5]  
Desarrollo del taller

*artística de Puerto Rico: arte precolombino al presente.* Como ramificación de esta colaboración con el Museo del Barrio, el museo ofreció visitas guiadas en español dos veces por semana. En el enlace con la exposición *Los tesoros de Tutankamon* de 1979, tanto los planos del museo como su audioguía se tradujeron al español.

En 1980 se establecieron charlas quincenales con diapositivas en las salas del museo, que fueron anunciadas a la comunidad a través de la radio. En 1983 se publica la primera guía en español sobre la colección del museo. Desde entonces hasta nuestros días existe un mostrador de atención para los visitantes internacionales, en el que todas las preguntas acerca del museo se responden en

diferentes idiomas como japonés, coreano, francés, alemán, italiano, portugués, mandarín, ruso y español.

En 1991 presenté al museo una propuesta sobre la creación de un programa en español dirigido a familias. Apliqué a una beca de nueve meses en un programa para estudiantes y la propuesta fue aprobada por el director del Departamento de Educación del Metropolitan. Me contrató para crear y coordinar el programa; en colaboración con el museo creé «El primer contacto con el arte» fundado en octubre de 1992. Así, de 1992 a 2010 el museo pudo ofrecer por primera vez un programa en español para instruir a familias latinoamericanas sobre la apreciación del arte.

Para atraer a las familias al museo tuve que trabajar con el distrito 3 de Manhattan —con una de las comunidades hispanas más amplias de la ciudad de Nueva York—, que después de una reunión con la directora de la escuela pública 165, me facilitó un encuentro con la asociación de padres en septiembre 1992. El Metropolitan apoyó el programa enviando un comunicado de prensa a diarios hispanoamericanos y emisoras de radio y televisión.

#### DESCRIPCIÓN DEL PROGRAMA

Cada sábado está dedicado a un tema en particular en el cual se aprende acerca del arte a través de un diálogo entre el educador y las familias. Cada charla termina con una actividad didáctica. Nuestros educadores son representantes de algunos países latinoamericanos, dado que la comunidad está muy diversificada. Durante la celebración del Mes Hispano se ofrecen programas sobre arte y cultura latinoamericana. Por ejemplo, en colaboración con el Museo del Barrio y el National Museum of the American Indian se realizan actividades para la celebración del Día de Muertos.

#### CARACTERÍSTICAS DEMOGRÁFICAS

##### DE NUESTRA AUDIENCIA, 2009-2010

Niños de 3 a 9 años de edad acompañados por su familia. Censo general de asistencia al programa: promedio mensual de niños: 58,8; promedio mensual de adultos: 61,9. Los participantes que asisten al programa de familias provienen de diferentes países de América Latina, el Caribe y Europa.

#### PORCENTAJE DE ASISTENCIA POR PAÍS

USA (español como segunda lengua) 26%, México 14%, Argentina 12%, República Dominicana 8%, Ecuador 4%, Brasil, Guyana, Guatemala y Nicaragua 1%, Uruguay y Venezuela 1%.

#### ASISTENCIA DE LOS CONDADOS

Manhattan 49%, Queens 25%, Brooklyn 12%, Bronx 3% y los otros estados, como Nueva Jersey, 11%.

## Conclusión

¿Por qué los museos norteamericanos no mantienen los programas en español? Según las previsiones del Instituto Urbano, el número de hispanoamericanos y asiáticos será más del triple para el año 2040. Esta gran afluencia de personas que dominan varias lenguas extranjeras no debería verse como una carga económica sino como un gran recurso nacional sin aprovechar.

## BIBLIOGRAFÍA

HOWAT, John K. y BERRY B., Tracy, «A Bicentennial Treasury: American Masterpieces from the Metropolitan», *The Metropolitan Museum of Art Bulletin*, vol. 33, n.º 4 (invierno 1975-1976).

«El Museo's History», *El Museo del Barrio*, Nueva York, 1970. Disponible en la web.

*Perspectives on the Collections of The New-York Historical Society: the Henry Luce III Center for the Study of American Culture*, Nueva York, The New-York Historical Society, 2000.

«The Art Heritage of Puerto Rico: Pre-Columbian to the Present», catálogo exposición, The Metropolitan Museum of Art, 30 de abril a 25 de julio de 1973, Nueva York, El Museo del Barrio, 1973.

HOVING, Thomas y NORMAN, Jane, *The Metropolitan Museum of Art Bulletin*, vol. 28, n.º 5 (enero, 1970).

*La guía del museo en español*, The Metropolitan Museum of Art, Barcelona, Mondadori, 1993.

RUIZ, Vicki L. y SANCHEZ KORROL, Virginia, *Latina Legacies Identity, Biography and Community*, Nueva York, Oxford University Press, Inc. 2005.

## Artes, emociones y creatividad: un enfoque innovador

En 1964, Marcelino Botín y Carmen Yllera crearon la Fundación Marcelino Botín para promover el desarrollo social de Cantabria. Hoy es una de las primeras fundaciones privadas de España por volumen de inversión, con un presupuesto anual que gira en torno a los veinticinco millones de euros. Está presidida por Javier Botín.

La fundación actúa en los ámbitos del arte y la cultura, la educación, la ciencia y el desarrollo rural y cuenta con un programa de acción social, así como con un observatorio de tendencias y de desarrollo del talento. Su misión es explorar nuevas formas de convertir ese talento en riqueza para generar desarrollo económico y social. Su sede principal está en Santander (Cantabria), y en septiembre de 2012 abrió una segunda sede en Madrid.

Desde 2010, la Fundación Botín trabaja en el desarrollo del proyecto más importante de su historia: la creación del Centro Botín en Santander, que surge como consecuencia del crecimiento orgánico de los programas de arte, cultura y educación de la fundación. Dichos programas serán integrados y potenciados en el futuro centro. Con un diseño de Renzo Piano y una inversión total en el proyecto de ochenta millones de euros, será un centro de arte que contribuirá, a través de las artes, a desa-

rollar la creatividad necesaria para generar riqueza económica y social en la zona.

El proyecto tiene como objetivo la creación de un espacio para el arte, la cultura y la actividad formativa, y generar un nuevo lugar de encuentro en Santander que, gracias a la intervención urbana realizada, acerque el centro de la ciudad a la bahía. Para ello, tan importante será el propio edificio como los espacios públicos creados a su alrededor y los remodelados Jardines de Pereda, que gracias al túnel construido para soterrar el tráfico han doblado su extensión.

El edificio está organizado en dos volúmenes unidos por una estructura de espacios y pasarelas que se adentran en la bahía y que se convertirán en el distribuidor principal del Centro Botín. El edificio Oeste es el dedicado al arte, con una sala de exposiciones de 2.500 metros cuadrados, y el Este, destinado a cultura y educación, contará con un auditorio para trescientas personas, cuatro salas de seminarios y una serie de espacios de formación y trabajo.

En la cubierta del edificio Este habrá una terraza desde la que se disfrutará de unas vistas únicas de Santander y la bahía. La planta baja del centro será totalmente transparente: en el Este habrá una plaza pública cubierta,

y en el Oeste se encontrará «El Muelle» del Centro Botín, un espacio público, acristalado y transparente, con zonas de estar, comerciales y de restauración.

A la hora de diseñar el centro, la ligereza ha sido el principal objetivo del arquitecto. Los dos volúmenes se elevan sobre columnas para no ocultar las vistas de la bahía y dejar pasar la luz. Una de las mayores innovaciones técnicas del proyecto, que dotará al Centro Botín de un carácter especial, es el revestimiento del edificio con piezas de cerámica redondas, que reflejarán la luz de la bahía y de los jardines.

El edificio genera también otros espacios públicos para el disfrute de los visitantes. Las plazas al norte y al oeste del edificio —zonas de estar desde las que disfrutar de los jardines y de la bahía— serán dos de los espacios más destacados. En la plaza oeste habrá un anfiteatro al aire libre para actividades culturales. Desde él, y gracias a la gran pantalla ubicada en la fachada del edificio, se podrá ver cine al aire libre y disfrutar de las actividades que tengan lugar dentro del centro.

Los remodelados Jardines de Pereda, inaugurados en julio de 2014, han pasado de tener dos a cuatro hectáreas, duplicando sus zonas de ocio y triplicando sus zonas verdes. El diseño mantiene y realza la memoria de los jardines, adaptándose al mismo tiempo a la nueva escala. La plaza de Alfonso XIII se ha convertido en un gran espacio urbano y en la antesala de los jardines, en cuyo interior se han combinado los caminos con las zonas verdes y estanciales, se han generado espacios tanto soleados como a la sombra. El nuevo pavimento de hormigón oxidado, en tonos azules y verdes y sin bordillos que lo separen de las zonas verdes, ayuda a crear una atmósfera muy especial y luminosa.

Una vez inaugurados estos renovados Jardines de Pereda, la temporada estival de 2014 fue muy especial ya que el Centro Botín programó para todo el verano más de ochenta actividades para todos los públicos (niños, jóvenes, adultos y familias) que dinamizaron con arte y cultura el centro de la ciudad. Tuvieron lugar conciertos, cine, teatro, danza y actividades para el desarrollo de la creatividad que contaron con la participación de 35.000 personas entre los meses de julio y septiembre.

El Centro Botín intentará cumplir una serie de objetivos en el ámbito global, local y social para ser:

- Un centro de referencia en España, que forme parte del circuito internacional de centros de arte de primer nivel.
- Un nuevo lugar de encuentro en el centro de la ciudad que dinamizará Santander a través del arte y la cultura.
- Un lugar pionero en el mundo para el desarrollo de la creatividad a través de las artes.

Este tercer objetivo, cuya principal finalidad es social, surge a partir del trabajo realizado por la Fundación Botín durante los últimos trece años en el ámbito educativo. Consiste en poner en valor y utilizar el gran potencial que tienen las artes para generar emociones que faciliten la capacidad de crear, contribuyendo al desarrollo de habilidades emocionales, sociales y creativas y a mejorar la vida cotidiana de las personas.

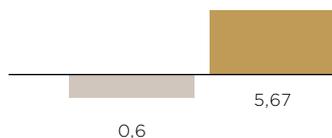
El apoyo a la educación ha sido siempre una apuesta estratégica de la Fundación Botín para generar progreso en Cantabria y en toda España. Desde hace doce años desarrolla un proyecto educativo en los centros escolares denominado «Educación Responsable». Se trata de un programa que favorece el crecimiento físico, emocional, intelectual y social de las personas, promueve la comunicación y mejora la convivencia en los centros escolares a partir del trabajo con docentes, alumnado y familias.

El programa ayuda a niños y jóvenes a conocerse y confiar en sí mismos, comprender a los demás, reconocer y expresar emociones e ideas, desarrollar el autocontrol, aprender a tomar decisiones responsables, valorar y cuidar su salud, mejorar sus habilidades sociales y potenciar la creatividad.

Durante tres años, la Universidad de Cantabria ha evaluado de forma externa la aplicación del programa mediante una evaluación pedagógica y otra psicológica. Los resultados de la investigación muestran cómo el alumnado participante ha mejorado significativamente respecto al grupo de alumnos que no ha participado en el mismo. En concreto, ha mostrado una evolución en:

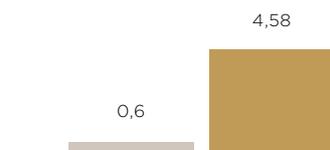
[FIG. 1]

CLARIDAD, COMPRENSIÓN  
EMOCIONAL (%)



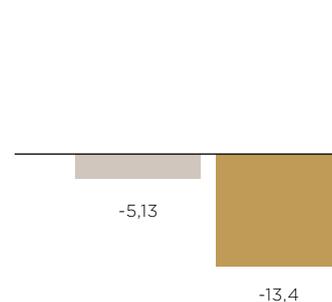
[FIG. 2]

NIVELES DE ASERTIVIDAD (%)



[FIG. 3]

NIVELES DE ANSIEDAD (%)



■ No aplica educación responsable  
■ Aplica educación responsable

- Su inteligencia emocional, específicamente la claridad o comprensión para identificar y diferenciar las propias emociones y el uso de estrategias para reparar los estados anímicos negativos [FIG. 1].
- Su comportamiento asertivo (la capacidad para defender sus derechos y expresar ideas y sentimientos respetando a los demás y evitando conflictos) [FIG. 2].
- Sus niveles de ansiedad [FIG. 3].

Estas mejoras tienen importantes consecuencias probadas y relacionadas con algunos de los problemas más graves y difíciles de resolver en nuestro sistema educativo: previenen el consumo de drogas; mejoran la convivencia y disminuyen los niveles de violencia; mejoran la relación entre el profesor y los alumnos, y reducen los síntomas asociados a la depresión infantil y juvenil.

Además, se ha producido una correlación positiva entre el clima escolar y los resultados académicos. Cuando las relaciones y la comunicación profesor-alumno y entre los propios alumnos han mejorado, el rendimiento académico también se ha incrementado.

A raíz de este trabajo se ha generado una **Red de Centros de Educación Responsable** compuesta en este momento por ciento cincuenta centros educativos de seis comunidades autónomas (Cantabria, Madrid, La Rioja, Navarra, Galicia y Murcia), cuyo objetivo es fomentar el desarrollo de la inteligencia emocional y social, y la creatividad en las aulas en edades comprendidas desde los 3 a los 16 años.

Reforzando precisamente esta labor educativa realizada en el contexto escolar y familiar desde el ámbito comunitario, el Centro Botín tendrá como tarea educativa facilitar el acceso a las artes, concebidas como un instrumento para desarrollar la inteligencia emocional y la creatividad.

Hay dos aspectos clave en el desarrollo del ser humano que a veces dejamos de lado, o en manos del azar, en lugar de contribuir explícita y conscientemente a su conocimiento y gestión: la capacidad de emocionarnos y la de crear. Ambas nos acompañan en cada paso que damos desde que nacemos. Las emociones son el motor de nuestra vida y gracias a ellas estamos vivos y nos relacionamos; nuestra capacidad de crear, por otro lado, es la que nos permite inventar, evolucionar y solventar nuestros problemas, contribuyendo al bienestar personal y social.

Sin embargo, hasta el momento estas no han sido tenidas en cuenta en el ámbito educativo, que se ha centrado fundamentalmente en la adquisición de conocimientos y en el desarrollo cognitivo, racional y lógico. Hemos dejado la emoción y la creación en manos de la educación informal, de la intuición. Nos han dejado aprender solos, o poco acompañados, algunos de los aspectos más importantes de nuestras vidas. Por una parte, nadie nos ha explicado ni enseñado a identificar, comprender, expresar y regular nuestras emociones y las de los demás para entender quiénes somos y cómo nos sentimos, para dirigir nuestras relaciones con los otros. Por otra, no hemos cultivado nuestra capacidad de crear, de dar forma mental o física a una nueva idea, a un artificio,

a algo que no existía y que, de forma casi misteriosa, parece que de repente comienza a existir.

Son de hecho las emociones las que nos ponen en marcha para crear, las que dan origen al proceso creativo y las que en buena medida lo motivan. Y la creación artística es el mejor ejemplo: ¿Qué quiere transmitir el artista —el creador, decimos— con su poema, su pintura, su música o su instalación, sino una emoción? ¿Qué sino una emoción es lo que le mueve a hacerlo? ¿Qué sino una emoción es lo que nos provoca el buen arte cuando nos llega, cuando nos toca?

Podemos hallar las emociones, por tanto, en el origen y en el efecto del acto creativo. Y la inteligencia emocional es la habilidad para reconocer y gestionar las emociones, para ser más creativos. Arte, emociones y creatividad: los tres elementos interrelacionados con los que el Centro Botín de Santander quiere construir su programa educativo.

El centro se impone como misión educativa despertar la actitud y la capacidad creadora de las personas para que quieran y puedan mejorar su vida y su entorno. Y elige como estrategia facilitar su acceso y convivencia con las artes, utilizándolas como instrumento para desarrollar primero su inteligencia emocional y, a continuación, para que sabiendo gestionar esas emociones que se han generado las conviertan en motivo e impulso que despierte y potencie su capacidad creativa latente.

En el Centro Botín facilitaremos espacios, momentos, contenidos y metodologías que, a través de las artes, permitan a las personas desarrollar una forma de sentir, de pensarse y de pensar gracias a la cual pongan en marcha un proceso creativo que les lleve a explorar nuevas formas de hacer cosas, convirtiendo los problemas en oportunidades de crecimiento y contribuyendo así a mejorar su bienestar personal y el de su entorno. Y, por ende, a generar riqueza y desarrollo económico y social.

Para conseguir este objetivo, la Fundación Botín se ha unido al Yale Center for Emotional Intelligence (Centro de Inteligencia Emocional de Yale) para poner en marcha el programa más avanzado en el ámbito de las

artes, las emociones y la creatividad, que servirá de base al programa educativo del Centro Botín. En este proyecto de investigación se abordan tres aspectos:

- En primer lugar se ha desarrollado y se está probando un modelo que describe el papel de las emociones y de la inteligencia emocional a lo largo de todo el proceso creativo.
- El segundo aspecto estudiado es cómo pueden las artes favorecer el desarrollo de las capacidades emocionales que resultan fundamentales en el proceso creativo.
- Por último, el estudio se centra en cómo se puede potenciar la creatividad en la vida cotidiana y en el trabajo involucrándose en tareas artísticas.

El objetivo final es desarrollar la creatividad social: las competencias necesarias para incrementar la innovación y generar ese crecimiento económico y social del que hablábamos.

El modelo teórico que servirá de base a las actividades formativas del Centro Botín ya ha sido publicado en el informe *Artes y emociones que potencian la creatividad*.

Además, ya se han desarrollado diferentes cursos para adultos y niños que están siendo probados en formaciones piloto, ajustándolos para ponerlos en marcha en el centro, así como otros cursos para jóvenes y familias que también se encuentran en proceso de creación.

De todo lo anterior podemos concluir que el Centro Botín no tiene como objetivo general desarrollar las habilidades artísticas de la población, aunque podría contribuir a ello, sino facilitar el acceso a las artes a todo el mundo para desbloquear y potenciar la creatividad cotidiana y profesional. El objetivo final es aumentar la creatividad social, las habilidades necesarias para incrementar la innovación y contribuir a generar riqueza y al desarrollo de la sociedad. Para lograrlo, el centro apuesta firmemente por el potencial de las artes, siendo fundamental su inclusión en todo tipo de programas formativos y en la vida diaria de todas las personas.

## Museos y espacios no formales como revitalizadores de la educación. Tradicición y actualidad en el contexto chileno y latinoamericano

### Introducción

El concepto de museo ha evolucionado mucho a lo largo de su historia; para llegar a la noción que tenemos actualmente se ha transitado por distintas ideas de museo, a través de las cuales su razón de ser ha ido cambiando de manera significativa. En este texto se intentará explorar los sucesos trascendentales en la evolución de los museos que han permitido que hoy la función educativa tenga un lugar relevante en el interior de los mismos.

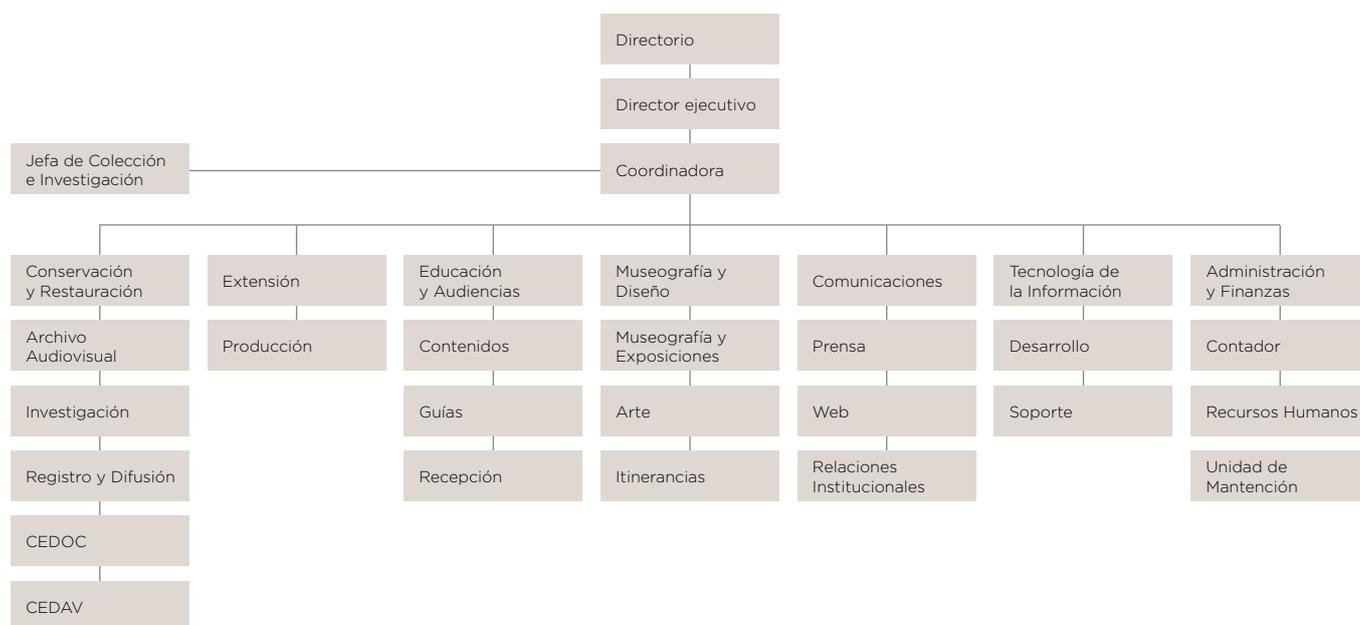
Si hacemos el ejercicio de pensar en el último museo inaugurado en nuestra ciudad y analizamos su organigrama, lo más probable es que el departamento educativo tenga un rol importante dentro del mismo. En el caso chileno, el último en inaugurarse fue el Museo de la Memoria y los Derechos Humanos, en el año 2010. En su organigrama se distingue claramente el rol que tiene la función educativa desde el inicio del proyecto museológico, formando parte de un departamento exclusivo para tal fin.

Si se examinan los organigramas de los museos, veremos que en gran parte de las instituciones inaugu-

radas a partir de los años noventa existe un área educativa, que dentro de sus objetivos tiene el de hacer más accesible las muestras a los distintos tipos de visitantes. La existencia de un departamento educativo desde el surgimiento del museo, implica garantías en cuanto al personal y los recursos destinados a esta labor, cosa que no ocurre en otras instituciones en las que esta área no está presente de forma explícita sino que forma parte de otro departamento, lo que implica menores recursos humanos y financieros que en muchos casos no permiten lograr una continuidad en las actividades relacionadas con la educación.

Cuando hablamos de educación en museos, a muchos se nos vienen a la mente los grupos de escolares en las salas, público importante en todos los museos del mundo y destinatarios de la función educativa. Museo y escuela se han convertido en un tándem, objeto de estudio y análisis en los últimos años, con la idea de generar estrategias en común que potencien y revitalicen la educación.

Hoy en día, ambas instituciones no solo comparten un «sujeto» a quien dirigen su acción de educar, sino que tienen en común numerosas problemáticas, debido a



[FIG. 1]  
Organigrama del Museo de la Memoria y los Derechos Humanos, Santiago, Chile

que ambas nacen en el contexto de la Edad Moderna concebidas como parte de la sociedad educada que caracterizó a aquella época.

Tanto en el museo como en la escuela se concebía la educación como un proceso en el que el inexperto receptor absorbía un conocimiento cuidadosamente seleccionado por un grupo de expertos. La gran diferencia es que el museo para enseñar podía echar mano de los objetos reales y valerse de intérpretes que le ayudaran en la función de enseñar.

Más tarde, a fines del siglo XIX, el museo y la escuela se distanciaron —en aspectos metodológicos— en el momento en que la prioridad para los primeros pasó a ser la colección, dejando el aspecto pedagógico en un segundo plano. Esta prioridad se mantuvo durante mucho tiempo, de modo que algunos museos se sumaron muy tarde al nuevo paradigma, que emerge con fuerza durante la segunda mitad del siglo XX y que vuelve a poner la educación en un lugar central.

Desde este momento los museos comienzan a reflexionar sobre su aporte como eventuales agentes educadores en el ámbito informal, aspecto que les plantea el enorme

desafío de afrontar un nuevo y gran cambio: la apertura al público, es decir, pasar de ser instituciones en su mayoría encerradas en sí mismas, enfocadas a conservar, documentar e investigar el patrimonio, a ser centros generadores de cultura y aprendizaje. Esto no es un cambio baladí y se ha asumido de forma bastante heterogénea según las distintas latitudes y los tipos de museos.

El caso de la escuela es similar; actualmente se habla de una nueva crisis de la escuela, una crisis que impulsada desde los años setenta por el explosivo avance de los medios de comunicación y la tecnología, la han alejado de su exclusivo papel de transmisora del conocimiento. Ambas instituciones se ven actualmente avocadas a continuar por la senda de la renovación de sus esquemas, cosa muy interesante ya que les otorga la posibilidad de hacer cambios sustanciales a la hora de enfrentar su tarea como agentes educadores.

Desde este panorama, podemos concluir que en todos los museos hay educación, con mayor o menor variedad de programas y especificidades, existe. La cuestión es la forma en que la planteamos. ¿Está el museo renovando y superando el afán transmisor o continúa perpetuando

estrategias donde el esquema de educación/absorción/transmisión no consigue superarse? (Hein, 1998).

¿Está actualmente la función educativa en línea con el avance de la teoría museológica? Estas preguntas son parte de los debates actuales, que desarrollaremos tomando algunos ejemplos de América Latina en esta materia.

## Inicios de la función educativa de los museos en Latinoamérica. Primera mitad del siglo XX

Algunos momentos importantes que sientan precedentes en el cambio de paradigma surgen en la primera mitad del siglo XX con la creación del Consejo Internacional de Museos ICOM en 1946. Desde entonces se han establecido estándares que permiten regular a todos los museos; estos están recogidos en el Código de Deontología Profesional para los Museos que fue aprobado en la XV Asamblea General de ICOM en 1986, modificado en la XX Asamblea General de Barcelona en 2001 y revisado por la XXI Asamblea General celebrada en Seúl en 2004.

Este código deontológico para museos es la piedra angular de ICOM y en él se establecen las normas mínimas de conducta y ejercicio de la profesión para los museos y su personal. Al afiliarse con la organización, los miembros se comprometen a cumplir este código.

En la última versión de este documento se incluye de manera explícita al ámbito educativo en la definición de museo: «Un museo es una institución permanente, sin fines de lucro y al servicio de la sociedad y su desarrollo, que es accesible al público y acopia, conserva, investiga, difunde y expone el patrimonio material e inmaterial de los pueblos y su entorno para que sea estudiado y eduque y deleite al público».

Esto da cuenta del largo proceso que ha sorteado la función educativa para ocupar un lugar importante dentro de las funciones tradicionales del museo, por eso este reconocimiento institucional es algo relevante. También podemos notar la influencia del comité CECA. Este Comité de Educación y Acción Cultural es uno de los más antiguos y grandes de ICOM, con actualmente más

de mil miembros provenientes de 85 países, todos interesados en la aplicación de la educación y la acción cultural en diferentes patrimonios.

Este aspecto institucional es solo una pequeña parte de un todo, ya que definitivamente el reciente siglo pasado podría considerarse como «el siglo de los museos», con un importantísimo desarrollo de los mismos. En primera instancia se puede situar el aumento explosivo de estas instituciones en todo Latinoamérica y otros lugares del mundo, debido a que el espectro de lo museístico se amplía considerablemente y proliferan los museos de sitio, la musealización de iglesias, casas y sitios arqueológicos, entre otros, respondiendo también al cambio de la noción de patrimonio. Mario Chagas, poeta y museólogo brasileño escribe sobre este proceso:

Palacios y palafitos, casas grandes y aldeas, castillos y bungalós, fábricas y escuelas, escuela de samba y cementerios, bosques y puertos, plaza de candomblé y centros espiritistas, casas masónicas e iglesias católicas, personas, animales, plantas y piedras, trenes aviones y automóviles, pedazos de la luna y fragmentos del alma, paisajes urbanos y rurales, campo y ciudad, todo, en fin, pasó a poder ser comprendido como parte de una museología aplicada o una museografía especial.

En cuanto a museología y museografía, consolidando las funciones de conservación y catalogación de piezas, se trata de un periodo en el que también surge un auge respecto a la apertura al público, en miras a convertir el museo en un lugar más dinámico y útil a la sociedad.

Durante la primera parte del siglo aún predomina una concepción museológica tradicional; esta tendencia que se remonta al siglo XIX se mantuvo vigente durante bastante tiempo otorgándole una importancia vital a las funciones clásicas del museo; su objeto en sí mismo es el museo y sus funciones, que se basan en adquirir, conservar, investigar y difundir. En este sentido es interesante recordar que el museo, entendido como ente público relacionado con la fundación del Estado-Nación, otorga en sus inicios una suprema importancia al «objeto» más

que a la idea que este transmite. Los objetos vulgares no tienen cabida en un museo con esta línea museológica, que está fuertemente centrada en sus colecciones.

Son los llamados «museo almacén», lugares que se convierten en un depósito de objetos donde se instruye en torno a conceptos basados en principios rígidos, que emanan del análisis, interpretación y catalogación de las colecciones incipientes.

A diferencia de Europa, los primeros museos latinoamericanos estuvieron asociados a los procesos de emancipación que siguieron tras el periodo colonial, a partir de ideales republicanos que propiciaron la fundación de instituciones que podían ser útiles para la afirmación identitaria de cada país.

La museografía que caracterizó a los primeros museos públicos del siglo XIX, salas atiborradas de cuadros, fue evolucionando hasta lograr una exhibición más armónica de las piezas; sin embargo, durante bastante tiempo, la exposición siguió siendo un gran aula donde se ordenaban las piezas sin considerar contextos, asociaciones u otras estrategias que pudieran potenciar la apreciación del público visitante, provocando que la necesidad de reformar el museo se tornara cada vez más urgente.

Estos museos, que en algunos lugares aún existen, tienen una labor educativa limitada a lo que realizan los profesionales de otras áreas (no educativas), quienes a través de la selección de las piezas conforman una narrativa que en sí misma educa al visitante.

Con el tiempo esto ha cambiado y actualmente los museos que aún se identifican con esta tendencia han incorporado actividades, como visitas guiadas u otras instancias, que favorezcan la educación. Existe un tránsito que muchos museos están haciendo al tratar de dar cabida a nuevas áreas de trabajo, pero conservando la supremacía de las competencias tradicionales donde la función educativa no está en la génesis del proyecto museológico o la exposición en sí misma, por lo que debe adaptarse e intentar generar contenidos y actividades desde lo ya establecido, situación que muchas veces dificulta que se pueda realizar de forma óptima.

## Nueva Museología

Hay muchos eventos y circunstancias que propiciaron la gestación de esta corriente museológica en la segunda mitad del siglo XX. Tras la creación del ICOM comienzan a celebrarse importantes actividades de carácter internacional que marcan una etapa de reflexión respecto a las funciones del museo en la sociedad.

Durante este periodo una serie de reuniones reforzarán el proceso que da origen a la Nueva Museología, movimiento que sentará sus bases a partir de los años sesenta; uno de los acontecimientos más importantes en Latinoamérica, concretamente en Chile, es la Mesa de Santiago en 1972, cuya declaración es considerada de forma unánime como el inicio de la Nueva Museología.

Antes de celebrarse esta mesa ya existía un antecedente en la IX Conferencia General de ICOM realizada en París y Grenoble en 1971. El tema a debatir fue «El museo al servicio del hombre, hoy y mañana» y ya el mismo título estableció un giro en torno a las funciones del museo que el propio consejo prioriza, suponiendo un gesto importantísimo respecto a la apertura de los museos a la comunidad. Fue en esta época donde surgió el término «ecomuseo», muy relevante en la conceptualización que posteriormente se realizará en la celebración de la Mesa de Santiago en 1972.

La Mesa de Santiago fue un evento particular, que ya en su nombre, «Mesa redonda sobre la importancia y desarrollo de los museos en el mundo contemporáneo», contenía la génesis de una nueva reflexión donde los actores del debate museológico debían diversificarse. En esta mesa, los museólogos latinoamericanos debatieron con representantes de otras áreas sobre temas como la educación, el urbanismo, la agricultura, la ciencia y la tecnología, reflexionando sobre el papel que el museo tenía en la sociedad y planteándose por primera vez una visión interdisciplinaria del museo.

De este encuentro emana un nuevo enfoque que lo define como «museo integral»:

Una institución al servicio de la sociedad, de la cual es parte inalienable y tiene en su esencia misma los elementos que le

permiten participar en la formación de la conciencia de las comunidades a las cuales sirven y a través de esta conciencia puede contribuir a llevar a la acción a dichas comunidades, proyectando su actividad en el ámbito histórico que debe rematar en la problemática actual; es decir, anudando el pasado con el presente y comprometiéndose con los cambios estructurales imperantes y provocando otros dentro de la realidad nacional respectiva.

La propuesta del museo integral era aplicable, por sus características específicas, en museos regionales de poblaciones medianas o pequeñas, por lo que no excluía una coexistencia de este modelo con los grandes museos y los especializados.

Los primeros proyectos en esta línea fueron la «Casa del Museo» llevada a cabo por Mario Vázquez Ruvalcaba en México, y tuvo como objetivo fundamental cumplir con los compromisos acordados en Santiago de Chile; es decir, integrar el museo a la comunidad. La «Casa del Museo» se extendió a varias colonias populares de la Ciudad de México durante ocho años, lo que produjo una concepción teórico-metodológica de lo que posteriormente derivaría en la aparición del museo comunitario en diversas regiones de la República Mexicana.

En Brasil responde a este modelo el Museo de Imágenes del Inconsciente, fundado en 1973 por Fernanda Camargo Moro, una colección de pinturas, dibujos y esculturas realizadas por pacientes psiquiátricos reunidos por la doctora Nise da Silveira.

En la actualidad hay pocos museos que cumplan con el ideal de museo integral planteado en la Mesa de Santiago; uno de ellos es el Museo Integral Laguna Blanca (Catamarca, Argentina), que depende de la Universidad Nacional de Catamarca. «La vocación de este museo es la de difundir un mejor conocimiento de los ámbitos puneños, de sus culturas, sus pobladores, sus tradiciones, sus paisajes. A la vez, en tanto museo integral, impulsamos proyectos e iniciativas apuntando a un desarrollo sostenible de la región. La particularidad de los museos integrales, como es el de Laguna Blanca, reside en su propia concepción: ‘un territorio, un museo’. También podríamos llamarlo ‘museo territorial’, es decir

un museo abarcando la totalidad de un área bajo todos sus aspectos: entorno, población, tradiciones, recursos, fauna, flora, etc. Con este museo, queremos salirnos de la definición de ‘un museo=un edificio’ para vivir la experiencia de sentir, conocer y disfrutar de una región por y para su gente».

Actualmente el museo está compuesto por diversos espacios que permiten apreciar in situ el patrimonio: el Centro de Recepción e Interpretación da la bienvenida al visitante con sus salas de exposición; después hay dos museos de sitio de los asentamientos arqueológicos Aldea Arqueológica Laguna Blanca y Caranchi Tambo, que actualmente se encuentran en proceso de habilitación para ofrecer un mejor servicio al espectador. Enfocados en el patrimonio natural se encuentran los predios para el acercamiento y descubrimiento de la flora (Parque Botánico Autóctono Paul Günther Lorentz) y la fauna (Predio de Fauna Autóctona), circuitos que permiten conocer el arte rupestre (pictografías y petroglifos) de la zona, donde se expresaron los procesos estéticos de la región. Finalmente nos encontramos con los Sitios Panorámicos de Interpretación (SiPI), que forman una red mediante la cual se pretende acercar al público a una comprensión global de los distintos procesos naturales y socioculturales.

Aunque son pocos los museos que responden totalmente a esta categoría, el enfoque que subyace de los mismos podría reproducirse por instituciones de diverso tipo, ya que en definitiva lo que plantea esta tendencia es configurar un espacio donde la comunidad sea un agente activo en la vida de la institución, que haga suyo el museo y pueda implicarse de manera comprometida en sus funciones.



[FIG. 2] Esquema de museo tradicional frente a nuevo museo. Marc Maure, 1996

El gran desafío que plantea la Nueva Museología reside en el cambio del centro de interés de los museos; colocando en el eje principal de su labor a la comunidad y dando prioridad a la persona en vez de al objeto, el patrimonio es visto como instrumento para el desarrollo social y está al servicio de las personas. Esto implica que el equipo de los museos también debería cambiar, ya no basta con la figura del museólogo, sino que al intentar dar respuesta a una problemática social se hace indispensable que los especialistas de las diversas disciplinas de las ciencias sociales sean los protagonistas.

Los museos que evolucionan tomando los principios de este nuevo paradigma cambian sus objetivos, que apuntan hacia una apertura cada vez mayor en la sociedad, convirtiéndose en un elemento dinamizador integrado en la vida de la comunidad y que también se preocupa de su formación permanente. Este último punto es un legado vital de la Nueva Museología, ya que la institución debe comprometerse a entregar una formación continua de calidad que capacite a los ciudadanos para trabajar activamente en la labor de «construir» conjuntamente el museo.

Por el mismo motivo, el rol de los profesionales cambia, los museólogos se deben replantear su labor, pues ya no son los encargados de «transmitir» la verdad como ocurría antes, sino que deben procurar ser un puente que una al visitante con su propio patrimonio y que les otorgue las herramientas para percibirlo como una parte importante de su vida.

Concebir el museo como una institución que tiene como principal propósito dar un servicio a la sociedad, implica conocerla y adaptarse a ella, y por tanto el nuevo museo debe ser mucho más flexible, poner el acento en las necesidades actuales e incorporarlas en su quehacer cotidiano.

Todos estos factores hacen de la Nueva Museología un movimiento que supone un importante impulso para el desarrollo de la función educativa en los museos; el cambio de paradigma hace indispensable que estos comiencen a incrementar los programas, contar con los equipos de trabajo adecuados y masificar el acceso con actividades atractivas.

Un ejemplo interesante que se da en esta misma época es el Centre Georges Pompidou, inaugurado en 1977, cuyo programa educativo y cultural resulta muy significativo respecto a las nuevas formas de entender el rol y las funciones del museo en el siglo xx. Además, pone de relieve que un museo de gran envergadura puede poner también el acento en lo comunitario, abordando nuevas formas de conexión con la ciudadanía.

Lo más destacable del proyecto de esta institución, dedicada a la creación artística moderna y contemporánea, es el planteamiento de un espacio interdisciplinario donde los ciudadanos puedan disfrutar de las artes visuales, la música, el teatro y otras manifestaciones artísticas, haciendo de este espacio una gran centro de aprendizaje al servicio de la sociedad.

Desde su creación, la educación de la ciudadanía tuvo un lugar primordial en las misiones del museo. Su objetivo fue ser uno de los centros de arte moderno más importantes del mundo y poseer la mejor colección de arte moderno y contemporáneo de Europa, para lo cual contó ya desde su apertura con una gran biblioteca de lectura pública, salas de cine y espectáculos.

Las actividades educativas fueron consideradas desde el comienzo del proyecto. En el mismo año de su inicio se inauguró «L'Atelier des enfants» (El taller de los niños), que fue una iniciativa pedagógica pionera en este campo, ya que la manera de abordar la educación artística en el interior del museo cambió y se enfocó de una manera mucho más experiencial y experimental.

Vincent Poussou, director del Área de Educación del Pompidou, describe que «El taller de los niños» fue un espacio pedagógico con un concepto particular. Citando las palabras de su fundadora Daniëlle Giraundy: «Enseñar a los niños de 4 a 12 años a mirar, tocar, saborear y sentir, para hacer amar el arte, sirviéndose de los dos polos de creatividad que son la imaginación y la sensibilidad. Hacer descubrir a los niños la creación contemporánea y realizar esta educación sensorial tan diferente del método cronológico tradicional»<sup>1</sup>.

Esta actividad tuvo múltiples programas que se convirtieron en experiencias modélicas para otros museos, ya que su manera visionaria e interdisciplinar de acercarse

al público infantil al arte contemporáneo abrió puertas para posteriores prácticas significativas en este ámbito.

Dentro de los objetivos de «El taller de los niños» estaba el de realizar actividades que se alejaran del recurso de transmitir conocimiento; un cambio esencial que tuvo este proyecto, a diferencia de otros de la época, fue la formación de un equipo interdisciplinar, lo cual era un aporte muy novedoso en el contexto francés de esos años, ya que en general las personas que trabajaban en estas actividades era personal remunerado por horas y sin el grado de compromiso e implicación necesaria con los objetivos de la institución; en cambio, en el caso de «El taller de los niños», el equipo estaba compuesto por jóvenes artistas que se encargaban de todo el proceso del taller, desde su concepción hasta la realización final, logrando un grado de compenetración mucho mayor que se plasmaba en el trabajo con los niños.

De esta y otras experiencias pedagógicas realizadas por el Centre Georges Pompidou podemos destacar varios aspectos: en primera instancia, la importancia de renovar esquemas en el ámbito educativo, dejar de lado la visita transmisora y buscar hacer una nueva visita conectada con las experiencias previas de los visitantes. También es relevante la formación de equipos interdisciplinarios, aspecto que ya se señalaba en la Mesa de Santiago de 1972 y que en la praxis permite realizar programas educativos que aborden la exposición de una forma más amplia. Y por último, un aspecto fundamental en torno a la retribución de los educadores; este es un tema que sigue generando polémica hoy en día, pues existen todavía muchos museos en los que los educadores reciben salarios mínimos, no se les valora ni se les protege laboralmente, así que en muchos lugares tampoco se genera estabilidad en el equipo, existiendo una constante rotación que perjudica al proyecto en general.

En esta misma época en la que los museos comienzan a replantearse nuevos desafíos en torno a la función educativa, Latinoamérica sufre sus años más negros. Las dictaduras en Brasil (1964-1985), Bolivia (1971-1978), Paraguay (1954-1989), Uruguay (1973-1985), Argentina (1976-1983) y Chile (1973-1989) generan un largo estancamiento en el desarrollo cultural. Resulta paradójico que en Chile, sede

de la Mesa de Santiago, exista un nulo avance en las materias antes planteadas debido al «apagón cultural» que surge en la dictadura de Pinochet, donde muchos museos fueron clausurados o condenados a funcionar bajo mínimas condiciones, además de alejados del contexto de la realidad nacional.

## Albores del siglo XXI y renovación de la función educativa

Con el retorno a la democracia en los distintos países latinoamericanos tiene lugar un resurgir de los museos; en primer lugar surge en Chile una renovación museográfica que en muchas instituciones aún continúa y que supuso un lento proceso que se ha traducido en un desarrollo muy dispar en los distintos tipos de museos.

La situación se repite en varios países latinoamericanos a los cuales les une el concepto de precariedad. Si bien, a inicios de los noventa hay un resurgir en varios aspectos, existen importantes carencias en recursos humanos y financieros para llevar a cabo las diferentes funciones de los museos; en el caso de la función educativa sucede lo mismo, hay departamentos de educación unipersonales en los que un profesional debe llevar a cabo todas las tareas: coordinación de visitas, generación de contenidos, realización de actividades, etc.

Es también en esta década cuando comienzan a llegar a Latinoamérica las llamadas «mega exposiciones» (la muestra *De Manet a Cbaggall*, con obras del Museo de Arte de Sao Paulo, se presenta en el Museo Nacional de Bellas Artes en 1992, convirtiéndose en la gran exposición de arte tras el retorno de la democracia). Eventos de este tipo generan una masificación del público e instauran en la región el concepto de «museo espectáculo», cambiando la noción del museo como lugar de contemplación y guardián de bienes patrimoniales y situándolo como una cima de desarrollo turístico y cultural.

Esto va de la mano con el auge de los centros culturales que comienza en este periodo, espacios que se suman a esta tendencia de generar polos interdisciplinarios que ofrezcan a la ciudadanía el acceso a una oferta cultural

variada. Se trata de una situación que también genera tensiones dentro de la labor de los museos en el ámbito de la educación, ya que en cierta forma estos nuevos espacios culturales comienzan a llevar la delantera a nivel didáctico y educativo sobre los museos.

Respecto a esto se desarrolla un escenario complejo: los museos, como ya analizamos anteriormente, tienen una precariedad que se nota aún más si se compara con estos centros en los que al no tener colecciones ni dedicar recursos a las otras funciones como conservación o investigación, las áreas educativas resultan muy fortalecidas, generando diversos programas que logran mayor notoriedad.

Además, la llegada del nuevo siglo coincide con este escenario complejo y diverso. En los últimos tiempos se han configurado un sinnúmero de cambios en torno a la cultura en nuestros países, lo que reactiva la función educativa en los museos, función que se encuentra en un proceso de renovación fuertemente influenciada por los cambios en las teorías museológicas y educativas y la irrupción de otras entidades culturales que generan un importante movimiento en este ámbito.

Un ejemplo en este sentido es el programa educativo del Museo Larco (Lima), cuyos programas escolares se definen como actividades que «buscan motivar, acompañar, fortalecer y facilitar el desarrollo curricular en áreas como la historia, las ciencias sociales, las comunicaciones, las ciencias naturales, las artes y sobre todo la comprensión de las culturas del antiguo Perú... Los programas del Museo Larco han sido elaborados tomando en cuenta los acercamientos pedagógicos propios de la educación en museos, que consisten en la investigación y el aprendizaje basados en el objeto histórico/artístico. Utilizamos diversas metodologías como el aprendizaje basado en preguntas, estrategias didácticas de pensamiento visual, aprendizaje práctico y la teoría de las inteligencias múltiples»<sup>2</sup>.

El planteamiento de este programa permite potenciar el aprendizaje desde el descubrimiento y las experiencias personales de los y las visitantes, deja de lado la visita tradicional expositiva con gran cantidad de contenido para dar paso a un recorrido que cuenta con un



Estudiantes durante una visita guiada en el Museo de Artes Visuales de Santiago, Chile.

Grupo escolar en el Museo de Artes Visuales de Santiago, Chile

FOTOS: Paloma Miralles

mayor componente experiencial donde los estudiantes realizan actividades diversas como lectura, dibujo, debates, confección de bitácoras, etc. La finalidad es que, tomando los principios del constructivismo, sean los niños, niñas y jóvenes quienes construyan su aprendizaje en torno a las distintas temáticas del museo.

Este programa, junto con la búsqueda de otra forma de acercamiento al museo, también integra la escuela con miras a generar alianzas y procesos en los que la visita sea un momento activo y potenciador del aprendizaje previo y posterior en el contexto formal; para esto han realizado materiales pre y post visitas que buscan preparar a los estudiantes para la experiencia que vivirán en el museo y materiales para reforzar y complementar lo aprendido en la visita.

Lo que ha sucedido en el Museo Larco da cuenta de un proceso que se repite en diversos museos latinoamericanos, en los que comienza a tener lugar un cambio de visión en torno a las visitas escolares a museos, a pesar de que cuesta cambiar el esquema «visita-paseo» a la idea de una visita al museo como parte de una planificación pedagógica. Este es un proceso que actualmente continúa allí donde los museos han buscado generar lazos con los docentes creando instancias de capacitación y empoderando a los profesores para que utilicen activamente el museo como una herramienta de aprendizaje.

En la región, el tema de la vinculación con los docentes se convierte en un eje muy importante de la función educativa de los museos; se toma conciencia de la importancia de este colectivo porque son casi siempre los encargados de llevar por primera vez a los alumnos al museo, debido a que en Latinoamérica aún no está instalado el concepto de ocio cultural que existe en España y otros países, por lo que este hecho adquiere aún más relevancia.

En los museos latinoamericanos no está todavía afianzada la oferta educativa permanente a otros visitantes, como sucede en muchos museos europeos o estadounidenses, donde existen programas para personas con necesidades educativas especiales, grupos de jóvenes y de mayores, entre otros. Si bien hay iniciativas puntuales

interesantes, como talleres u otras experiencias; estas, muchas veces, no son permanentes por falta de recursos, ya que se trabaja de forma muy frecuente en base a proyectos. Por las razones antes expuestas, la función educativa se ha centrado en los visitantes escolares, que es el grupo que impacta mayormente en este sentido.

En este contexto, algunos museos comienzan a diseñar estrategias para que la visita sea exitosa y significativa para los estudiantes. Muchas de estas estrategias incluyen la realización de material didáctico que pueda ser utilizado para articular la visita al museo con contenidos del currículo escolar, generando un proceso.

En este ámbito el trabajo que el Museo del Oro de Bogotá realiza desde 1996 es un excelente ejemplo que nos permite entender cómo evoluciona la relación museo-profesor. Este museo parte de convocar encuentros con profesores antes de la visita, donde se hacía un primer recorrido con el fin de que estos, utilizando el material diseñado por el museo (una cartilla para profesores), pudieran diseñar un itinerario autónomo para realizar con sus alumnos. Este proceso se desarrolló bajo la premisa de que «el maestro es el mejor guía»; sin embargo, luego se dieron cuenta de que esta inmersión de una tarde no era suficiente y de que los maestros no se sentían seguros ni con los conocimientos suficientes para responder a las posibles preguntas en torno a piezas específicas de la exposición.

Así, desde el año 2000, el museo cambia su proyecto educativo por el de animación pedagógica: «Las animaciones son eventos interactivos entre un público escolar y las exposiciones, alrededor de un tema particular, motivados y conducidos por el animador y el maestro, quien queda encargado de darles continuidad en clase. El animador no enseña: ayuda a descubrir, incita a aprender»<sup>3</sup>.

Actualmente se convoca a los profesores para coordinar con ellos el tipo de recorrido que desean realizar con sus estudiantes; dicha capacitación previa es un requisito para visitar el museo, por lo que ya no se da el caso de que el docente no tenga una idea clara sobre la exposición en el momento de la visita.

En esta instrucción previa, el profesor accede a una amplia oferta de temas para trabajar con su grupo: socie-

dades prehispánicas, arte prehispánico, el cuerpo es cultura, manejo prehispánico del medio ambiente, el trabajo de los metales, animales míticos...

Junto con la elección del tema, el docente conoce la propuesta educativa del museo y los materiales asociados a ella, teniendo la oportunidad de acceder a la metodología de animación pedagógica que posteriormente utilizará con sus estudiantes, viviendo el proceso de «sentir, conocer=aprender» que el museo ha establecido como metodología de educación patrimonial.

Desde el área educativa del museo señalan que este método es relevante porque «involucrando a los maestros en esta nueva forma de descubrir, entender y aprender en los museos se reafirma que desde la experiencia estética, desde la contemplación, el cuestionamiento, la hipótesis, hasta la confrontación se produce un conocimiento particular; luego compartir este conocimiento con otros visitantes, con el animador pedagógico o con colegas dará la oportunidad de ejercer la convivencia y de ir consolidando un determinado concepto (patrimonio, identidad, diversidad, entre otros)»<sup>4</sup>.

De la experiencia educativa del Museo del Oro se desprende otro punto interesante: el rol del educador. En este museo y en muchos de los museos latinoamericanos, este ha sido un tema recurrente y lo que aquí sucede nos sirve como ejemplo para indagar en este proceso, que todavía está en proceso en muchos museos de la región.

En la década de los noventa, en el Museo del Oro se contaba con el apoyo de pasantes de administración turística y jóvenes bachilleres auxiliares de la Policía Nacional, quienes por determinado tiempo (tres, seis o doce meses) realizaban las visitas guiadas. Si bien, según la experiencia relatada por el museo, estos jóvenes hacían gala de un gran entusiasmo para realizar esta labor, no era fácil formarlos a la vez en antropología, arqueología y educación para dirigir una visita que no consistiera en repetir extensos parlamentos en torno a las piezas.

Desde el año 2000, el proyecto de animación pedagógica vinculó pasantes universitarios de la carrera de Antropología, con el fin de que fueran estudiantes con mayores herramientas quienes entraran en diálogo con los escolares. En julio de ese año ingresa el primer grupo de

dos universitarios pasantes durante un semestre, y así se sucedieron hasta diciembre de 2004. Este cambio permitió que algunos de los antropólogos y antropólogas realizaran tesis de grado sobre su experiencia de trabajo en el museo, contribuyendo de manera importante en la reflexión sobre el tema de la educación en museos, investigación que en Latinoamérica aún es escasa.

En 2005 el museo decide convertir el grupo de animadores pedagógicos en un grupo interdisciplinar estable, contratando antropólogos, profesores de arte, restauradores, artistas escénicos e historiadores, entre otros. Este nuevo equipo asume la tarea de la animación con visitantes escolares y también con el público general; de este modo se revitalizan también las visitas guiadas a todos los públicos, ya que el concepto central de la animación —la comunicación con el visitante— se renueva y convierte la tradicional visita guiada expositiva en una visita participativa.

Como complemento a los recorridos temáticos (animaciones pedagógicas y visitas en general), los animadores usan la mochila del animador. Este elemento constituye el factor sorpresa del recorrido y así todos los visitantes, no solo los escolares, pueden observar, tocar réplicas o fragmentos originales que despiertan aún más su interés por la colección del museo.

De esta forma se refuerza el concepto de museo como un espacio diferente, un lugar donde construir conocimiento a través del diálogo y la interacción con la colección y las personas, frente a la idea tradicional donde prima el silencio y la contemplación.

La importancia de constituir un equipo de educadores fuerte en su formación y estable en sus condiciones laborales es muy relevante en el contexto latinoamericano, ya que si bien hay algunas experiencias piloto, en nuestro medio todavía no abundan las empresas que ofertan actividades culturales en museos dirigidas a escuelas, sino que son los mismos museos quienes realizan el programa educativo: algunos a través de un equipo de guías/educadores con diversa formación (y a veces también con precarios salarios), otros con profesionales de los museos y en algunos pocos casos con guías voluntarios, situación que está tendiendo a desaparecer a favor

de una profesionalización de la actividad. Es sin duda la formación de los educadores uno de los temas de actual debate, ya que si bien se reconoce la importancia que estos tienen en la función educativa de los museos, la situación continúa siendo muy difusa y en algunos casos todavía precaria.

Este ímpetu de renovación en la función educativa que surgió hace algunas décadas no alcanzó únicamente a los museos, sino que también se comienza a producir una valoración de la educación patrimonial, abarcando no solo el patrimonio tangible sino también el intangible y lo identitario de cada país latinoamericano.

Desde los museos y otras instituciones se promueve la valoración de instancias educativas en la ciudad; en Argentina, por ejemplo, se toma la influencia de la consultora en educación Agustina Blanco y otros autores que abordan la pedagogía del descubrimiento, desarrollándose un interesante programa educativo en museos y otros espacios no formales que se adhieren al concepto de ciudad educadora de los años noventa.

Al igual que los conceptos de educación no formal e informal, la expresión «ciudad educadora» fue tomando forma a partir de la década de los sesenta, hermanada con la noción de educación permanente.

Del informe de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) *Aprender a ser* (1973), se desprende la importancia de que la ciudad comience a ser parte activa en los procesos de aprendizaje.

A fines del siglo pasado la idea de «ciudad educadora» va tomando cada vez más fuerza y en 1990 se celebra en Barcelona el Primer Congreso Internacional de Ciudades Educadoras, del cual surge la Declaración de Barcelona, que pone de relieve la importancia que adquieren las ciudades como agentes educativos. En la misma carta se proponen veinte principios que buscan ser una guía para que las ciudades puedan llevar a cabo con eficacia la misión de convertirse en espacios de formación, diálogo y cultura.

La esencia de este movimiento es recuperar la relación que la educación tiene con la vida, llevando a cabo este proceso a través del contacto directo con las actividades y

lugares donde se desarrollan las distintas áreas del conocimiento. «Todo ello significa que la ciudad aporta un concepto de cultura activa y vivida, en contraposición a la participación cultural pasiva, propia de las instituciones. De ahí entonces, que de sus esquemas creativos, participativos y de libertad preconcebidos y formalizados, se pase ahora, a través de la acción formadora de la ciudad, a la posibilidad auténtica, no formalizada, de vivir la creatividad, la libertad y la participación»<sup>5</sup>.

El desafío de lograr convertir la urbe en una ciudad educadora es muy amplio y va desde la necesidad de construir espacios públicos que favorezcan el encuentro y la participación ciudadana hasta la recuperación de la ciudad como recurso pedagógico, pasando por un conjunto de ideas e iniciativas que apunten a reconstituir la memoria e identidad de las personas alrededor de sus barrios, monumentos, museos, parques y los distintos lugares que fortalezcan el diálogo y el aprendizaje experiencial.

Como mencionábamos anteriormente, Argentina ha sido un país pionero en la introducción de programas de este tipo en Latinoamérica. Un ejemplo muy interesante de este tipo de iniciativas es el que se llevó a cabo en Buenos Aires entre los años 2001 y 2007, donde Silvia Aldequiqui estuvo a cargo de la coordinación general.

«Buenos Aires en la escuela. Proas a la ciudad» surge bajo la Dirección General de Educación, dirigido a los alumnos y alumnas de escuelas públicas de la ciudad de Buenos Aires con el fin de hacer más equitativo el acceso a la cultura de todos los niños, niñas y jóvenes de la ciudad.

El objetivo primordial que se planteó en este programa fue lograr que los y las estudiantes, sus docentes y sus familias pudieran:

- Disfrutar de las artes en la ciudad.
- Dialogar con artistas y creadores.
- Recorrer la ciudad, conociendo su historia, la memoria de sus fachadas, la ciudad subterránea.
- Aprender acerca de los personajes que vivieron en la ciudad.
- Conocer barrios diferentes, la vida cotidiana en sus umbrales y sus lugares secretos.

- Descubrir los tesoros y maravillas de los museos porteños.
- Escuchar las voces de los habitantes de la ciudad.
- Conocer el trabajo de los funcionarios y empleados de las oficinas públicas.
- Comprender los mecanismos de las instituciones del gobierno.
- Ejercer y experimentar los derechos ciudadanos de los niños y jóvenes.
- Proteger el medio ambiente urbano en el que vivimos.
- Imaginar, pensar y participar en la construcción del Buenos Aires del futuro.

Para llevar a cabo esta tarea el programa organizó diversas actividades que permitieron optimizar el uso de la ciudad como agente educativo; estas se dividieron en tres grandes áreas: «Itinerarios», «Ciudad Funciona» y «Museos y exposiciones».

«Itinerarios» consistió en lograr que los estudiantes se conviertan en viajeros dentro de su propia ciudad, paseando y contemplando las huellas del pasado en la urbe contemporánea. La idea principal fue lograr que los niños, niñas y jóvenes conocieran barrios diferentes, abordando presente y pasado a través del conocimiento de la vida cotidiana actual que estos poseen y reconociendo en sus calles, fachadas y monumentos el paso del tiempo y la historia que los ha convertido en lugares emblemáticos de la ciudad.

La segunda área, «Ciudad Funciona», tuvo como objetivo lograr que los estudiantes conociesen el trabajo de profesionales y empleados públicos, la complejidad del funcionamiento de la ciudad y los mecanismos de las instituciones democráticas que la gobiernan.

Por último, el área «Museos y exposiciones» buscó acercar a los alumnos al mundo de la cultura, procurando familiarizar a los niños, niñas y jóvenes con estas instituciones para lograr un desarrollo de la sensibilidad estética y la competencia artística y cultural.

El programa contó con una revista, llamada *Proas a la ciudad*, que se distribuía a las escuelas con el fin de difundir las actividades del programa y otros eventos culturales que pudieran ser interesantes para la comunidad escolar.

«Buenos Aires en la escuela» también se sumó a la misión de formar «nuevos espectadores», por lo que periódicamente incluyó en su oferta salidas a conciertos u obras de teatro. Actualmente este tipo de iniciativas se han fortalecido en varios países de América Latina con programas de conciertos didácticos y formación de audiencias en artes musicales y escénicas en distintos países del continente.

Otro aspecto interesante del programa fue la elaboración de material didáctico destinado a los profesores, que se estructuró como una serie de guías, llamadas guías AVC, abreviación de:

A= Antes de salir

V= Visita

C= Continuidad en la escuela

Este material tenía como objetivo vincular las salidas que se llevaran a cabo con la programación del aula y, como su nombre indica, se trató de que fuera un material útil para que el profesor pudiese preparar la visita con sus alumnos; por ejemplo, en el caso de una visita de alumnos pequeños al museo de arte, la guía entrega propuestas para que el docente pueda explicar a los niños qué es un museo, qué cosas se pueden encontrar en él, cómo se suelen organizar las exposiciones, etc. Posteriormente incluyen actividades para realizar en el mismo museo y otras para cerrar el proceso en el aula.

Existe gran cantidad de estas fichas, de hecho se elaboró una para casi todos los lugares que el programa ofertaba.

Programas como este demuestran que es posible lograr alianzas que promuevan la educación en los distintos entornos y además tiene la ventaja de que los alumnos aprenden en contextos diferentes; es muy distinta la forma en que un artista, funcionario, operario, administrativo, etc., enseñará su trabajo a cómo lo haría un docente en el aula; por lo tanto, esta experiencia hace que el aprendizaje gane en riqueza y diversidad.

Junto a esto es destacable la forma en que iniciativas como esta desembocan en una mayor implicación ciudadana, y cómo fomentan la dimensión colectiva y social y la preservación del patrimonio tangible e intangible;

aspectos relevantes y que mediante estos programas pueden ser interiorizados por los alumnos de una forma vivencial y significativa.

Respecto a los aprendizajes que se logran con este tipo de proyectos, el profesor Mikel Asensio nos habla de la interesante paradoja de la enseñanza informal, que radica en que muchas veces el aprendizaje no es proporcional a la especificidad y planificación que este tenga. El citado autor señala que generalmente el aprendizaje en los contextos no formales, a pesar de no tener objetivos explícitos, muchas veces tiene una mayor eficacia que el del contexto formal. Esto es posible entre otras cosas porque el aprendizaje que se logra en los contextos informales generalmente tiene mayor cercanía y es menos abstracto que el promovido por la enseñanza formal. Asensio ha descrito las fases de planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje en el contexto informal, dentro de las cuales podemos destacar las siguientes:

- La motivación se basa en el contexto de las personas y en estimular su curiosidad.
- Plantea objetivos abiertos.
- Durante el proceso de enseñanza se procura activar los conocimientos previos.
- Incentiva la interacción y el trabajo cooperativo.
- Apunta a generar un conocimiento aplicado.
- Las actividades propuestas son diversas y flexibles.
- Amplía las instancias de evaluación otorgando espacio a evaluaciones formativas.

Esto último conlleva que los aprendizajes en contextos alejados de la enseñanza formal estén convirtiéndose en un factor decisivo en la educación de los estudiantes. Los análisis en torno a este tema sugieren que «el conocimiento actitudinal y el conocimiento referido a ideas previas asentadas en los alumnos se adquiere y modifica de manera más efectiva en el contexto de aprendizaje informal»<sup>6</sup>.

A estas características se suma el hecho de que los aprendizajes no formales e informales se plantean la integración de nuevos contenidos, aspecto que en la actualidad es uno de los mayores problemas de la educación formal.

La cultura popular, las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y los nuevos enfoques

pedagógicos que promueven incorporar aspectos de la vida cotidiana a las aulas, pueden ser importantes a la hora de buscar conexiones que hagan posible aumentar el interés del alumnado, aspecto que por algunos está mal visto alegando que la escuela no puede convertirse en una institución «entretenida», situación que nada tiene que ver con la realidad, ya que el cambio de metodologías que se requiere no busca transformar la escuela en un espacio de diversión, sino en un lugar donde realmente los estudiantes puedan adquirir conocimientos significativos.

Como mencionábamos anteriormente, en la actualidad un porcentaje mínimo de los estudiantes está formándose a través de nuevas estrategias pedagógicas que buscan conectar la escuela con la vida, por lo que las experiencias que pueden vivir en el contexto no formal como los museos son de enorme relevancia.

Este programa es un ejemplo de cómo conectar el aprendizaje formal con instancias no formales como las recién descritas, y entre las cuales se cuenta la educación en museos. Este tema se ha instalado en Latinoamérica y resurgen con fuerza los ideales de la Escuela Nueva que tienen que ver con la importancia de relacionar el aprendizaje con la vida. Sin embargo, y aunque las instituciones con metodología Waldorf y Montessori han aumentado, predominan en las instituciones privadas, por lo que el acceso continúa siendo muy limitado.

## Museos latinoamericanos en el siglo XXI. Nuevas estrategias educativas

La actualidad de los museos y su función educativa se encuentra en un momento de desarrollo fructífero en la región, ya que existe una creciente preocupación por establecer una divulgación significativa de lo que cada país realiza y por aumentar la investigación en torno al tema. La relación entre museo y escuela sigue hoy en día en el centro de la discusión, comenzando a desarrollarse posturas diferentes en torno a esta alianza.

Cuando hablamos del museo como institución que puede revitalizar la educación, nos adentramos en un

tema que genera bastante debate: ¿Qué rol debe asumir el museo en este aspecto? ¿Debe hacer un trabajo dirigido a la escuela? ¿Estudiar los currículos de las diferentes asignaturas y promover actividades en esa línea ya que gran parte de sus visitantes son escolares? ¿O el museo debe empoderar a los y las docentes para que lleven a cabo sus propias formas de acercamiento?

De qué manera se debe establecer la relación entre el museo y la escuela es uno de los temas en el que nos centramos actualmente; se ha logrado instalar con bastante esfuerzo la idea de que la visita al museo no debe ser un evento aislado, otros han ido más allá y han preparado extensos materiales; maletas didácticas, guías y variados recursos para abordar el espacio pre y post visita. Sin embargo existen museos que han tomado otro camino, que no se consideran responsables de hacer su aportación de esta manera y que apuestan por una capacitación menos dirigida a los docentes, con el fin de que ellos sean quienes, conociendo el contexto en el que trabajan, determinen qué es mejor realizar para optimizar la visita.

Junto con estas decisiones, en torno a qué metodología y qué recursos didácticos aplicar en el área educativa, surge en los museos latinoamericanos la necesidad de realizar un análisis más exhaustivo de su praxis, examinando de qué forma se está llevando a cabo esta función y cuáles son las fortalezas, necesidades y desafíos en esta área. Fruto de esta inquietud y del aumento de congresos y encuentros regionales en torno al tema, se han logrado establecer algunos programas y redes que permiten un intercambio significativo en el desarrollo de la función educativa en los museos de la región. Algunos de los más relevantes son los siguientes:

#### PROGRAMA IBERMUSEOS

El Programa Ibermuseos ha sido una plataforma muy importante de conexión entre los museos de Iberoamérica. Se inicia en el año 2007 con el objetivo principal de «promover la integración, consolidación, modernización, calificación y desarrollo de los museos iberoamericanos. Su tarea es el fomento y articulación de políticas museológicas para Iberoamérica, la creación de mecanismos

multilaterales de cooperación y el desarrollo de acciones conjuntas en el ámbito de los museos y de la museología de los países iberoamericanos»<sup>7</sup>.

Desde sus inicios, el programa ha generado encuentros museológicos anuales que han permitido intercambiar experiencias, discutir y debatir respecto a temas que gravitan en torno a los desafíos actuales de la museología. El programa, además, tiene cinco líneas de acción, una de ellas dedicada a la acción educativa, la cual ha sido muy relevante ya que ha compilado un excelente banco de buenas prácticas al cual se puede acceder en línea<sup>8</sup>. Este recurso es fruto del premio Ibermuseos, que se realiza anualmente con el fin de identificar y reconocer proyectos educativos en el interior de los museos.

#### RED DE PEDAGOGÍA DE MUSEOS DE LATINOAMÉRICA

Surge en 2011 como una iniciativa del Goethe Institut, consistente en convocar a un grupo de profesionales de distintos países de Latinoamérica para construir una red que fortaleciera la educación museística. La red se caracteriza por agrupar profesionales de la educación y museos de varios países latinoamericanos para favorecer el intercambio y el aprendizaje permanentes. Esta red basa su trabajo en la investigación, acción y reflexión crítica, de acuerdo a la naturaleza de los lugares y contextos de cada país.

En su web<sup>9</sup> se puede acceder a las prácticas educativas de los museos de los países que la conforman, entre los que actualmente se encuentran: Argentina, Bolivia, Chile, Colombia, Ecuador, Perú y Uruguay.

#### RED DE MUSEOS Y EDUCACIÓN DE URUGUAY

Nace a partir de un censo realizado en 2010-2011 que identifica las debilidades existentes en los museos uruguayos<sup>10</sup>. Como primera medida se realizaron acciones de formación e intercambio de experiencias en materia de interpretación del patrimonio, pedagogía y curaduría educativa, concluyendo con la importancia de una creación interinstitucional que contribuya al fortalecimiento y la mejora de las propuestas educativas de los

museos uruguayos. (La red involucra a museos públicos y privados de todo el país, así como a otras instituciones comprometidas con la educación y la acción cultural.) Es una iniciativa interesante y que se relaciona con el proceso que en general están viviendo todos los países: tratar de sistematizar las prácticas, encontrar sinergias y hacer cada día más visible la importancia de la función educativa en los museos latinoamericanos.

El escenario de la educación en los museos se complica aún más con la llegada de la museología crítica, que básicamente es una tendencia actual que avanza un paso más allá de lo planteado por la Nueva Museología y propone hacer del museo un espacio de negociación cultural. Deconstrucción y crítica son sus ejes principales, y entre sus planteamientos está el de reformular el concepto de museo de manera profunda. Ya no es suficiente garantizar el acceso, sino que se debe democratizar la institución y convertirla en un lugar abierto a un diálogo transformador.

Esta nueva sensibilidad museística ha generado una crisis que radica en cuestionarse la concepción del museo y su función, promoviendo la deconstrucción, interpretación y recontextualización de todas las tareas del museo, incluyendo la educación. La visita guiada tradicional ya no tiene cabida en esta tendencia, tampoco la mediación que busque ser un puente entre el público y la exposición. Bajo esta mirada, entender a los ciudadanos como «visitantes» y «participantes» de una narrativa y metodología impuesta no sería válido, ya que implicaría perpetuar una visión paternalista (J. Rodrigo, 2012).

Bajo esta visión se busca articular el trabajo en red, que no sea el museo quien proponga todo (visitas, talleres, conferencias, etc.), sino que se puedan generar formas de democracia participativa y negociación donde otros puedan incidir en los contenidos del museo, así las relaciones que tendría que establecer el museo con las personas dejarían de ser jerárquicas, como lo son en la actualidad, y serían remplazadas por el concepto de red.

En Latinoamérica esta práctica es incipiente, pues no ha sido tarea fácil que el museo se desapegara de las estructuras verticales, sin embargo es justamente en la función educativa donde más se ha avanzado al respecto,



*Pachamama y Cariátides del Museo Nacional de Bellas Artes de Santiago, Chile*

Foto: Paloma Miralles

existiendo iniciativas muy interesantes que han logrado un trabajo significativo con las comunidades.

En Chile, el Museo de la Solidaridad Salvador Allende —museo de arte compuesto por obras donadas por artistas de todo el mundo con el fin de expresar su apoyo al proyecto político y social del Gobierno de Salvador Allende— ha refundado recientemente su área educativa elaborando un programa que busca generar actividades y experiencias participativas basadas en el diálogo y la reflexión de los visitantes en torno a las exposiciones.

Las profesionales a cargo de articular esta nueva mirada señalan: «La propuesta global del Área de Públicos,

de poner en valor su patrimonio a través de experiencias personales y colectivas, en donde se generan nuevos significados y apropiaciones, rescata el espíritu fundacional del museo, reconociendo su vigencia en el contexto social actual, en la medida que las experiencias de apropiación y significación de las instituciones aportan en el desarrollo de una educación ciudadana»<sup>11</sup>.

En el Museo de Antioquia (Medellín, Colombia) se ha buscado generar un diálogo entre el museo y la comunidad mediante el programa «Museo y territorios», compuesto por tres áreas: museo itinerante, museo + comunidad y museo virtual. A través de estas, el espacio del museo se expande: «El límite de los museos se desdibuja para incluir los territorios en donde la salvaguarda del patrimonio transita hacia un patrimonio vivo»<sup>12</sup>. En este programa la suprema importancia de las colecciones se desvanece, dando énfasis a la comunidad y a sus formas de apropiación del patrimonio, realizando gran parte de sus actividades fuera del recinto del museo, priorizando el contexto local.

También en la actualidad encontramos casos de museos que toman caminos cercanos a lo planteado por la Nueva Museología, trasladándola a la realidad que vivimos hoy y generando espacios dentro del museo en los que la comunidad ocupa un lugar protagonista. Un ejemplo interesante es el Museo de la Ligua, ubicado en la ciudad del mismo nombre en la provincia de Petorca (Chile). Se trata de un museo arqueológico inaugurado en la década de los ochenta en pleno apogeo de la educación formal, por un equipo con un gran interés en el rescate arqueológico de la localidad. Desde esa época el museo ha buscado ser un dinamizador de la vida cultural de la ciudad y de la provincia en general, y actualmente define su proyecto museológico como «Construyendo museo junto a la comunidad»; respecto a los fundamentos de esta nueva forma de hacer museo, su director destaca los siguientes aspectos en torno a la concepción del mismo: «Un modelo de gestión que apuesta a celebrar la vida en comunidad, un lugar para la creación y fomento del arte y la cultura local, entendida esta como una forma de vida, abierta a los valores que emergen de vivir en comuni-

dad... También un lugar que promueva la reflexión y el debate sobre temas de interés ciudadano, específicamente en lo que dice relación al rol de la cultura en el desarrollo local»<sup>13</sup>.

El museo ha realizado acciones muy significativas para la comunidad, una de ellas es la realización de actividades relacionadas con las valoraciones culturales más representativas de la región, destacando principalmente las que son relevantes para el visitante. Asimismo, se ha preocupado de plasmar esto en su museografía, generando espacios acogedores que inviten a vivir una experiencia más completa en torno a la exposición, realizando una museografía didáctica.

Finalmente, a la propia exposición del museo, se han incorporado objetos significativos para la comunidad en una sala dedicada a acoger elementos culturales icónicos de la ciudad. Gracias a los aportes de los proyectos que han financiado la ampliación del museo, se ha logrado realizar una nueva sala dedicada a la religiosidad popular de la provincia, exhibición que a través de un diorama y otros elementos interactivos difunde de forma didáctica los aspectos más relevantes de la fiesta religiosa de la localidad de Placilla, festividad muy importante para la región y de la cual una de sus danzas características, los bailes chinos, ha sido recientemente declarada patrimonio inmaterial por la UNESCO.

La creación de esta sala es un hecho muy relevante, ya que el tema fue consultado a la ciudadanía, realizando de forma conjunta la elección de la religiosidad popular como temática. La nueva sala incluye un programa educativo para niños y niñas, en los que el museo utiliza tanto estrategias de animación pedagógica como metodología educativa.

Estos ejemplos nos permiten ilustrar cómo en la región avanzamos en torno a generar estrategias en línea con las nuevas tendencias museológicas; sin embargo, en nuestros museos todavía existe una heterogeneidad importante respecto a los proyectos museológicos a los cuales se adscribe y, obviamente, a la forma de educar en ellos. Tenemos casos de museos que parecen haberse detenido en el siglo XIX, con una visión claramente decimonónica y muy escaso interés en generar

nexos reales con los visitantes y articular programas educativos significativos.

Pero existen otros casos en los que los museos, siguiendo los ideales planteados por la Nueva Museología, se han convertido en lugares muy cercanos a la comunidad, llegando a ser en ocasiones un espacio relevante para el entramado social.

Y finalmente, también han surgido algunos museos que articulan estrategias de participación cercanas a lo propuesto por la museología crítica y que abren el camino para pensar en un museo en el que se pueda realizar un trabajo horizontal.

Hoy la discusión está servida, los museos de forma intencional o a veces intuitiva configuran su metodología y, en este sentido, hace falta de forma urgente poder dotar a las áreas educativas de recursos que permitan la sistematización de sus prácticas y la especialización en el área (aún no es significativa la oferta de formación en pedagogía museística en Latinoamérica). Finalmente, hay que destacar la relevancia de incentivar la divulgación e investigación con el fin de poder profundizar en torno a las interesantes experiencias de pedagogía museística que se están gestando en Latinoamérica.

- 
- 1 Vincent Poussou, «Entre utopía y realidad: acciones innovadoras y estrategias de públicos», en VV.AA., *Espacios estimulantes*, Universidad de Valencia, 2007, pp. 167-177.
  - 2 Información recogida de la presentación del proyecto educativo «Educa Larco». Para más detalles visitar: [www.museolarco.org](http://www.museolarco.org).
  - 3 Flor Alba Garzón Gacharná, «Disfrutar, enseñar o estimular los procesos de comprensión en los museos», *Actas del IV Congreso de Educación, Museos y Patrimonio*, Santiago, DIBAM, 2011, p. 149.
  - 4 *Ibidem*.
  - 5 Antonio Juan Colom Canellas, «La pedagogía urbana, marco conceptual de la ciudad educadora», en VV.AA., *La ciudad educadora*, Barcelona, Ayuntamiento de Barcelona, 1990, pp. 115-130.
  - 6 Mikel Asensio Brouard y Elena Pol Méndez, *Nuevos escenarios en educación*, Buenos Aires, Aique, 2003, p. 91.
  - 7 Información recogida de la presentación del programa; para profundizar revisar la web [www.ibermuseum.org](http://www.ibermuseum.org).
  - 8 Más información y acceso al banco de buenas prácticas educativas en [www.ibermuseum.org/es/boas-praticas](http://www.ibermuseum.org/es/boas-praticas).
  - 9 [www.pedagogiademuseos.org](http://www.pedagogiademuseos.org).
  - 10 [www.museos.uy](http://www.museos.uy).
  - 11 Catalina Fernández, Alba Molina y Scarlett Sánchez, «Actividades en el MSSA: vivenciar e interpretar nuestro patrimonio», *Actas del V Congreso de Educación, Museos y Patrimonio*, Santiago, DIBAM, p. 154.
  - 12 Carlos Edwin Rendón Espinosa, «El museo, algo más que albergar el patrimonio», *Revista Museos*, n.º 31, Santiago, DIBAM, 2012, p. 47.
  - 13 Darío Aguilera, «Construyendo museo junto a la comunidad», *Revista Museos*, n.º 31, Santiago, DIBAM, 2012, p. 35.

## BIBLIOGRAFÍA

- AGUILERA MANZANO, Darío, «Construyendo museo junto a la comunidad», *Revista Museos*, n.º 31, Santiago, DIBAM, 2012, pp. 34-37. Disponible en la red.
- ASENSIO BROUARD, Mikel, «El marco teórico del aprendizaje informal», *Revista Íber*, n.º 27, Barcelona, Grao, 2001, pp. 17-40.
- ASENSIO BROUARD, Mikel y POL MÉNDEZ, Elena, *Nuevos escenarios en educación*, Buenos Aires, Aique, 2002.
- AZÓCAR, Miguel Ángel, «A treinta y cinco años de la Mesa de Santiago», *Actas de Museos en Obra. IX Seminario sobre Patrimonio Cultural*, celebrado en Santiago de Chile el 21 y 22 de noviembre de 2007, Santiago, DIBAM, 2007, pp. 43-50. Disponible en la red.
- CHAGAS, Mario, «Museos, memorias y movimientos sociales», *Actas de Museos en Obra. IX Seminario sobre Patrimonio Cultural*, celebrado en Santiago de Chile el 21 y 22 de noviembre de 2007, Santiago, DIBAM, 2007, pp. 28-42. Disponible en la red.
- COLOM CAÑELLAS, Antonio Juan, «La pedagogía urbana, marco conceptual de la ciudad educadora», en VV.AA., *La ciudad educadora*, Barcelona, Ayuntamiento de Barcelona, 1990, pp. 115-130.
- FERNÁNDEZ, Catalina, MOLINA, Alba y SÁNCHEZ, Scarlett, «Actividades en el MSSA: vivenciar e interpretar nuestro patrimonio», *Actas del V Congreso de Educación, Museos y Patrimonio*, celebrado en Santiago de Chile del 30 de septiembre al 1 de octubre de 2013, Santiago, DIBAM, 2014, pp. 146-155. Disponible en la red.
- GARZÓN GACHARNÁ, Flor Alba, «Disfrutar, enseñar o estimular los procesos de comprensión en los museos», *Actas del IV Congreso de Educación, Museos y Patrimonio*, celebrado en Santiago de Chile el 3 y 4 de octubre de 2011, pp. 95-102, Santiago, DIBAM, 2011. Disponible en la red.
- POUSSOU, Vincent, «Entre utopía y realidad: acciones innovadoras y estrategias de públicos», en VV.AA., *Espacios estimulantes*, Universidad de Valencia, 2007, pp. 167-177.
- RENDÓN ESPINOSA, Carlos Edwin, «El museo, algo más que albergar el patrimonio», *Revista Museos*, n.º 31, Santiago, DIBAM, 2012, pp. 46-59. Disponible en la red.
- RODRIGO MONTERO, Javier, «Experiencias de mediación crítica y trabajo en red en museos», *Revista Museos*, n.º 31, Santiago, DIBAM, 2012, pp. 76-87. Disponible en la red.



MESA REDONDA |

actas **18 DEAC**

JORNADAS DE MUSEOS

NOVIEMBRE 2014

MUSEO DEL PRADO

PUENTES

## Treinta años no es nada

Organizar unas Jornadas DEAC era para nosotros un importante reto y una gran ilusión, pero sobre todo era una oportunidad. La oportunidad de dar a conocer a las nuevas generaciones el trabajo que se ha venido realizando en los últimos treinta años por personas que han trabajado en los diferentes departamentos de Educación de los diversos museos españoles.

Era una buena excusa que el Servicio de Educación del Museo del Prado cumpliera treinta años en 2013. Pero no somos los únicos. Desde finales de los años setenta muchos departamentos de Educación de museos están cumpliendo esta celebración. Para nosotros es un orgullo poder contar aquí con estos profesionales, sabemos que no son todos los que están, pero sí están todos los que son.

Mesa redonda: «Treinta años no es nada».

De izquierda a derecha: M.<sup>a</sup> Ángeles Polo, Ángela García Blanco, Pilar Sada, Alicia Quintana, Ester de Frutos, Pilar Caldera, Trinidad de Antonio, Pedro Lavado y Juan Luis Ravé



¿Por qué la selección de estas personas? Mi generación tuvo la suerte de poder formarse teóricamente en la universidad a través de los másteres que se realizaron en los años noventa, en este caso el Magister en Museología de la Universidad Complutense de Madrid.

En él contamos con profesionales de museos que nos hablaron de la práctica museológica y museográfica, así como de la educación y de la acción cultural en museos. Estos profesionales nos contaron sus experiencias, sus aciertos, sus errores, sus metodologías, y nos transmitieron su amor por las colecciones y por el patrimonio. Su dedicación por el público, objeto de su trabajo.

Este ha sido nuestro referente a la hora de formar esta mesa. Somos conscientes de que muchos de los que están sentados hoy en el Auditorio también podrían estar aquí.

Pero la elección ha sido personal y soy responsable de la selección. Todos ellos han sido mis maestros. Maestros de mi generación, de una u otra manera, mostrando su buen hacer y su labor, y estamos muy agradecidos por ello.

Somos un producto de sus conocimientos y experiencias y nos han traspasado su fe en la educación, no solo para dar a conocer al museo sino para mejorar la sociedad y la vida de las personas.

Desde nuestro respeto, os queremos dar las gracias a vosotros y a todos los profesionales que llevan más de veinticinco años trabajando en el ámbito de la educación en los museos.

## Una elegante manera de ganarse la vida

A veces, muchas veces, la sabiduría popular y los letristas de tangos pecan de optimistas. Como cuando se dice que el saber no ocupa lugar y se elude referirse a lo que pesa.

Pues bien, los treinta años (ya treinta y dos) desde que se crearan las jornadas dedicadas a los Departamentos de Educación y Acción Cultural de los Museos (DEAC) del Museo del Prado, a mí me sirvieron para hacerme más sabia, sin importarme lo que pesara el saber, porque en esos momentos yo no lo notaba, lo mismo que los años.

Un tiempo lo fui empleando en aprender de las personas, sabías a su vez, de las que dentro y fuera del museo me supe rodear: mi director y mi subdirectora de entonces y los expertos de cada área en la docta casa, y los educadores y educadoras de museos a quienes fui conocien-

do en sucesivas jornadas, con los que me han unido afectuosos lazos de amistad.

En aquellos primeros años, los esperanzados años ochenta también en el país, el recién nacido DEAC del Prado tenía todo por hacer; y todo no era solo poner a los niños en fila e informarles de lo que era el museo, y hacer publicaciones y cursos para sus profesores, como se me enunció el día de mi incorporación; era, fue, mucho más, y la tarea fue creciendo conmigo, con los años y con el saber.

Y mirando hacia atrás se ha podido ver que no fue pequeña. Y fue provechosa. Y fue reconfortante. Y fue feliz, ¡de verdad!

Gracias a aquellos de los que aprendí, y también a aquellos a los que pude enseñar.

## Evocaciones, reflexiones y recuerdos desde el Museo Nacional de Arte Romano

Dice la profesora Julie Higashi, a propósito de su reflexión sobre los actuales museos de la memoria, que «enfrentarse a la historia consiste en reflexionar sobre cuál es el tipo de sociedad a que aspiramos»<sup>1</sup>. Acudir a la llamada de nuestra compañera Ester<sup>2</sup> implica echar la vista hacia atrás y encontrarnos con el o los modelos de museos a los que aspirábamos, con los que soñábamos hace décadas. Volver sobre nuestros pasos es preguntarnos cuántos y cuáles de esos sueños se han cumplido, cuáles y cuántos se quedaron por el camino o tan solo se convirtieron en otros. La realidad es tozuda y pugna por imponerse a los recuerdos, más difuminados pero bellos. Esa mirada ha supuesto en mi caso el ser consciente de llevar treinta años compartiendo siglos con el público de los museos extremeños, muy especialmente con los visitantes del Museo Nacional de Arte Romano (MNAR), y ha motivado una mezcla de recuerdos y reflexiones envueltas en nostalgia con las inciertas certezas y los compromisos ante los retos del futuro inmediato. Esto y no otra cosa es lo que nutre las palabras que siguen.

### 1986-2000. Los museos, productos no inocentes de su tiempo y su contexto

Encarábamos la segunda mitad de los ochenta, una década que nos había llevado al ingreso en el Cuerpo Facultativo de Conservadores de Museos y, a renglón seguido, a afrontar el montaje del MNAR en su nueva sede del edificio diseñado por Rafael Moneo<sup>3</sup>. La nueva instalación que habría de suponer un hito en la historia de los museos estatales, influyó de forma determinante en la museología y museografía extremeñas e imprimió carácter a su futura gestión. Gracias a las nuevas instalaciones, el que hasta no mucho antes fuera el Museo de Mérida pasaría a ser, no ya solo de nombre sino de hecho, el Museo Nacional de Arte Romano. Fuimos conscientes desde un principio de que, aun dotados con la infraestructura y servicios de un gran museo nacional, estábamos insertos en una ciudad relativamente pequeña, lo que propiciaba una gestión que había de combinar proyectos nacionales e internacionales con otros propios de un museo local, sin olvidar que, por su ubicación con respecto al yacimiento arqueológico emeritense y dado su carácter y conservación, también podía asumir rasgos de «museo de sitio»<sup>4</sup>.

Con este punto de partida, salimos al encuentro de nuestro público, que presumíamos numeroso y diverso. Las ciudades y pueblos de Extremadura fueron el objetivo de nuestra primera campaña de difusión y en su desarrollo identificamos agentes que llegarían a ser de vital importancia como primeros puentes con la comunidad<sup>5</sup>. El canal de comunicación con los profesores fue el Centro de Profesores y Recursos (CPR) de Mérida y el punto de encuentro los cursos de formación, que se convirtieron en cita obligada en la agenda del departamento de educación y que tuvieron su época dorada a finales de los ochenta. El objetivo principal fue presentar y ofrecer el MNAR como un nuevo escenario para el aprendizaje de la historia.

La relación entre el MNAR y el territorio se iba perfilando a la vez que íbamos diversificando propuestas según los tipos de público. Era necesario adaptar un recorrido para quienes lo visitaban una única vez atraídos por la obra arquitectónica y a los que había que reconducir la mirada hacia las colecciones. Y había que fidelizar al público local, tarea que fue y sigue siendo en cierta medida una asignatura pendiente.

Con todo, fueron las visitas escolares las que centraron la atención de la programación. Campañas exitosas como «Víttores» o «Una de romanos» [FIG. 1] estaban destinadas a los escolares emeritenses, a los que se les acercaba a la fundación de su ciudad, atendiendo tanto a los aspectos míticos como a los históricos de la misma. La estructura de ambas propiciaba el vínculo de los grupos participantes con el museo durante meses, en los que se sucedía más de una visita a lo largo del curso; concluían las actividades con un evento final, celebrado en el museo, al que se le daba un carácter festivo<sup>6</sup>.

Estos programas se repitieron hasta finales de los años noventa y fueron determinantes para la vinculación de los centros educativos con el museo, conexión que perdura en la actualidad<sup>7</sup>.

Otro de los objetivos perseguidos fue el de hacer presente el museo ante la ciudadanía en las fechas destacadas en el calendario, muy especialmente aquellas relacionadas con la identidad local. Las Jornadas Eulalienses giran en torno a la figura de santa Eulalia, joven patricia



[FIG. 1]  
«Una de romanos». Alumnos del  
C. P. Trajano, Mérida, 1992

romana martirizada en las persecuciones de Diocleciano y que es la patrona de Mérida. El interés principal de la actividad es ofrecer datos históricos de los momentos que le tocó vivir y familiarizar a los participantes con los «lugares eulalienses», esto es, los enclaves patrimoniales que estuvieron unidos a su vida y a su historia<sup>8</sup>.

Los encuentros científicos también han estado presentes en la programación del MNAR desde los inicios de su andadura, enfatizando la necesaria tarea de investigación sobre la disciplina de referencia del centro, sobre las colecciones y la divulgación de sus resultados. Pero también impulsando el estudio de los aspectos relacionados con y para el público. De ahí las jornadas de difusión como «Convivium. El arte de comer en Roma» o «El fin del milenio. Magia y religión de la Antigüedad a nuestros días»<sup>9</sup>, en las que reunimos en una misma convocatoria a investigadores y profesionales de muy diversa índole. La intención era acercar al visitante al conocimiento de la historia desde ángulos insospechados y poner de relieve la vigencia de estos temas en nuestros días. En algunos casos, los encuentros fueron el germen de actividades que han llegado a convertirse en productos de turismo cultural<sup>10</sup>.

Para nosotros, fue un hito la celebración en 1996 del Seminario Internacional Público y Museos, que formó parte de las actividades al hilo del desarrollo del proyecto de investigación «Comportamiento, comprensión y actitudes del público actual y potencial en los museos», de la Dirección General de Investigación Científica y Técnica



[FIG. 2]  
Ponentes del  
Seminario Internacional  
Público y Museos, 1996

(DGICYT), en la que el museo emeritense participaba. La pertenencia a ese proyecto supuso que el MNAR adquiriera un primer conocimiento de su público. Para nosotros, el tomar contacto con una línea de trabajo que habría de cambiar definitivamente la forma de entender y desarrollar las tareas de educación y difusión en un museo<sup>11</sup> [FIG. 2].

A la par que íbamos conociendo datos sobre nuestro público, ampliábamos la oferta de programas que brindaban el espacio del museo como lugar de encuentro, foro de debate y expresión. Se organizaron veladas musicales, veladas poéticas... y el inicio de la utilización del lenguaje teatral como herramienta para la transmisión de vivencias del pasado<sup>12</sup>.

No podemos cerrar los recuerdos de aquellos primeros años sin detenernos en el papel desempeñado por las exposiciones. El MNAR ha tenido una política muy definida en cuanto a las muestras temporales, en las que han primado en número y en importancia las de producción propia. Los aspectos del diseño han tenido especial importancia, merced a la convivencia, no siempre fácil, con el espacio de Moneo<sup>13</sup>. Todos los departamentos del museo se han visto implicados en la realización de alguna exposición. Entre las relacionadas con el DEAC queremos resaltar al menos cuatro: la primera, *El Museo Nacio-*

*nal de Arte Romano en dibujos. Una experiencia didáctica*<sup>14</sup>, fue, en realidad, la excusa para poder conseguir fondos para las actividades de educación que, de otro modo, no hubieran sido posibles. Refleja esto una situación más que común en ese tiempo, el auge de las exposiciones temporales y la dificultad de dotar de medios a unos departamentos que, como en el caso del MNAR, no se reflejaban en los organigramas y carecían la mayoría de las veces de personal estable. *Se ruega tocar. Explorar los espacios de una ciudad romana*<sup>15</sup> fue un puente de comunicación y una ocasión para contactar con un colectivo con necesidades específicas y colaborar con la Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE). Durante 1993, la totalidad de actividades del museo fue asumida presupuestariamente por la ONCE; su implicación fue reconocida poco después con la concesión del premio «Genio Protector de la Colonia Augusta Emerita», que distingue a las personas e instituciones que han sobresalido por llevar a cabo acciones en beneficio del MNAR. La tercera, o en sentido estricto, el tercer grupo, representa el papel fundamental que pueden desempeñar los modos propios de una muestra en la realización de programas públicos y programas educativos. En *Revelando impresiones*, el público que accedía a las salas llevaba una cámara Polaroid, con la que podía realizar una serie de instantáneas en las que plasmar aquello que más



[FIG. 3] Equipo de coordinadores del programa europeo de educación «Todos los caminos llevan a Roma», en sesión de trabajo en el MNAR, 1997



[FIG. 4] Participantes del programa «Viaja con Musas», en la basílica del Trampal, Alcuéscar (Cáceres), 2003

le había gustado y lo que menos; los resultados se exponían en un área del taller-exposición donde figuraban, además, una selección de imágenes salidas de la cámara del que fue durante muchos años el cronista en imágenes de la intrahistoria del museo emeritense<sup>16</sup>. Y en último lugar, aunque no menos importante, se exhibía la serie de pequeñas muestras llevadas a cabo en colaboración con institutos y centros de enseñanza secundaria y de bachillerato. Se integraban en el programa «Haciendo museos», en el que se acercaba a profesores y alumnos a los lenguajes propios de un museo, concretándose finalmente en el diseño y montaje de una muestra. *De la mano de Eneas* fue parte de este programa además de la actividad elegida para representar al MNAR en el Programa Europeo de Educación «Todos los caminos llevan a Roma»<sup>17</sup> [FIG. 3].

## 2001-2010. Los museos como lectura de un territorio

La llegada del siglo XXI, que trajo consigo el imparable ascenso de los departamentos de educación, de didáctica, de interpretación, de comunicación..., encontró en el museo emeritense un proyecto que ya había trazado los perfiles de su política de difusión y comunicación, y cuyo desarrollo iba alcanzando velocidad de crucero. Para mí fue el comienzo de una nueva etapa que había de llevarme a una estrecha unión con el territorio<sup>18</sup>.

Desde la Red de Museos de Extremadura desarrollamos un proyecto destinado a crear una plataforma cultural y administrativa capaz de combinar los museos y centros ya existentes con los de nueva creación que estaban por llegar. Se fomentaba la cooperación y el intercambio para enriquecer la oferta cultural, que habría de estar orientada hacia nuevas ofertas sociales, educativas y turísticas dentro de un marco económico sostenible<sup>19</sup>.

Trabajar en red tiene unos beneficios inmediatos, uno de los más evidentes es la optimización de las inversiones y el abaratamiento de los costes. Cuando se trata del diseño y desarrollo de programas permite, además, abordar temáticas y metodologías semejantes sobre colecciones de carácter muy distinto. «Viaja con Musas» conectó centros de interpretación y yacimientos musealizados con los museos provinciales de referencia, y fue una gran ocasión para acceder a enclaves que no estaban abiertos al público o lo estaban solo intermitentemente<sup>20</sup> [FIG. 4].

Otros proyectos como «Adivina Extremadura», en el que se trabajaba con patrimonio inmaterial, «Ecos de la Vía», «Atrones» o «A vueltas con la memoria», llevaron ejemplos de difusión patrimonial a lugares en los que nunca hasta entonces habían existido, administrados la mayor parte de las veces por los centros denominados genéricamente Museos de Identidad<sup>21</sup>. La creación de estos centros fue el núcleo duro del trabajo de la Red de Museos. No fue fácil hacer aterrizar en la realidad de un proyecto

de vertebración del territorio a través de la musealización, en un momento en el que se amparaba la apertura de museos o centros con independencia de la realidad patrimonial en que se sustentaran y en el que el interés de cualquier alcalde era obtener el permiso —y el presupuesto— para dotar a su pueblo de estos equipamientos, que les garantizaría, creían, no quedarse descolgados del fenómeno del turismo cultural y, por lo tanto, reactivar la economía local<sup>22</sup>.

Los Museos de Identidad engloban centros de carácter local y comarcal, ligados a sociedades y territorios concretos, que abordan temáticas relativas a actividades tradicionales, económicas y culturales. Nacieron con el interés de convertirse en plataformas de desarrollo, dinamización y difusión cultural de ámbito comarcal. Son interdisciplinarios en cuanto a los contenidos y diversificados en sus mensajes y montajes. No se implantan en una comunidad sino que surgen de ella, pues intervienen como agentes en la concepción y materialización del proyecto.

Con este modo de trabajo afrontamos fundamentalmente la musealización del patrimonio etnográfico, aunque hubo ejemplos en los que se combinaba el material arqueológico o histórico-artístico con el etnográfico, superando la clasificación tradicional de los museos según su disciplina de referencia y tratando más sobre visiones de la memoria, del arte... En todos ellos hubo una reflexión antropológica que sostenía el discurso y que conectaba la exposición con el paisaje cultural circundante<sup>23</sup>. El peso del pasado se dejaba sentir y hay ejemplos en los que la concepción del mensaje es deudora en cierta medida del MNAR. El Museo de las Ciencias del Vino de Almendralejo<sup>24</sup> comienza su discurso con un pasillo dedicado a la arqueología, que guarda relación con él en cuanto a la estructuración de contenidos, si bien es diferente en lo que se refiere a la presentación y comunicabilidad, ya que en los Museos de Identidad debían incorporarse desde el principio los testimonios, la memoria y las historias de vida; pequeñas/grandes historias de las personas que eran las verdaderas protagonistas del mensaje expositivo. ¿O acaso no eran tan diferentes?<sup>25</sup>



[FIG. 5]  
Vista general de la sala principal del Museo del Aceite, Monterrubio (Badajoz), 2007

## 2011... Los museos, descubriendo que somos infinitos

El lenguaje vehicular de los Museos de Identidad debe ser un lenguaje narrativo que, sin desprestigiar un nivel descriptivo básico y necesario y sin dejar de aspirar a un nivel explicativo final y comprensivo, conduzca la historia de manera atractiva y cercana al receptor, incluyendo la capacidad de provocar el diálogo, de suscitar emociones y promover la interculturalidad, cosas que no pueden caber en las taxonomías enciclopédicas tradicionales. Habíamos tenido la oportunidad de hacer actuar directamente sobre la exposición, en esa etapa y en la sucesiva, a los que dimos en llamar Museos de Mentalidad<sup>26</sup>. Al iniciar de nuevo las tareas en el MNAR tras el lapso de una década, retomamos las colecciones de arqueología y volvimos a la generación de exposiciones temporales. El reto fue entonces hacer conjugar esa forma de lenguaje con piezas arqueológicas, lo que por otra parte no era nuevo, pues ya lo habíamos llevado a la práctica en el Museo de las Ciencias del Vino y el Museo del Aceite de Monterrubio, entre otros [FIG. 5].

Lo novedoso ahora era conectar el tipo de muestra con los modos de las salas de exposición permanente del MNAR y que el mensaje que construyéramos fuera



[FIG. 6]  
Vista de la exposición temporal  
*El Consorcio y la arqueología  
emeritense*, MNAR, 2012

complementario al ya existente, en ningún caso contradictorio. Han sido varias las muestras que se han sucedido a lo largo de estos últimos años a partir del material depositado en el museo por el Consorcio de la Ciudad Monumental de Mérida, lo que ha permitido incrementar cuantitativa y cualitativamente algunas de las colecciones del museo y poder hacer una revisión muy actual del conocimiento de la arqueología y la historia emeritense. En la exposición *El Consorcio y la arqueología emeritense. De la excavación al museo*, se construyó el discurso expositivo a partir del procedimiento arqueológico. La excavación es un momento excepcional, único e irrepetible y los bienes arqueológicos no son renovables sino finitos. Si durante la excavación algo se destruye, quedará para el olvido, si se rescata quedará para la historia y ya se sabe que es mejor no tener que elegir entre el olvido y la memoria.

El discurso expositivo marcó también la tensión entre Antigüedad y Modernidad, en un doble sentido sociológico y museológico/museográfico. Antigüedad y Modernidad conviviendo en la misma ciudad, produciendo la tensión de un espacio que ha sido ocupado por distintas culturas a lo largo de los tiempos, cargado de siglos de historia. Se propiciaba así una reflexión —especialmente útil para el público local— acerca de la fundamentación de las identidades y de cómo la arqueología forma parte de ello. Las excavaciones y sus frutos son huellas en el paisaje urbano, no indicios inquietantes de un «país» y un tiempo diferentes, ni excedentes super-

fluos de una cultura sin aplicabilidad ni beneficios directos. Son huellas que acercan a los hombres y mujeres que ocuparon este mismo espacio —así lo mostramos—, para que pueda ser considerado como un *continuum* en el que ahora habitamos<sup>27</sup> [FIG. 6].

Nos acercábamos así a las identidades a través de la arqueología pero, ¿y a las mentalidades? Veníamos de desarrollar una serie de proyectos que buscaban la creación de museos de historia a través de contenidos transversales y desde la implicación de estas historias en la población local. Nuevos centros que han intentado ayudar a la preservación, investigación y difusión del patrimonio cultural —material e inmaterial— de Extremadura desde el análisis de realidades concretas de nuestro pasado, que explican la idiosincrasia del territorio extremeño. Esto es, entendiendo la «idiosincrasia» como los rasgos, temperamentos, caracteres... distintivos y propios de un individuo o de una colectividad. Y entendiendo la mentalidad, como la cultura o el modo de pensar que caracteriza a una persona, a un pueblo, a una generación... Así se hizo con el C. I. de la Cultura Morisca en Hornachos (Badajoz), con el C. I. Escuelas Viajeras de Navas del Madroño (Cáceres) o el Museo del Mundo Obrero en Cáceres<sup>28</sup>.

Y así abordamos la exposición de los principales hallazgos acaecidos en Mérida durante las últimas décadas, procedentes de excavaciones practicadas en áreas funerarias: incidiendo en el referente cultural de los objetos, es decir, en las personas. Se trataba de ir más allá de la presentación de un epígrafe, era acercarse a las vivencias de quien allí yacía en las sombras. Trascender las tipologías, estructuras y características de un área funeraria y entender, por ejemplo, cómo desempeñaba su trabajo el encargado de las piras o quiénes y por qué se alimentaban de las ofrendas de comida que quedaban sobre las sepulturas. *Que la tierra te sea ligera* quiso ser una exposición de memoria, aunque solo fuera para expresar que el romano no temía tanto a la primera muerte, la física, como a la segunda y definitiva, el olvido.

Se construyeron mensajes y se desarrollaron actividades al hilo de la exposición utilizando un lenguaje narrativo frente a los lenguajes descriptivos y explicativos propios de museos más clásicos, que nosotros mismos



habíamos empleado en otros tiempos, en el mismo espacio y a propósito del mismo tipo de colecciones<sup>29</sup>. «¿Quién teme a los fantasmas?» fue una de ellas y supuso el comienzo de un gran número de actividades realizadas con la asociación recreacionista Ara Concordiae [FIG. 7], que trabaja en estrecha colaboración con el MNAR desde hace años. Fruto de esta relación han sido programas como «Livia se confiesa» o «Senado de mujeres» en relación con la exposición y los actos conmemorativos de los dos mil años de la muerte de Augusto [FIG. 8] o la presentación de *Funus*, en la cripta del museo, que puso en valor los restos conservados in



[FIG. 7] Programa público en la salas del MNAR, Asociación Ara Concordiae, 2014

[FIG. 8] Programa público «Livia se confiesa», con motivo de la exposición *Augusto y Emerita*, 2014

[FIG. 9]  
*Funus*, recreación de un funeral romano, 2015



[FIG. 10]  
Programa público  
«Zenobia, apenas un espejismo», Nave central del MNAR, 2015



situ [FIG. 9]. Incorporamos, de este modo, las pequeñas y grandes historias de personas que vivieron hace miles de años y que son —o deberían ser— los verdaderos protagonistas del discurso expositivo, demostrando así que todos los museos son museos de historia y que todos los museos pueden y deben ser museos de memoria<sup>30</sup>.

Y es que, como bien apunta David Fleming<sup>31</sup>, los museos ya no tienen la posibilidad de esconderse, de sentirse neutrales amparándose en unos mensajes que supuestamente solo abordan el pasado remoto. Todos los museos tienen discursos que colocan el pasado en las miradas del presente, que recuerdan lo que hemos sido antes y también lo que somos y lo que podemos llegar a ser. También desde los museos de arqueología se pueden generar discursos de sorprendente actualidad, que implican reivindicación y denuncia. «Zenobia, apenas un espejismo», es una actividad que empezó a gestarse en 2014 y se desarrolló en 2015<sup>32</sup> [FIG. 10]. Cuando elegimos ese personaje lo hicimos por consi-

derarlo especialmente apropiado para expresar las relaciones de Roma con Oriente y por la fascinación que esa mujer ejerció ya desde la Antigüedad. La coincidencia de fechas entre su presentación en el MNAR y los ataques a Palmira hizo que el mensaje tuviese más calado y nuevos matices; así lo entendió el público y por eso lo valoró.

En este «aquí y ahora» de nuestros museos son especialmente apropiadas las palabras de ButlerYeats: «Es verdad que en cada uno de nosotros yace la memoria de nuestros ancestros y somos infinitos». Acercándonos a esa memoria, trabajando con ella, hemos ido aprendiendo a ser más cercanos, a ponerle rostro a quienes nos visitan, a atrevernos a contar la historia en primera persona, a preocuparnos por «los otros», incluso a levantar la voz contra la barbarie... ¿Qué más nos espera? Mucho sin duda, somos infinitos. Tenemos que seguir en el camino, no hay otra.

En ello estamos.

- 
- 1 Julie Higashi, «Un ojo puesto en el retrovisor. Museos en memoria de las víctimas de crímenes públicos contra la humanidad», *ICOM News*, 68, 1, pp. 12-13.
  - 2 Agradezco la amable invitación a participar en la mesa redonda incluida dentro de las Jornadas de Museos 18 DEAC y que, bajo el sugerente título «Treinta años no es nada», nos ha dado la oportunidad de volver sobre nuestros pasos, recordar, reflexionar e, incluso, llenarnos de nostalgia.
  - 3 El equipo de conservadores del MNAR salió de las oposiciones celebradas en 1985. T. Nogales, J. L. de la Barrera, B. Pérez Outeiriño y quien suscribe, completado poco después por A. Velázquez. A excepción de Pérez Outeiriño, todos emeritenses y ligados desde tiempo atrás al proyecto del nuevo MNAR, que ya pergeñara en su día el recordado J. Álvarez Sáez de Buruaga, lo que no impidió que fuera un gran reto afrontar la tarea.
  - 4 Hubo varios posibles emplazamientos para el nuevo museo que fueron propuestos sucesivamente, pero A. Sáez de Buruaga, primero, y Álvarez Martínez, después, defendieron con tan buen criterio como decisión que la ubicación lógica y más favorable habría de pasar por estar en las inmediaciones del Teatro Romano, referente y símbolo de la arqueología emeritense y el monumento más visitado. Esta idea quedó aún más reforzada gracias al túnel diseñado por Moneo, que unió físicamente ambos espacios.
  - 5 «Nos referimos en concreto a quienes pusieron a nuestra disposición su infraestructura de comunicación con los ayuntamientos y, algo muy importante, con los centros educativos. Todos ellos pertenecían al proyecto *Extremadura en la Escuela*, un movimiento pedagógico-cultural nacido en 1977 que pretendía crear en los escolares extremeños la conciencia de su propia identidad y que, por aquellos años, ya estaba plenamente consolidado». Lorenzo García Aretio, «La educación en Extremadura», *VIII Seminario de Teoría de la Educación*, San Sebastián, 1989.
  - 6 En el caso, por ejemplo, de «Una de romanos», el final de las actividades quedaba marcado por la puesta en escena de una dramatización que versaba sobre *El rapto de Proserpina* —episodio mitológico relacionado con los orígenes de Emerita— y de escenas de la vida de la colonia romana en sus primeros años de vida. Para ello, habían trabajado previamente los guiones, construido la escenografía y confeccionado el vestuario; este último aspecto llegó a convertirse en un «taller de padres», ya que espontáneamente se involucraron en su realización.
  - 7 Una descripción de estos y otros programas puede consultarse en Pilar Caldera, «La acción del Museo Nacional de Arte Romano respecto a la enseñanza y la divulgación», *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 15, Barcelona, 1998, pp. 57-70.
  - 8 Las Jornadas Eulalienses se nutren de actividades de muy diversa índole: conferencias, coloquios, visitas guiadas, campañas educativas... Una actividad muy exitosa se llevó a cabo entre estudiantes de bachillerato que realizaban un trabajo de campo para averiguar la representación de santa Eulalia en el imaginario emeritense según los distintos intervalos de edad.
  - 9 Pilar Caldera, *Convivium. El arte de comer en Roma*, Mérida, 1993; Pilar Caldera, «Magia y religión de la Antigüedad a nuestros días», *Cuadernos emeritenses*, 18, Mérida, 2001.
  - 10 Así sucedió, por ejemplo, con las reproducciones de cultura material ligadas a la temática de los encuentros, que hoy, bastantes años después, siguen en la oferta de las tiendas de recuerdos ubicadas en los alrededores del MNAR. Un ejemplo muy evidente y exitoso ha sido y es la celebración de los «convivia», que se han venido repitiendo desde 1993, fecha en la que programamos el primero en colaboración con el Parador Nacional de Mérida. En aquel entonces, y siempre después hasta su triste desaparición, me acompañó y me ayudó en este y otros lances Carmen Gasset, presidenta de la

Asociación de Amigos del MNAR y de la Fundación de Estudios Romanos, desde aquí mi reconocimiento y emocionado recuerdo.

- 11 Y muy especialmente conocer y vincularnos a Mikel Asensio y Elena Pol, compañeros en muchos de los programas que aquí se mencionan y, sobre todo, amigos siempre.
- 12 Recordamos muy especialmente a los grupos Phersu y Deo Invicto, que fueron el germen de otros programas mucho más ambiciosos que ahora desarrollamos. De aquellos días, en el inicio de la década de los noventa, data el apoyo de distintos colectivos, preferentemente emeritenses, que acabaron por ser colaboradores habituales de los DEAC y que dieron calor y color a su gestión.
- 13 Pilar Caldera y Nova Barrero, «El Museo Nacional de Arte Romano y las exposiciones temporales: Bajo el signo de Saturno», *MNAR digital*, n.º 0, febrero 2014, p. 11.
- 14 *El Museo Nacional de Arte Romano en dibujos. Una experiencia didáctica*, catálogo de la exposición, Mérida, 1989.
- 15 *Se ruega tocar. Explorar los espacios en una ciudad romana*, catálogo de la exposición, Mérida, 1994.
- 16 Don Manuel de la Barrera estuvo vinculado al MNAR prácticamente durante toda su vida profesional. Su cámara consignó momentos fundamentales en la historia del patrimonio y del museo emeritenses. En el momento de celebrar *Revelando impresiones*, acababa de jubilarse pero su trabajo seguía siendo muy necesario. Ese programa supuso en cierta medida un homenaje, muy sentido pero de cualquier forma demasiado humilde para lo que él mereció.
- 17 En *De la mano de Eneas* trabajaron 97 estudiantes de dos centros educativos emeritenses. Durante más de dos años, estudiaron la figura de Eneas y la realidad histórica y arqueológica del recinto conocido como «Pórtico del Foro». Allí se alzó en la Antigüedad el conjunto escultórico de Eneas, Anquises y Ascanio. Los frutos de sus pesquisas concluyeron a modo de exposición, que exhibía sus dibujos de restitución del edificio. El programa se completaba con la puesta en escena de una historia que transcurría en el foro emeritense. La exposición fue instalada en el MNAR y en el Castell di Sant'Angelo en Roma, y la representación del texto en el teatro romano de Ostia Antica.
- 18 A inicios de 2001 asumí la dirección de la Red de Museos de Extremadura, hasta entonces solo reflejada en el Decreto de Museos de la comunidad extremeña. Su puesta en funcionamiento y desarrollo conllevó, entre otras acciones, la actualización de la museología y museografía extremeñas, a través del proyecto «Museos de Identidad».
- 19 Todos los planteamientos de inicio pueden consultarse en Pilar Caldera, «Red de Museos de Extremadura», *RdM. Revista de Museología*, n.º 32, 2005, pp. 13-19.
- 20 «Viaja con Musas» tuvo varias ediciones sucesivas. En origen fue un programa destinado a jóvenes entre 12 y 16 años. Posteriormente y dada la implicación de los pueblos del entorno, se transformó en un programa público con participantes de todas las edades. Pilar Caldera y Raquel Nodar, «Programas didácticos de la Red de Museos de Extremadura. Viaja con Musas y Adivina Extremadura», *Actas del IV Congreso Internacional sobre Musealización de Yacimientos Arqueológicos en el Medio Rural. Impacto social en el territorio*, Santiago de Compostela, 2006, pp. 297 y ss.
- 21 Se intentó, además, con todas las limitaciones que marcaba el presupuesto, dotar de material educativo a los centros, vitales en la presentación del patrimonio extremeño: Cancho Roano, los centros de cabecera del proyecto «Alba Plata», o el de la Batalla de la Albuera, entre otros.
- 22 Los pormenores de la situación de partida de la Red de Museos y la descripción de su mapa dinámico en Pilar Caldera y Segundo Tercero, «Los museos más allá de las coyunturas. Red de Museos

- de Extremadura», *Teoría y Praxis de la Museografía Etnográfica, Actas del I Congreso Internacional de Museografía Etnográfica*, Zamora, 2008, pp. 31-41.
- 23 Entendiendo por paisaje cultural la definición que ofrece la Carta de Siena, «el país o países en el que vivimos y que nos rodea junto con la síntesis de naturaleza e historia [...] las imágenes y las representaciones que identifican y definen el propio paisaje».
  - 24 Pilar Caldera y Mikel Asensio, «Proyecto museológico y museográfico del Museo de las Ciencias del Vino de Almendralejo», *III Encuentro Internacional Actualidad en Museografía*, Mérida, 2008, pp. 145-165.
  - 25 Una reflexión en profundidad de la concepción de este tipo de museos, sus características y su eco en la comunidad, sus luces y sombras puede consultarse en Pilar Caldera, Mikel Asensio y Elena Pol, «De los Museos de Identidad a los Museos de Mentalidad», *Territorio MUSEO. Revista de la Asociación Profesional de Museólogos de España*, n.º 15, 2010, pp. 49-81.
  - 26 Pilar Caldera, Mikel Asensio y Elena Pol, *op. cit.*, pp. 62 y ss.
  - 27 Pilar Caldera y A. Velázquez, «Historia de un proceso, un proceso de historia», *El Consorcio y la arqueología emeritense. De la excavación al museo*, catálogo de la exposición, Mérida, 2012, pp. 191 y ss.
  - 28 Hornachos fue uno de los enclaves de máxima concentración de moriscos en la España de finales del siglo XVI y uno de los lugares donde más y peor influyó su expulsión en 1610. Las huellas de su presencia aún están vivas y reconocibles en la población y sus gentes gustan de recordarlas. Con sus opiniones y las de los descendientes de aquellos primeros moriscos que se instalaron en Sale y con los datos históricos y el patrimonio rescatado, se construyó la realidad del centro. Otro tanto ocurrió en Navas del Madroño a partir del hallazgo de un importante conjunto de materiales procedentes de las Misiones Pedagógicas, o en el Museo del Mundo Obrero con los materiales y las historias de vida de los afiliados de UGT Extremadura.
  - 29 Una magnífica reflexión sobre la evolución de los modelos de discurso, descriptivo, explicativo, narrativo y participativo puede consultarse en M. Asensio y E. Pol, «A Perspective on the Evolution of Discourse Models in Museums and Heritage Presentation Spaces», en M. Carretero, M. Grever y S. Berger, *Handbook of Research in Historical Culture and Education*, Hampshire, Reino Unido, MacMillan (en prensa).
  - 30 El nacimiento de las asociaciones recreacionistas (Ara Concordiae, Emeritae Ludus Gladiatorum y Lupus Celtiberiae Leukonis) ha nacido del desarrollo del proyecto *Emerita lúdica*, un ejemplo de difusión patrimonial a través de la recreación histórica, realizado en colaboración con el Consorcio de la Ciudad Monumental de Mérida, con Miguel Alba al frente, y que es deudor de aquellos otros *Nundinae* y *Emeritalia*, celebrados a fines de los noventa en el recinto monumental del Pórtico del Foro.
  - 31 David Fleming, «Sentido de la justicia. Los museos como defensores de los derechos humanos», *ICOM News*, 68, 1, p. 8.
  - 32 Septimia Zenobia fue la esposa de Odenato, cónsul de Roma en Palmira, aliado y ejecutor de la política romana en el oriente del Imperio. A su muerte, Zenobia actuó como regente y consiguió grandes triunfos militares, ya al margen de Roma. Una mujer fuerte, controvertida, que marcó y fue marcada por Roma y cuyo nombre está indisolublemente unido a Palmira, la ciudad que amó y junto a la que entró en la leyenda.

## Mirando hacia atrás

Valga esta mirada hacia atrás como un reconocimiento agradecido a los compañeros y compañeras que han contribuido con sus conocimientos, criterios, experiencias y, sobre todo, con su quehacer diario a construir la historia de los llamados genéricamente Departamentos de Educación y Acción Cultural (DEAC), de los que voy a dar mi particular visión marcando los aspectos que me parecen más relevantes.

### Introducción

Como es bien sabido, la razón de ser de los DEAC se fundamenta en la misión social del museo y, más concretamente, en la finalidad educativa y cultural que tienen las funciones, comunes a todos los museos, de conservar, documentar, interpretar y exponer las colecciones. En relación con dicha finalidad, estos departamentos son el dispositivo mediador entre la institución y la sociedad, y, como tales, propician y facilitan el intercambio de información y conocimiento entre ambas para favorecer que el museo sea un espacio de educación permanente.

Sin embargo, la definición de la identidad y las competencias de estos departamentos no fueron previas a su creación sino, más bien al contrario, algo logrado a lo largo de su historia en el seno de los museos. Una conquista obtenida como respuesta, por otra parte, a los cambios que se han ido produciendo en el entorno de estas instituciones en relación con la educación informal y no formal, la educación permanente, el aprendizaje a lo largo de la vida, el desarrollo personal, el ocio cultural, la accesibilidad, la inclusión social, el voluntariado cultural, la participación ciudadana, etc., por mencionar únicamente algunos de los aspectos sociales que tienen que ver con el papel de agente social que, en este devenir, se le va adjudicando a los museos y más concretamente a estos departamentos.

Esta manera de irse configurando en el tiempo y en relación dialéctica con un contexto cambiante no solo determina la gran variedad de situaciones que caracterizan a estos departamentos, sino que también aconseja que se valore su trayectoria con perspectiva histórica. Con esta perspectiva, voy a exponer los logros profesionales y las cuestiones aún pendientes que, según mi parecer, atañen a los museos estatales dependientes del hoy denominado Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

## Las Jornadas de los DEAC: un imprescindible espacio de debate y reflexión

Me voy a referir en primer lugar a la influencia de las Jornadas en el desarrollo de los DEAC. No se puede comprender su evolución sin tener en cuenta el importante papel que en su devenir han tenido las jornadas, organizadas desde el año 1980 como espacio de encuentro, de reflexión colectiva, de producción de conocimientos y de intercambio de experiencias. Al analizar las publicaciones de estas reuniones, se aprecia el cambio que se ha ido operando en la manera de concebir el papel educativo del museo.

Los primeros encuentros estuvieron muy marcados por las argumentaciones a favor de la creación de departamentos educativos en todos los museos, potenciar los que se iban creando, analizar las necesidades de formación específica de los llamados educadores de museos y estudiar el acceso a los puestos de trabajo. Al mismo tiempo, preocupaba también definir el papel y la situación en los museos de estos departamentos, pero hasta las IV Jornadas no se definieron sus objetivos, funciones y campo de trabajo.

Las conclusiones de estas jornadas propusieron la integración de los departamentos en la estructura orgánica del museo, su participación en los objetivos del mismo y su contribución a los aspectos comunicativos de la exposición formando parte del equipo de producción porque, como se dijo en la ponencia «Los departamentos de difusión cultural de los museos» de Ramón Sagués: «La mayoría de las explicaciones y materiales complementarios no serían necesarios si los montajes museográficos fueran inteligibles y asequibles por sí mismos. Y eso sería fácil si participaran en su elaboración especialistas en el público y la comunicación» (p. 7).

También se propugnó, por primera vez, la necesidad de la investigación para conocer a los visitantes. No obstante, el problema no acabó con estas declaraciones. La deseada institucionalización y dotación de estos departamentos, que tenían una posición bastante marginal por haber irrumpido tardíamente en numerosos museos, siguió siendo objeto de reivindicaciones por parte de los profesionales.

Asimismo, fueron memorables las V Jornadas, que se celebraron en Granada en 1986. En ellas se concluyó que todo el sistema de comunicación del museo debía estar supeditado a la comprensión del significado de los objetos por parte de los distintos tipos de visitantes y que el museo debía tener sus propios objetivos educativos informales y no asumir como propios los objetivos curriculares de la educación formal, como se pretendía al elaborar material didáctico con esta intención o al realizar exposiciones exclusivamente para escolares.

En las sucesivas jornadas se han ido tratando todos los temas que, en la práctica, los profesionales de los DEAC han percibido que formaban parte de sus intereses: el visitante, los medios de comunicación y los museos, la exposición, las actividades educativas no formales, los museos y el ocio cultural, etc., independientemente de que estas competencias estuvieran definidas o no en los propios museos.

La integración plena de estos departamentos en la estructura orgánica de los museos y su dotación con recursos humanos y económicos suficientes habrían sido la más evidente manifestación de un cambio de rumbo y de una gestión orientada hacia el público, pero no se puede decir que este cambio se haya producido totalmente, como veremos a continuación, por más que la existencia de estos departamentos se haya generalizado entre nuestros museos.

### Organigrama y trabajo en equipo: una cuestión permanente

La segunda cuestión de la que quiero resaltar sus luces y sus sombras es la referente a las competencias que, como acabo de decir, fue un tema recurrente durante las primeras jornadas, porque su falta de definición no solo afectaba al trabajo diario, sino también al estatus de los profesionales de estos departamentos. La primera definición institucional de las competencias de estos departamentos aparece en el Reglamento de Museos de Titularidad Estatal y del Sistema Español de Museos (R.D. 620/1987, BOE del 13 de mayo de 1987), hoy aún vigente, al referirse

al área de difusión, nombre con el que se denominaba a estos departamentos en los museos catalanes y, en cambio, novedoso para los del resto de España.

El interés del Reglamento radica en que, además de dotar a los citados museos de unos instrumentos básicos que asegurasen el tratamiento administrativo y técnico-científico de las colecciones, sienta las bases de su estructura orgánica al definir las competencias de las tres áreas de trabajo en las que se deben integrar todas las funciones y servicios de los museos: el área de conservación e investigación, el área de difusión y el área de administración.

En el Capítulo IV, art. 18, define las competencias del área de difusión, que debe atender «todos los aspectos relativos a la exhibición y montaje de los fondos en condiciones que permitan el logro de los objetivos de comunicación, contemplación y educación encomendados al museo». Continúa diciendo que su finalidad es el «acercamiento del museo a la sociedad mediante métodos didácticos de exposición, la aplicación de técnicas de comunicación y la organización de actividades complementarias tendentes a estos fines». No puede menos que asombrar la vigencia que aún tiene esta declaración y, por otra parte, su incompleta aplicación hasta hoy.

La organización básica propuesta por el Reglamento se desarrolla posteriormente en los organigramas de determinados museos que, por diversas razones, ven publicada por primera vez su estructura orgánica (Museo Arqueológico Nacional, Museo Nacional de Antropología y Museo Nacional de América, BOE de 27 de mayo de 1993) que, por otra parte, ha servido de referencia para los restantes museos pertenecientes a la Subdirección General de Museos Estatales (SGME), desprovistos de ella hasta hoy. Con ella se consagra la organización departamental y los departamentos se diferencian por la función especializada que cumplen. Se definen las tareas del departamento de investigación, subdividido en tantos como requieran las características científicas de los fondos de cada museo; del departamento de conservación preventiva y restauración; del departamento de documentación y del departamento de difusión. En cuanto a este, se le reconoce un campo pro-

pio de investigación, que abarca el estudio de los visitantes, la evaluación de la incidencia de las exposiciones en los mismos (la denominada evaluación sumativa), la evaluación de la eficacia de determinadas técnicas museográficas (llamada evaluación formativa), y también, en consonancia con la bibliografía del momento, un papel que desempeñar respecto a la exposición: el de resolver los aspectos comunicativos y didácticos de la exposición mediante la elaboración de material informativo, además de la organización e implementación de los ya habituales programas educativos.

Estos organigramas, que por primera vez desarrollan las tareas que se derivan de cada una de las funciones del museo (conservar, documentar, investigar y difundir) y las competencias asignadas a los departamentos que las asumen, no se han aplicado aún íntegramente en ninguno de los museos por razones de diversa índole. Destaca entre ellas, por ser probablemente la de mayor peso, la resistencia interna, manifiesta o no, al cambio que supone sustituir la organización tradicional, basada en la figura del conservador que asume teóricamente todas las funciones referentes a «su» colección; o la variante más reciente de favorecer las funciones relacionadas con las colecciones sobre las que tienen que ver con el público por una organización basada en la especialización por funciones, la diversidad de profesionales y la necesaria colaboración entre todos ellos para desarrollar los proyectos del museo.

Precisamente, a la organización del trabajo se refieren los *Criterios básicos para la redacción del Plan Museológico*, libro publicado por la Subdirección General de Museos Estatales (SGME) en el año 2005, en el que se contemplan las competencias que debe desarrollar el Programa de Comunicación y Difusión, entre otros. La intencionalidad de la publicación es facilitar a los museos la redacción del plan museológico, que convenientemente deben tener. Soslayando el problema que puede generar la falta de estructura orgánica mencionada en el párrafo anterior, hace una propuesta metodológica para ayudar a los museos a redactarlo y se les insta a elaborar el plan porque es útil para ordenar el trabajo interno, facilitar la relación con los responsables

administrativos y políticos, definir los proyectos y realizar la intervención arquitectónica del edificio, a la que parece que se ordena dicho plan.

Se trata, pues, de un documento de carácter práctico, que propone un método de planificación de programas y proyectos que puede ser aplicado a cualquier modelo organizativo de museo. No obstante, se basa en la organización por funciones y, aunque diga que algunos programas «pueden requerir la participación de equipos interdisciplinarios» (p. 42), los programas y proyectos funcionan independientemente, e independientemente se integran, en su momento oportuno, dentro del proceso de la intervención arquitectónica, objetivo último de esta guía de trabajo.

Así, mientras que al programa de Comunicación y Difusión se le siguen adjudicando las tareas vistas anteriormente (realización de actividades didácticas y divulgativas, gestión y edición de publicaciones, estudios de público, evaluación de exposiciones y elaboración de exposiciones temporales concretas) y se le añaden otras nuevas (estudios de *marketing*, campañas de publicidad, página web, productos comerciales e imagen institucional), se soslaya su intervención en la conceptualización de la exposición permanente y en la elaboración del mensaje, ignorando realmente que la exposición es un medio de comunicación que requiere un tratamiento como tal. El texto que define su contribución al programa de la Exposición Permanente es tan confuso como la idea que se pretende explicar: «El programa de la Exposición Permanente se nutre de la información que aporta el programa de Difusión/Comunicación, que aunque no definido en su totalidad, aporta elementos de referencia con la función expositiva de gran interés» (p. 179).

Es lógico pensar, y la realidad lo viene confirmando, que esta falta de integración entre el programa de Comunicación y el de Exposiciones genera una desvinculación con los intereses y necesidades de los visitantes, por ser el conocimiento de estos y de los procesos de comunicación y comprensión en la exposición la aportación propia y específica del programa de Comunicación y Difusión, ya que también forman parte de él los estudios de público que fundamentan dichos conocimientos.

## La investigación, una herramienta imprescindible

Para terminar, quiero mencionar la labor del Laboratorio Permanente de Público de Museos (LPPM). Con la intención de tener una herramienta de gestión basada en el conocimiento de los visitantes y de sus necesidades nace este laboratorio, el último y más reciente proyecto puesto en marcha por la SGME, como respuesta a las demandas de los departamentos de difusión.

La gestación de este proyecto tuvo lugar en el seno de la comisión de los departamentos de difusión de los museos del entonces llamado Ministerio de Cultura y, en concreto, en el grupo de trabajo dedicado a elaborar un proyecto sobre la investigación del público de los museos. La originalidad del proyecto radicaba en su objetivo fundamental: hacer de los estudios de público una herramienta de trabajo habitual para los profesionales de los departamentos de difusión, al mismo tiempo que se les facilitaba la formación para que así fuera. De esta manera, podrían implicarse en la investigación participando en la definición de los objetivos de la misma, implicándose en la interpretación de los datos y comprometiéndose en la aplicación de los resultados. Por último, el proyecto pretendía también que la investigación fuera una vía de conexión continua y de colaboración entre los departamentos. En síntesis, la propuesta contemplaba una serie de puntos en relación con la investigación de los visitantes, la formación del personal implicado, el intercambio de información y la difusión de resultados.

El proyecto fue asumido en su integridad por la SGME del Ministerio de Cultura en el año 2007. A diferencia de otras investigaciones, cuyos resultados no han llegado a tener aplicaciones prácticas, el Laboratorio nació con el compromiso, por parte de la SGME, de que los resultados se aplicarían para mejorar y que la investigación sería un instrumento permanente de gestión. Para lograr estos objetivos, se ha dotado al Laboratorio con una asesoría científica, un equipo de gestión administrativa, una serie de empresas externas para la realización del trabajo de campo y digitalización de datos y un

micrositio en la página web del Ministerio de Cultura<sup>1</sup> que facilita el acceso libre a las publicaciones y el intercambio de información entre sus componentes, además de contar con la colaboración permanente de los profesionales de educación.

En algo más de cuatro años, el Laboratorio ha realizado un estudio global y comparativo de los visitantes de los primeros doce museos y, posteriormente, de los restantes, y lo ha publicado en papel y en edición digital en el micrositio citado con el título *Conociendo a nuestros visitantes* (2010). También ha publicado en edición digital el estudio individualizado de cada uno de los museos. Asimismo, ha impartido cursos de formación en estudios de visitantes a los profesionales implicados en la investigación (al menos una persona por cada uno de los museos) y trabaja actualmente con todos sus componentes en la obtención de objetivos y en la priorización de actuaciones derivadas de los resultados conseguidos.

El compromiso no acaba, pues, con el ciclo continuo de investigación–formación–comunicación, sino que se prolonga ineludiblemente en las acciones de corrección de carencias y deficiencias detectadas, así como en la implementación de mejoras en la calidad de los servicios, productos y actividades. Todavía es pronto para apreciar los resultados de esta dinámica de trabajo y hay que confiar en que la fuerte intención de permanencia y continuidad que tiene el Laboratorio no se vea interrumpida y, tal como tiene proyectado, pueda ir introduciendo sistemáticamente la evaluación en todos los proyectos educativos y culturales. Paralelamente, es deseable que los profesionales de estos departamentos utilicen la investigación para conocer mejor a los visitantes de los museos en los que trabajan y para ser cada vez más exigentes respecto a la calidad de actividades y servicios que se les ofrece. Esperemos que este sea uno de los próximos capítulos de esta historia.

---

<sup>1</sup> [www.mecd.gob.es/cultura-mecd/areas-cultura/museos/mc/laboratorio-museos/inicio.html](http://www.mecd.gob.es/cultura-mecd/areas-cultura/museos/mc/laboratorio-museos/inicio.html).

## La trayectoria de los DEAC de los museos españoles. Memorias de un francotirador

Cuando en 1978 volví de impartir dos semestres de Arte Español e Iberoamericano en la Universidad de Heidelberg, traje conmigo una gran experiencia sobre los museos europeos, además de un pequeño equipo semi-profesional de vídeo en blanco y negro de un cuarto de pulgada, posiblemente uno de los primeros que debieron entrar en España y más con estas características de trabajo. Por ello, mientras intentaba durante casi diez años acceder infructuosamente a la universidad española por la vía de oposiciones y me aseguraba un trabajo como profesor-tutor de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) en el Centro Asociado de Madrid, busqué ofrecer mi experiencia en el campo educativo de los museos madrileños, en un momento en que todo era un desierto con algunos intentos de ciertas personas que también hoy conmemoran los más de treinta años en los departamentos de educación.

Por todo ello, me dirigí al Museo Arqueológico Nacional para, a la vez que realizaba unas prácticas profesionales de museos que duraban un año, ofrecer mis servicios con el uso del vídeo como recurso educativo de primer orden en aquel momento. Desgraciadamente, aunque el entonces director del museo, Martín Almagro,

lo vio positivo e incluso compró el primer equipo de vídeo Betamax que yo le sugería para realizar montajes y producir nuestros primeros audiovisuales propios de una calidad inusual para entonces, el Patronato de Museos del Ministerio y la Dirección de Museos Estatales lanzó uno de los tantos brindis al sol que ya conocemos y optó por comprar equipos de vídeo UMatic para todos los museos españoles, enviándolos sin instrucciones ni cintas o programas. A lo largo de los años descubriría en decenas de museos provinciales españoles que la mencionada caja yacía sin abrir y sin haber sido puesta nunca en marcha por esa falta de programación. Yo mismo, al llegar al Museo de Murcia como director en 1984, me encontré el mencionado equipo, y gracias a un convenio que hice con la cadena de televisión Deutsche Welle conseguí cintas de alta calidad para exhibir. Pero ahí quedó todo posterior intento, porque nadie comprendía aquel aparato, mucho menos cuando en poco tiempo los vídeos 2000 y VHS se hicieron con el mercado y dejaron de lado el sistema Beta.

En 1982, tras haber obtenido una plaza como profesor de Artes y Oficios en Santiago de Compostela y mientras esperaba mi nombramiento, que se retrasó un año por problemas burocráticos, conseguí un contrato laboral en

el entonces Instituto de Conservación y Restauración de Bienes Culturales (ICRBC), hoy Instituto del Patrimonio Histórico Español (IPHE), para filmar día a día los trabajos de restauración que se acometían en ese centro y preparar varias películas. Realicé mi trabajo con una vieja cámara de cine Bolex de 8 mm con objetivo de revólver, único equipo con que contaba el instituto; monté y preparé para sonorizar y pasar a vídeo tales filmaciones y, acabado mi contrato, vi como todo quedaba almacenado en un cajón, sin tocarse, cosa que descubrí en 1996, cuando volví al mencionado instituto como jefe de Servicio de Obras de Arte.

Ciertamente, el destino no me lo había puesto fácil hasta entonces y, por ello, en 1983, tras ganar la oposición a director del Museo Regional de Murcia y ser nombrado a inicios de 1984, tomé posesión de esta plaza con el deseo de poner en práctica ahora cuanto había soñado en relación a museos, educación y todo tipo de actividades. Creé la Asociación de Amigos del Museo, porque en aquellos años de transferencia de competencias, nadie sabía dónde estabas, pues ni eras funcionario de la comunidad autónoma ni de la administración central, lo cual alargaba cualquier trámite. Con la ayuda de un grupo de ilusionados estudiantes y licenciados en arte y arqueología, pues dirigía ambos museos, así como un grupo de personas con interés por la cultura, comenzamos a realizar exposiciones didácticas, rescatar a algunos artistas locales y a producir todo tipo de materiales didácticos.

Me puse en contacto con todos los responsables de educación españoles y, con la ayuda de la directora del Museo de Alfarería de Agost (Alicante), Ilse Schütz, elaboramos la primera maleta didáctica sobre la cerámica del agua, que llevé al congreso Internacional de Comité de Educación y Acción Cultural (ICOM-CECA) en Barcelona en 1985. Esto me abrió muchas puertas pues, aparte de ser muy mal angloparlante, me manejaba correctamente en alemán, francés y neerlandés, lo que me hizo tener amigos en estos países y ponerme en contacto con sus experiencias entre 1985 y 1990.

Fueron un par de años de trabajo enloquecido en Murcia y de viajes continuos. Elaboré otras dos maletas didácticas sobre la cerámica del agua y la luz, una de escul-

tocerámica o belenismo, que llegó a tener incluso una maleta clónica en La Rioja, y varios textos y materiales del museo y las exposiciones que llevamos a cabo. A fines de 1985 la situación económica del museo en cuanto a inversiones y el olvido en que habían caído los museos murcianos por una cierta venganza de un director regional de patrimonio cesado y más atento a favorecer a sus amigos artistas que a mantener el propio museo regional, cuyos fondos eran estatales y dependían del Ministerio de Cultura, me llevó a concursar al Museo Arqueológico Nacional de Madrid, donde había realizado mis primeros pasos, no solo en museología, sino en educación. En los primeros meses de 1986 gané por concurso una plaza como conservador de Arqueología Medieval Musulmana, pero inmediatamente el director, Eduardo Ripoll, me ofreció responsabilizarme del departamento de educación y darme todo el apoyo, cosa que también hizo el siguiente director, Alfonso Moure.

Entre 1986 y 1992 las cosas empezaron a concretarse en el campo de la educación y la acción cultural, tal y como demandaban las nuevas corrientes europeas y los DEAC españoles. Participé en cuantas reuniones científicas nacionales y extranjeras tuvieron lugar en estos años e incluso pude traer a España a los máximos responsables de educación de los museos anglosajones, franceses, alemanes, daneses y neerlandeses, gracias a mis contactos personales y a la amistad anudada en estos años. Así surgieron las dos reuniones de Madrid que tuvieron como participantes a los directores de educación del British Museum y de la National Portrait Gallery de Londres, del Pompidou y del Louvre en París y de la Gliptoteca Carlsberg de Copenhague, del Rijksmuseum de Amsterdam, del Rijkstallningar de Estocolmo y del Museum im Koffer (MIK) de Núremberg entre otros, aparte de los mejores y más activos educadores españoles que, tras Barcelona 1985, empezaban a ser una fuerza formidable y a tener una responsabilidad importante en las actividades educativas y culturales de los museos.

Desde aquí nos lanzamos a los congresos de ICOM y CECA en París, Atenas-Nauplia y Quebec-Montreal. Fueron momentos únicos y muy positivos. Sacamos adelante varias Jornadas DEAC (Granada, Valladolid,

Albacete y Mérida). Realicé nuevas maletas didácticas que tenían que ver con la arqueología y la antropología: Cerámica griega, Íberos, Prehistoria, El pan, El grabado... Intenté despertar el interés por la arqueología experimental tras los Juegos Intercontinentales de Prehistoria, que se llevaron a cabo en 1992 en Barcelona-Cerdanyola, y trabé mis primeros contactos con especialistas alemanes. Publiqué en la revista del Centro Asociado de la UNED en Madrid alguno de los temas que me habían llevado hasta este punto: «Alternativas con vídeo en la educación», «La educación en los museos europeos», así como en los congresos del CECA y las Jornadas DEAC con temas relativos a talleres, maletas didácticas, materiales y guías de trabajo, formación de profesores y colaboración con los ICE, CEP y demás centros de formación del profesorado a nivel provincial y autonómico.

Pero como todo tiene su revés en la vida y a años de esfuerzo y trabajo, se contraponen otros de ostracismo y maldición, la llegada del nuevo director del museo, José María Luzón, fue como una plaga bíblica para el tema educativo. Sus conceptos académicos trasnochados y un tufo socialista que no admitió nunca la broma que en aquel momento realizábamos para actualizar a la Dama de Elche, me hicieron caer en desgracia y pasar a ser un maldito. Fue entonces cuando para sobrevivir decidí acuñar el término con el que ya me había bautizado un periodista murciano en mi etapa al frente del Museo Regional de Murcia: «Pedro Lavado es un francotirador de la cultura».

Se convocaron concursos para cubrir las plazas que ocupábamos los entonces conservadores del Museo Arqueológico Nacional con ridículas denominaciones, prueba de lo obsoleto de sus deseos: antigüedades prehistóricas, clásicas, egipcias, medievales... Siempre pregunté si la persona que llevaba arqueología moderna, dirigiría ahora ¡antigüedades modernas! Lo mismo ocurrió con el Departamento de Educación y Acción Cultural, que pasó a denominarse Gabinete Pedagógico. Se tenía a la persona adecuada para ello con este nombre y de esta manera, ni concurso, ni memoria, ni currículo, bastaba que estuviese matriculada en una tesis de ¿educación? (estudio de públicos), para relegar a quien ya era doctor diez años antes y con un currículo abultado en

educación, profesor universitario desde hacía diez años en la UNED y conocido en todo el ámbito europeo en los temas de educación y acción cultural.

Bueno, así son las cosas, y por mucho que tratara de demostrar e incluso denunciara en tribunales, lo único que conseguí fue mi primer expediente disciplinario, que se sobreescribió por no haber motivos y con el que, para sobrevivir, tuve que ponerme a trabajar en sindicatos con plena dedicación.

Tampoco daba más de sí un museo que se encaminaba hacia una remodelación y reestructuración museográfica que, como hoy vemos, deja mucho que desear, ha costado varios años de cierre y es un quiero y no puedo de museo arqueológico con intenciones de museo social, de género, de accesibilidad y de educación que nunca tuvo y tampoco ahora ha conseguido. Para estas cosas hace falta implicar a un colectivo social, y tanto conservadores como técnicos y público elaborar un proyecto realmente universal y acomodado a los tiempos que vivimos. No es mi intención dedicar ni un segundo más a este engendro que ya critiqué en un reciente congreso sobre accesibilidad e inclusión en Huesca, en mayo de 2014. La verdad, es como predicar en el desierto. Tuve la suerte de ganar una plaza de jefe de Servicio de Obras de Arte y Materiales Artísticos en el IPHE, primero porque no me ha faltado un buen expediente académico y publicaciones numerosas al respecto. Aquí tenía un campo nuevo en el que primero tuve que formarme en la conservación y restauración del patrimonio cultural español. Afortunadamente, mi formación como especialista de arte medieval, mi docencia universitaria y mis cursos de formación de educadores me aportaron lo suficiente para empezar un nuevo camino. Inmediatamente me comprometí con el tema de exposición y muestra de lo que hacíamos, esto es, una labor educativa y sensibilizadora que bauticé como «La Restauración al Servicio del Patrimonio». Creé una exposición de paneles con piezas semiarqueológicas y otras manipuladas para mostrar los procesos de degradación de las obras de arte, de arqueología o etnología, y sus tratamientos no agresivos y respetuosos con la historia original de cualquier pieza. Estas exposiciones con conferencias, vídeos que preparé y material didáctico, se movieron

por diferentes poblaciones y museos provinciales. Para algo mantenía mi buena amistad con los compañeros conservadores y les ofrecía algo totalmente inédito.

Fue también un tiempo bueno para publicar temas relativos a la educación, participar en los congresos internacionales de Quebec-Montreal y otros españoles, amén de los ya habituales de los DEAC. Fueron tiempos buenos para la formación de profesores. Hubo algunos momentos en que impartía tantos cursos en Centros de Formación del Profesorado de Madrid y su entorno, y en algunas provincias, que un determinado interventor puso en tela de juicio si existía ese Pedro Lavado que dirigía tantos cursos o era un fantasma que habían creado algunos directores de los CEP madrileños.

A estas actividades se unieron viajes y participaciones en diferentes másteres que he mantenido hasta la actualidad: Tenerife, Huesca, Lugo, Madrid, Alcalá de Henares, Murcia, Granada..., y una nueva tarea que me adjudicaron tras haber sido nombrado miembro del comité directivo de ICOM-España, la responsabilidad sobre el tema de la discapacidad y accesibilidad en los museos. Gracias a las gestiones de la presidenta, Camila González Bou, y mis gestiones en el Ministerio de Cultura y en la Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE), editamos un libro que supuso la primera cartilla sobre estos temas: *Museos abiertos a todos los sentidos*, e incluso conseguimos la financiación de ambos editores y que Fondation France nos permitiese editar gratuitamente este texto, que se repartió por todos los museos estatales, provinciales y centros educativos y culturales de la ONCE. Con la Asociación Sinpromi, realicé en La Laguna (Tenerife) un curso de accesibilidad a los museos durante varios meses y con ellos edité el libro *Museos para todos*. Fueron unos años de intenso trabajo y viajes, pero de los que no me arrepiento. Otras actividades similares en Barcelona y cursos para guías especializados en accesibilidad y discapacidad en museos de Madrid, Pamplona, Valencia, Torre Vieja y Lugo, hicieron que estos temas empezaran a ser un debate público y propiciaran propuestas activas.

Mi vinculación con los museos alemanes, principalmente, hizo que me incluyeran entre sus miembros de

CECA o de los DEAC alemanes, y me invitaron a participar varias veces en congresos y cursos que servían para formar técnicos, y celebrar los veinticinco años del Museum Pädagogisches Zentrum de Múnich. Estuve en Fráncfort, Hannover, Núremberg y Múnich, y no solo aporté mis experiencias y trabajos, sino que aprendí cosas nuevas más importantes aún. Con Pädagogische Aktion de Múnich colaboré en la idea y formación del museo infantil y juvenil de esta ciudad, más o menos el proyecto que aún hoy me mueve bajo el término propio de Ateneo y Museo Utopía. También con dos compañeras de educación de museos madrileños, Ana Verde y Carmen Sánchez, realizamos un proyecto sobre un primer Museo de Niñ@s en Madrid y luego en varias comunidades autonómicas. Desgraciadamente, han pasado los años y ya me siento como la zorra vieja de la fábula harta de decir que «no están maduras», ni las uvas, ni los tiempos, porque ¡vaya panorama tenemos actualmente!

Desde 1989, año en que empecé a trabajar con Carmen Burgos en Zaragoza e inmediatamente después en Huesca con Almudena Domínguez en el Postgrado de Educadores de Museos, hoy Máster de Educación y Comunicación, he acudido puntualmente a mi cita anual y he dirigido trabajos y proyectos hasta este año de 2014. Hoy, ya jubilado, soy un referente más para esa formación de educadores de museos españoles e hispanoamericanos. En el año 2009 me sugirieron que hiciera una exposición de materiales didácticos de estos últimos años. Ya había realizado hace muchos años algo semejante con el Centro de Profesores y Museo de Zamora, pero en este caso fue no solo una auténtica recopilación de todo el material didáctico que he ido adquiriendo en estos más de treinta años (creo tener una de las colecciones personales más completas y amplias que hay en Madrid), sino también de los materiales que nuestros alumnos del máster generaron y con el que actualmente trabajan en museos como el Arqueológico y Etnológico de Valencia, el de Ciencias Naturales de Madrid y el de Valencia, el Taller-Escuela de Arqueología y Rehabilitación (TEAR) de Alcalá de Henares, el Museo Diocesano de Huesca y su Centro de Arte y Naturaleza (CDAN), museos de Zaragoza

y de algunos centros hispanoamericanos. ¡Veinte años de trabajo continuo han dado mucho de sí!

Como todas las cosas parecen tener su principio y su fin, así me sucedió, y tras siete años, cifra bíblica que empieza a ser repetitiva en mi vida, me destinaron al Ministerio de Cultura. Pienso si no querían que acabase en el cementerio de elefantes que suele ser para un funcionario activo este destino final. La verdad es que todo pintaba muy bien. El director general del momento quería tener un informe actual de la situación de accesibilidad y de la educación en los museos españoles y me encargó que redactara ese trabajo, para el que realicé una encuesta y empecé a sondear a los informantes. Conocía muy bien la situación de los museos españoles en este aspecto y más aún sus carencias, por lo que me hizo albergar esperanzas, pero mi director general, que entonces se postulaba para ministro, no llegó ni a mantener su puesto en la siguiente remodelación ministerial, incluso en el cambio de nombre del ministerio. Algo crónico y repetitivo a lo largo de los años, que haría plantearse si este ministerio no debiera llamarse mejor: «Ministerio de Mudanzas y Contradanzas», por mantener un recuerdo cultural. De esta forma, de nuevo quedé aparcado un tiempo, como me temía. La oportunidad me la dio el hecho de que trabajaba en la Subdirección General de Promoción de las Bellas Artes y que aquel mes de febrero las salas de exposición quedarían vacías y sin posible actividad en las próximas semanas. Me ofrecí a la subdirectora Laura López de Ceráin para ocupar esas salas en el tiempo en el que los colegios celebraban su semana de vacaciones de invierno, una práctica ya desaparecida y que se unía a las festividades de carnaval.

Le propuse montar en nuestra sala Julio González (600 m<sup>2</sup>), en el entonces Museo Nacional de Antropología, una exposición con mi colección de marionetas de todo el mundo, aproximadamente un millar de piezas entonces, si me permitía usar los montajes de una anterior exposición sobre Hungría y cubría unos mínimos gastos de rotulación y de montaje e iluminación. Con la ayuda de varios compañeros del ministerio lo hicimos en un tiempo récord y en febrero se inauguraba esta exposición, pensada inicialmente para niños, pero que arrastró

a un importante número de personas de todas las edades e incluso, por primera vez, contó con una importante respuesta y demanda por colectivos de personas con discapacidad. Improvisando sobre la marcha, hicimos talleres de plástica y teatro de marionetas y lo combinamos con música y con los disfraces del carnaval que se celebraba entonces: «el carnaval de los animales».

El éxito y la respuesta de esta exposición de marionetas del mundo fueron sorprendentes en los medios de comunicación y me hizo ganar una buena reputación para actividades educativas y culturales dentro del ministerio y dentro de una subdirección que nunca las había tenido en cuenta. Desde entonces, todas las exposiciones organizadas en los siguientes años contaron con una cierta adjudicación de fondos para talleres, que pasaron a ser talleres de familias y realizados, por lo general, los fines de semana. Durante varios años no tuve libre casi ningún fin de semana por este motivo, pero creamos una mecánica de talleres de plástica, teatro, música y fotografía que fueron fidelizados por numerosas personas, que veían en esta actividad una forma de entender y participar mejor en esas exposiciones, a menudo cerradas en un diseño ridículo y en un montaje que dejaba mucho que desear en cuanto a visibilidad o inteligibilidad.

Esta actividad me llevó, por encargo de esta subdirección, a realizar algunos cursos en Hispanoamérica, destinados a personas interesadas en los temas relativos a montaje de exposiciones y actividades paralelas. Comenzamos nuestro periplo anual en México DF, Oaxaca, La Antigua, Guatemala, a donde fuimos hasta tres veces y casi otras tantas a Cartagena de Indias y Santa Cruz de la Sierra. Allí, en los centros que el Ministerio de Asuntos Exteriores ha construido dentro de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID), impartíamos cursos de una semana que nos hicieron adquirir una cierta fama de eficaces y de ofrecer una alternativa actual y positiva. A ello se unieron otros centros del Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH) como Campeche (México) y algunos seminarios en Madrid.

Con la Universidad de Granada comencé a colaborar en su Máster de Museología con un tema que siempre

me interesó y me atrajo, tanto de forma teórica como práctica: los *living histories*. Ello me dio oportunidad de desarrollar temas como los *storyboards* y volver a preocuparme por el lenguaje fílmico. En el año 2007 la situación había empezado a cambiar en el ministerio y la subdirectora del momento no confiaba en mi trabajo, ni mucho menos en el tema de difusión y publicidad, que realizaba con costos realmente ridículos a base de apretar y atornillar a algunos medios de comunicación en sus ofertas y en sus mejoras, por lo que volví a buscar acomodo en otro lado. Era el año que se conmemoraba el aniversario de la inauguración del Museo Sorolla, lugar con un amplio atractivo por el artista y el tema de una casa-museo que llenaba de curiosidad al gran público, pero que nunca había tenido a alguien que dinamizase aquel espacio.

Frente a todo ello contaba con el apoyo del entonces director del museo, Florencio de Santa Ana, quien me dio libertad para realizar mi trabajo y reorganizar aquel año conmemorativo. Y fue entonces cuando vi la oportunidad de lanzarme a otro de los retos educativos que me habían atraído desde el principio: el lenguaje fílmico aplicado a los museos, un aspecto que servía para sensibilizar y dinamizar la visita a los museos e incluso ofrecer una imagen diferente, frente a la habitual de rancios, aburridos y poco creativos. Tuve la suerte de contar con otro excelente amigo, David González Castro, entonces estudiante de cinematografía, quien ya había ganado algunos premios en cortos y había acudido a alguno de mis talleres artísticos. Con medios que hoy harían sonreír a cualquiera y sonrojar a los que nos venden productos digitales y tecnológicos de muchos miles de euros, se lanzó a realizar una película sobre Joaquín Sorolla y su casa, algo que bautizó como «El espíritu» o «El fantasma» de Sorolla, que aún hoy es posible visionar en Youtube.

Durante unos días, y como preparación al Día Internacional de los Museos, filmamos con ayuda del personal del museo, vigilantes, administrativos, personal de seguridad y voluntarios, una serie de escenas que planteaban la vitalidad del fantasma de Joaquín Sorolla, que volvía cíclicamente a su casa para cuidarla e incluso convivir con el público que allí acudía. La película fue un

éxito, no solo por su difusión y la atracción que arrancó, sino porque unió a gran parte de las personas del museo en una piña y les hizo sentirse útiles y en un proyecto divertido. Solo hubo algún miembro de una rama de la familia Sorolla, de rancio sentido del humor y más interesado en otros temas más crematísticos, y una conservadora de museos que hicieron lo imposible por desprestigiar esta actividad. Afortunadamente, otra gran parte de la familia Sorolla, con la cual había trabajado durante años en temas de accesibilidad e integración en museos y en educación, me apoyó moralmente.

El Museo Sorolla conoció durante todo ese año múltiples actividades inéditas para una casa de tal abolengo: teatro, música, talleres e instalaciones en el patio, poetas y jóvenes, campamento de verano para niños..., realmente fue increíble cuánto pudimos hacer en tan breve tiempo y con tan menguados recursos económicos. Podría decirse con razón: «¡Nunca tan pocos hicieron tanto y con tan pocos medios!».

Asombrosamente, mi subdirectora decidió que tenía que volver al ministerio en el año 2008 y ahí he languidecido los últimos años de mi vida laboral, en el rincón de los elefantes, realizando algunos talleres con motivo de las exposiciones que se montaban, cada vez más fuera de una demanda social real y con vistas a intentar acercar al gran público a la idea del artista, muestra o aniversario, que de otro modo eran incomprensibles e innecesarias. Oposité en un par de ocasiones a la dirección de dos museos madrileños: el mencionado Casa-Museo Sorolla y el Museo del Romanticismo. Preparé una abultada memoria y proyecto para ampliar el primero y volver a ponerlo en marcha con la demanda actual, hacerlo accesible y dinamizarlo, al igual que sacar de su ranciedad al segundo de ellos, solucionar problemas técnicos y conseguir ese gran centro del romanticismo que era de desear. En ninguno de los concursos tuve éxito, ni mis méritos, con ya tantos años de experiencia y conocimiento del tema, me permitieron, al decir de los clásicos: «Un bello final, honra toda una vida» (profesional). Así que opté por volver al trabajo sindical y al menos intentar durante esos cinco años que la administración no hiciera las cacicadas a las que nos tiene acostumbrados, cosa que

si no logré al cien por cien, sí que vendía cara la piel en mis reuniones y actividades. Aún creo oír los resoplidos de contento de muchos cuando abandoné mi trabajo y me jubilé en 2013. ¡Pero esto es otra historia!

Siempre he hecho de mi vida una consecuencia de aquello que cantaba un poeta árabe que traduje en mi etapa universitaria: «No cederé, no me rendiré, ni tampoco cejaré en mi intento, ni a lo largo de mi vida...». Hasta el final seguiré siendo educador y ya sea en la UNED, en algunas charlas y másteres o con temas con los que me siento comprometido, como son los museos sociales, la accesibilidad y diseño universal, la inclusión e interculturalidad o simplemente toda forma expresiva plástica, literaria o musical al servicio de los museos y de su público, me serán, no solo gratas, sino un objetivo actualizable.

Quedaría sin embargo saber qué he logrado y qué espero de la educación en museos en el futuro y, desgraciadamente, sin haber podido crear y dejar una escuela como los viejos maestros y los profetas malditos, definir lo que ha sido este quehacer y esta actividad de francotirador.

Ciertamente, como afirman los expertos en el arte militar, un francotirador solo tiene un disparo seguro y no puede corregir. Aquello que cuentan las películas de guerra: «Da mala suerte encender tres cigarrillos con la misma cerilla. El francotirador descubre el objetivo en el primero, apunta en el segundo y efectúa el disparo en el tercero». Por todo ello, no tengo más que esta oportunidad para cerrar de una manera adecuada esta larga trayectoria, dedicada a la educación en museos.

Quizás debiera cumplir mi sueño y proyecto de ese Manual de Pedagogía de Museos, tal y como lo pensé desde antiguo, siguiendo las pautas de Weschenfelder y Zacharias, y tal y como me animan profesores y alumnos del máster de La Laguna. También sería bueno ofrecer todo ese material didáctico que atesoré durante años a alguna institución, para que pudiera servir a jóvenes educadores y personas que creen en una educación y una didáctica claramente comprometida y de servicio social. Hace unos años visité en Berlín una exposición sobre los inicios de la pedagogía de museos en Alemania. Me cuenta de todo lo que nos faltaba por alcanzar, y más aún,



Desarrollo de las 18 Jornadas DEAC en el Auditorio del Museo Nacional del Prado

de todo lo que ni nos planteábamos por el momento. Posiblemente, ese es el sueño del Ateneo-Museo Utopía y de algunos centros que imparten esta formación para la educación y comunicación.

Muchos de los textos didácticos, guías, cuadernos de trabajo, reproducciones y objetos de taller, maletas didácticas y audiovisuales que a lo largo de estos más de treinta años han configurado las propuestas didácticas de nuestros museos nacionales y extranjeros, son un tesoro tan valioso como las obras de arte y los objetos arqueológicos, científicos o tecnológicos que se exhiben en vitrinas y se guardan en almacenes de dichos museos. Posiblemente, su destino fue corto y restringido, eficaz unas veces y otras un rotundo fracaso, sirvió para acercar las colecciones a la vida escolar y académica, para interpretar y llenar esos vacíos dejados por sabios, eruditos y diseñadores de prestigio. Y, sobre todo, para mostrar lo que fue y ha sido una historia y parte de la educación de museos.

Decenas de cajas con hojas, folletos, trípticos, recortables, puzles, láminas, pósters, objetos, maletas didácticas y kits, diapositivas, vídeos, películas o grabaciones, amén de una interminable muestra de imágenes de todos aquellos talleres en los que participamos, de los congresos y reuniones científicas a los que llenos de esperanza acudíamos, foros y mercados de ideas, grupos de trabajo

y otras mil propuestas, duermen un sueño inquieto y esperan cumplir con esa formación y objetivos para los que fueron creados. Durante muchos años en la Revista de la Asociación Española de Museología publiqué un Vocabulario de Recursos Didácticos de Museos (VREM), a la vez que divulgaba de forma práctica con cursos y talleres para profesores y educadores de museos estas experiencias y creaba otras nuevas. Baste echar una ojeada a algunas de mis publicaciones que se pueden consultar a través de la red, buscando en Google o Dialnet, y si no pedídmelas, que con gusto las facilitaré a cualquiera, porque durante muchos años, pensando en esa transmisión de ideas y proyectos filmé y digitalicé todos esos artículos, libros o reseñas para poder llegar en esta era de la información a todos y sin ninguna cortapisa económica o administrativa. A vuestra disposición quedo. He entregado a estas XVIII Jornadas, celebradas en el Museo del

Prado, toda mi colección de archivos pdf de las anteriores Jornadas DEAC, algunas fotografiadas página a página por mí, y de todos mis libros o artículos he dejado discos en algunos centros de formación de educadores y museólogos, casos de Huesca o La Laguna. Espero que los podáis disfrutar y aprovechar. A fin de cuentas, como cantó Gardel:

*Volver, con la frente marchita, las nieves del tiempo platearon mi sien.*

*Sentir, que es un soplo la vida, que treinta años no es nada que*

*febril la mirada errante en la sombra, te busca y te nombra.*

*Vivir, con el alma aferrada a un dulce recuerdo que lloro otra vez...*

*Tengo miedo de las noches que pobladas de recuerdos encadenan*

*mi soñar...*

*y aunque el olvido que todo destruye haya matado mi vieja ilusión,*

*guardo escondida una esperanza humilde que es toda la fortuna*

*de mi corazón.*

## Reflexiones en torno a la Educación en los museos andaluces<sup>1</sup>

«Tan solo por la educación puede el hombre llegar a ser hombre»

IMMANUEL KANT

«Busco esa línea que hace temblar a un hombre en una galería de museo»

JULIO CORTÁZAR

La función educativa está presente en la génesis misma del museo y viene a ser la justificación última de su propia existencia<sup>2</sup>. ¿Para qué conservamos si no es para que las generaciones futuras valoren y aprendan a disfrutar el patrimonio cultural que guardan nuestros museos? Sin embargo, mientras que sus objetivos de conservación e investigación se consolidaron a lo largo de los siglos XIX y XX, y en consecuencia tomaron cuerpo en las profesiones de conservadores y restauradores, el proceso de institucionalización o de profesionalización de las actividades educativas en los museos ha sido un camino proceloso y muy dilatado en el tiempo. En muchos casos esta transformación todavía no ha concluido y no cuenta con unos mecanismos que aseguren la canalización y continuidad de un trabajo que casi todo el mundo entiende a priori y

en teoría como esencial<sup>3</sup>. Del mismo modo tampoco están aseguradas las necesarias relaciones con las instituciones educativas. En muchos casos se opta por la privatización o la enajenación de lo que no deja de ser un servicio público como lo es un museo.

Si en los primeros museos burgueses el carácter didáctico estaba apoyado —aunque de manera elitista— en las academias y escuelas de Bellas Artes o de Artes y Oficios, adscritas o ubicadas en el mismo edificio, su separación posterior y la consolidación de la institución museística no generaron una mejora didáctica, con las honrosas excepciones ligadas al afán regeneracionista de la II República Española. Hasta los años setenta no se crearon en España unos departamentos educativos; estos, aunque de carácter incipiente, contaron con personal adscrito de diferentes formas, muchas veces surgidos desde el exterior del propio museo. Era también el momento del inicio de las nuevas museografías, que intentaban extrapolar al campo del museo las innovaciones, sobre todo formales, de la presentación de los objetos<sup>4</sup>.

En 1986, con la creación de los Gabinetes Pedagógicos de Andalucía<sup>5</sup>, parecíamos haber encontrado una fórmula eficaz para regularizar la educación en el

museo, al poner a trabajar codo con codo a las dos administraciones implicadas, Cultura y Educación, y al seleccionar, mediante concurso, un personal funcionario de carrera con doble experiencia en la docencia y en la tutela del patrimonio histórico. Este personal coordinaba y dirigía a un equipo encargado de programar las actividades educativas y de difusión, tanto en el patrimonio custodiado por los museos como en el que se encuentra disperso por todo el territorio provincial. Se pretendía trasladar a la región andaluza un modelo educativo-patrimonial inspirado en los museos pedagógicos alemanes. El propósito era que los gabinetes se convirtieran en una institución puente entre el patrimonio y la escuela, que serviría para coordinar las actividades didácticas que se llevaran a cabo en los museos, contando con sus propios departamentos educativos y otros elementos patrimoniales externos pero abiertos a la visita escolar.

Sin embargo, no ocurrió exactamente así. Ni se dotó del personal previsto y necesario a los gabinetes provinciales, ni tampoco a los Departamentos Didácticos de las distintas instituciones. Al principio, se trató de paliar esta necesidad con personal temporal aportado por diferentes planes de empleo juvenil. Al cabo de dos años, los gabinetes quedaron reducidos exclusivamente, en la mayoría de los casos, al escaso personal aportado por la Consejería de Educación, que constaba de uno, dos o excepcionalmente tres funcionarios por provincia y a un personal administrativo de apoyo muy limitado. Y por otra parte, muchos de los departamentos didácticos de los museos volvieron a padecer la anterior situación de vacío.

A pesar de la escasez de personal y de medios con los que se ha contado en estos años, todos los gabinetes han realizado numerosas actividades educativas y de difusión en los museos, paliando, en su caso, la ausencia de los citados departamentos educativos o complementando la didáctica práctica que surgía de las respectivas áreas de conservación y de investigación de cada museo. Entendieron que su trabajo en colaboración con estos enriquecía la labor de ambas instituciones y creaba modelos de interpretación patrimonial, tanto para los objetos tutela-

dos en estas instituciones como para los monumentos y objetos que se hallaban fuera. Además, como los coordinadores procedentes del ámbito escolar buscaban, sobre todo, la eficacia educativa y prestar su apoyo al profesorado dotándole de un instrumento útil, rápidamente sus materiales, cursos, aulas, talleres, etc., produjeron una mejora de la relación entre el patrimonio y la escuela. Estos primeros frutos en forma de muy variadas actividades se pueden sintetizar en cuatro bloques básicos: asesoramiento directo a los profesores, visitas con alumnos, materiales didácticos dirigidos a ambos colectivos y cursos de formación para el profesorado<sup>6</sup>.

Todo esto se desarrollaba en el preciso momento en que se estaba gestando la reforma educativa y se imponía un cambio en los modelos metodológicos a usar en todas las ciencias sociales; dado que el servicio que se intentaba ofrecer era desde una institución pública abierta a todos y no exclusivamente docente, debía quedar al margen de los debates coyunturales de la reforma educativa y buscar la eficacia y el pragmatismo. Así, desde los gabinetes, a la hora de diseñar los materiales didácticos, se fueron decantando por utilizar un modelo metodológico abierto y flexible que permitiera ser utilizado tanto por los alumnos y profesores que estaban ensayando los principios de la reforma como por los que seguían una metodología más tradicional.

Buena parte de estos materiales se basan en la «vista descubrimiento», que consiste en potenciar la observación de los elementos más significativos —es decir, los que mejor y más información comuniquen— de una selección de objetos, para contrarrestar el efecto endémico del cansancio de los museos. La línea que se decidió seguir y que ha conectado bien con la mayoría del profesorado y del alumnado se basa en la didáctica de las lenguas vivas adaptadas al análisis del patrimonio (por ejemplo, el formato de preguntas con respuestas breves a elegir que no necesiten conocimientos previos y puedan ser respondidas solo a través de la experiencia y la observación directa). Con este método, los materiales se han volcado en enseñar al alumno a observar su entorno, conduciéndolo, a través de las actividades, a que se pare, aprenda a mirar y observe detenidamente los diversos

aspectos del patrimonio que visita. La estructura de estos materiales se compone generalmente de un cuaderno del profesor y un cuaderno del alumno.

El cuaderno del profesor debe presentar un guión como el siguiente:

- Una introducción que justifique la elección del museo y la estrategia a seguir.
- Unas orientaciones de carácter general que presenten la metodología de la visita.
- La conexión con la programación escolar y el momento adecuado para la visita.
- Normas de uso, sugerencias de estrategias, paradas, jerarquía de temas.
- Dossier informativo: síntesis científica, puesta al día sobre los contenidos.
- Selección de textos, fortuna crítica, documentos originales transcritos.
- Anexos con sugerencias para actividades complementarias.
- Bibliografía básica, accesible y comentada.

El cuaderno del alumno se ha ido definiendo como una guía de interpretación del museo a partir de una selección significativa de piezas. De los cuatro niveles mínimos que podemos distinguir en la educación no universitaria, los dos ciclos de Primaria, Secundaria y Bachillerato, hemos intentado desarrollar el de Secundaria Obligatoria debido a su mayor demanda, aunque también se han hecho modelos de los otros niveles o planteado estrategias posibles en el cuaderno del profesor para que este pueda diseñarlos. Para que verdaderamente funcione un cuaderno del alumno debe estar muy bien planificado en tres fases: antes, durante y después de la visita.

La primera fase es de preparación y se centraría en desarrollar dentro del aula actividades de motivación-contextualización y trabajar los referentes espacio temporales y las categorías estéticas, históricas, ideológicas o sociales que se van a poner en juego durante la visita, procurando plantear cuestiones que no tengan respuesta directa en los libros de texto y puedan ser halladas en los objetos que van a visitar.

La segunda fase se lleva a cabo en el museo ante una selección de objetos previa y cuidadosamente escogida, significativa de la cultura que se pretende visualizar, ya sea por los objetivos de la visita o porque dará respuesta certera a los interrogantes que se han planteado en la actividad previa. El objetivo central será ejercitar la mirada, tanto observando los datos característicos que nos revela el objeto de museo como aprendiendo a situarlos en su contexto. Las actividades deben ser de análisis y de toma de datos objetivos, nunca de reflexión o de síntesis. No se trata solo de aprender a distinguir su estructura y forma física sino también de procurar enseñarles a comprender para qué fueron creados y su función. Para este tipo de visita se han mostrado bastante eficaces las fichas y cuadernos didácticos realizados con un carácter abierto como un abanico de posibles estrategias. Hemos tratado que sea el profesor quien, a partir del material ofrecido, elija las actividades que más convengan a su grupo o clase.

El conjunto de estas tareas debe ser diferente según la diversa tipología del museo, como ya hemos expuesto en otras ocasiones. Cada museo genera, lógicamente, unas actividades tipo, variables según su naturaleza y contenidos.

La tercera fase está dedicada a actividades de refuerzo que pueden ser diseñadas en forma de juegos, para que el recuerdo del museo permanezca en la esfera de lo agradable. También se pueden diseñar actividades destinadas a promover actitudes de valoración, respeto y conservación del patrimonio. Igualmente es el momento para la síntesis de los trabajos individuales, de los debates en grupo y de la reflexión común.

Esta práctica se basa en unos sencillos principios:

- Que el profesor, por su conocimiento del nivel de la clase y por ser el gestor natural del currículo, es también el mejor instrumento de mediación entre el patrimonio y el alumno, dirigiendo y coordinando la actividad, siempre que no trate de hacer de guía turístico tradicional.
- Que la visita se inserte dentro del currículo escolar, no como una excepción, o solo una actividad extraescolar, sino formando parte del proceso de aprendizaje.

- Que la visita se produzca en el momento más adecuado de la programación escolar y con un material apropiado para el objeto y el alumno.
- Que la visita debe tender a la distensión para que el alumno goce visualmente de los objetos originales, o al menos sienta saciada su curiosidad, hoy demasiado vapuleada por los medios de masas e Internet<sup>7</sup>.

Las diferentes circunstancias provinciales han generado una relación muy variada entre los gabinetes y los museos. Unas veces la ubicación dentro del propio edificio del museo provocó una actuación complementaria impuesta también por la cercanía física, como en los casos de Huelva y Jaén, en otras la buena relación personal y profesional con determinados museos podía establecer una complementariedad funcional y un diseño conjunto de las estrategias educativas ante las visitas masivas de escolares; es el caso de los museos Arqueológico y de Bellas Artes de Sevilla. En otros casos, el cierre de determinados museos ha impulsado al gabinete a trabajar para recuperar las funciones que aquel ejercía en la sociedad, impulsando asociaciones y creando un verdadero museo virtual, como ocurre en el Museo de Bellas Artes y de la Alcazaba de Málaga. De alguna forma, la situación del Museo de Almería, cerrado durante tantos años, ha enfocado la actuación del gabinete hacia una comprensión de la arquitectura de la ciudad patrimonial, de la modernidad y de la arquitectura contemporánea. En Córdoba, independientemente de la creación del material didáctico adecuado para los diferentes museos, se han institucionalizado las jornadas de Museo y Escuela en torno a la celebración del Día Internacional del Museo. De esa colaboración son una muestra importante las catorce ediciones que se han ido sucediendo. Jaén ha afrontado las dificultades que presentan la educación y la interpretación del arte contemporáneo de forma ejemplar. Málaga atendió también muy pronto las necesidades educativas complejas de un museo etnográfico. Prácticamente todas las tipologías existentes de museos andaluces han tenido en algún momento la atención del gabinete correspondiente<sup>8</sup>.

## Otras actividades

Entre las labores de educación no formal o de difusión del patrimonio de los museos dirigidas al público general, los gabinetes han participado en la institucionalización del Día Internacional de los Museos desde el inicio de su labor, colaborando en todo lo necesario con las respectivas direcciones, cuando aún la Consejería de Cultura no disponía de unos medios específicos para tal celebración. Durante más de una década los gabinetes han colaborado en las visitas guiadas al público general, en la realización de talleres creativos con niños y en hacer salir el museo a la calle. Es de destacar la labor del Gabinete de Córdoba en la formalización de unas jornadas profesionales, pero abiertas a todo el público, sobre Museo y Escuela en torno al 18 de mayo. En la actualidad, la propia Dirección General de Instituciones coordina estas fechas señaladas de la programación de los museos, pero es evidente que seguimos estando en disposición de colaborar dentro de nuestras posibilidades.

Igualmente, para dinamizar la difusión de los contenidos de los museos hemos colaborado en la formación de los monitores voluntarios, tanto de las asociaciones de los amigos de los mismos como de los surgidos de diferentes aulas de la experiencia, que son en muchos casos los únicos vehículos de comunicación personalizada que existen en algunos de nuestros museos.

Según el decreto de creación de los gabinetes, estos tendrían entre sus funciones la de elaborar exposiciones didácticas y colaborar en la mejora de la accesibilidad didáctica de exposiciones generales. Se ha colaborado en el programa educativo de exposiciones estelares como las de *Pedro de Mena*, *Velázquez*, *Zurbarán*, *Picasso*, *Primera mirada* o *Alonso Cano*, pero sin intervenir en el programa previo de diseño de la propia exposición. Puntualmente algunos de los coordinadores de los gabinetes han participado en el diseño museológico y en la museografía concreta de algunas salas de museos regionales y locales. Probablemente esta sea el área menos desarrollada de nuestra labor. Aunque no por ello menos difundida o de menos interés, recordemos el trabajo de Luis Alberto López Palomo en el Museo Arqueológico de Cabra (Córdoba) o en el modélico Museo de Écija (Sevilla). La colaboración

de los gabinetes de Jaén, Córdoba, Cádiz y Sevilla permitió mejorar la difusión, no solo escolar, de la exposición *La vía Augusta en la Bética*. Igualmente en este campo hay excepciones relevantes, como la intervención de uno de los coordinadores del Gabinete de Sevilla en la musealización del monasterio de San Isidoro del Campo<sup>9</sup>, donde se integraron los trabajos de investigación, puesta en valor, museografía, sistemas de difusión, guías dirigidas al público general, materiales didácticos, cuadernos del profesor y del alumnado de Primaria, Secundaria Obligatoria y Bachillerato.

Quizás el trabajo más complejo abordado en esta área haya sido la labor de comisariado y diseño de la exposición *Andalucía barroca itinerante (2007-2008)*, dada la magnitud del proyecto que englobaba una muestra didáctica a base de paneles retroiluminados con imágenes impactantes de toda Andalucía y de todas las áreas del barroco, audiovisuales y piezas originales de la comarca, y la coordinación de un catálogo científico que debía sintetizar el patrimonio barroco de las ocho provincias. A esto se unía la complejidad de la adaptación a las distintas sedes, ya que itineró por toda la región, mostrándose en las principales ciudades y capitales (Antequera, Jerez, Guadix, Almería, Écija, Priego, Huelva, Jaén y Cabra).

Con la perspectiva de casi veintiocho años de experiencia, es necesario hacer una reflexión sobre la situación actual en la que los museos han dejado de ser el único referente patrimonial en el territorio. Hoy compiten de alguna manera también con los atractivos museos científico-técnicos, los centros de interpretación, los museos de sitio, los parques naturales, los centros de arte contemporáneo, e incluso con los parques temáticos. Probablemente todas estas nuevas instituciones culturales, haciéndose eco de las últimas tendencias pedagógicas, han promovido la interactividad y fomentado el aspecto lúdico de la educación, aligerando los contenidos y, en ocasiones, dando el mismo valor a la copia que al original.

En relación con esta tendencia, que no es tan nueva sino que ha llegado a España tardíamente, parece que en los circuitos técnicos existe un rechazo generalizado a hablar de educación clara y llanamente, como si esta noble y esencial tarea estuviese contaminada de malas prácticas, de autoritarismo, de incompetencia o de inca-

pacidad para tratar bien los excelsos contenidos del templo de las musas<sup>10</sup>. Hoy se prefiere hablar de interpretación o de difusión, ocio y recreación, turismo cultural, para caracterizar lo que sigue siendo en esencia educación no reglada, encarnada en una museografía y en una acción cultural determinada. Y en un intento de reforzar y ampliar el imprescindible goce que impone la propia definición del museo, se puede llegar a relegar el objeto original, pobre y fragmentario, a veces con una museografía escenográfica que puede anular la imprescindible relación del hombre con su patrimonio.

Paralelamente, los cambios en la educación reglada han tendido a una mayor atención hacia el aprendizaje instrumental y el campo de las actitudes, con una descarga de los contenidos conceptuales de los currículos, utilizando siempre una metodología más activa que imite el proceso de aprendizaje natural. Desgraciadamente, de este planteamiento progresista y racional de la educación solo han llegado a generalizarse los aspectos más discutibles y peor asimilados, como el recorte de los contenidos y la concepción de la educación como entretenimiento más que como vía de conocimiento. En esto coinciden la nueva pedagogía y las nuevas museologías. Y probablemente aquí está el *quid* de la cuestión: ¿Queremos seguir educando con el museo? ¿Todo vale en el campo de la innovación educativa? A estas preguntas fundamentales, apenas si hay contestación por parte de los responsables de las propias administraciones culturales y educativas.

En realidad, a los responsables de las políticas culturales lo que les interesa verdaderamente es siempre otra cuestión que también nos implica: ¿Cómo atraer más y mejor a los alumnos al museo? Y muchas veces las respuestas nos vienen ya dadas: integrando las técnicas de comunicación audiovisual de que disponen estas nuevas instituciones, haciendo edificios espectaculares, reconstruyendo con escenografías atractivas los contextos históricos, etc. Probablemente habrá que asumir en parte estas aportaciones, pero no es la única solución. Hay que seguir insistiendo en los programas educativos dentro y fuera del museo. Mientras que un país como el nuestro, con una de las concentraciones más importantes de patrimonio de toda la Tierra, haya relegado la Historia del Arte, el patrimonio

histórico y otras ciencias sociales afines a la categoría de optativas de tercer nivel, arrinconadas en los bachilleratos de humanidades y artísticos, no nos tomaremos en serio lo importante que es la educación artística y patrimonial en la formación de ciudadanos críticos frente a la dictadura de los *media*. Prácticamente este tipo de educación ha quedado en manos de la voluntarista acción del profesor de Ciencias Sociales, que en unos planes de estudio cada vez más amplios y ambiguos tiene, además, que introducir con calzador la enorme riqueza de nuestro patrimonio.

Aceptando que las innovaciones tecnológicas y didácticas nos ayudan y que no podemos perder el tren de las nuevas tecnologías, tampoco podemos renunciar a usar el viejo axioma de enseñar deleitando, que es al fin y al cabo la finalidad última del museo. Ni podemos contentarnos con creer que tenemos toda la razón mientras las visitas escolares siguen disminuyendo en la mayoría de los museos andaluces<sup>11</sup>. Sobre todo cuando, por efecto de nuestros primeros trabajos, las visitas escolares llegaron a suponer el 80% de la totalidad del público visitante. La bajada en picado en los últimos años está directamente causada tanto por el recorte en los recursos y en el personal, como por la falta de incentivos para el profesorado que solo obtiene trabas cuando desea salir del centro para hacer un trabajo complementario en el exterior del aula.

Procuremos analizar las posibles causas de este descenso. En primer lugar, cada día es más excepcional la salida de los centros para actividades extraescolares, pues además de por razones de responsabilidad civil, muchos profesores se niegan a hacerlo en las condiciones de falta de respeto e indisciplina en la que se encuentran muchos centros. Además, los docentes han visto ampliado su horario lectivo y aumentado el ratio de alumnos por clase. Así resulta más difícil salir. Los centros, al igual que se han blindado y cerrado sus puertas ante los problemas de disciplina e inseguridad, han dosificado sus salidas. En segundo lugar, los horarios de los museos, a pesar de nuestras protestas, se han cercenado considerablemente. Probablemente si tuviésemos en cuenta esto y eliminásemos de la estadística los lunes, sábados y domingos, las visitas escolares no serían tan escasas como aparentan.

No estamos contentos, sin embargo, con la situación actual. Nos quedan nuevos retos, hay que hacer volver a los escolares a nuestros museos, y hacerlo masivamente; solo la educación a través del patrimonio cultural servirá de filtro salutífero para hacer espectadores más críticos ante la cultura audiovisual totalizadora y hasta totalitaria que nos invade. Igualmente tenemos que convencer a las autoridades del valor del patrimonio como único instrumento para hacer realmente presente y actual nuestra historia. La Historia del Arte, la Arqueología y la Etnografía trabajan con documentos que aún pueden estar vivos en los museos, por tanto es necesario convencer a las autoridades educativas y patrimoniales de lo importante que es poder dialogar de tú a tú con el pasado, sobre todo para aquellos alumnos que se han educado en una cultura visual, donde los documentos escritos tienen cada día menos peso. Hay que prestar una atención especializada en los museos al público escolar, pero no solo al que tiene la suerte de contactar con algún taller o con una visita guiada programada por un grupo de voluntarios o de amigos de los museos. Es imprescindible recuperar el apoyo al profesor que heroicamente, con todo en su contra: horarios, accesibilidad física y telefónica, medidas draconianas de número límite para los componentes del grupo que no coincide con la clase, dificultades en el horario del centro, etc., se atreve a llevar a los alumnos al museo y decide hacer de la visita parte de su trabajo cotidiano: aproximar al alumno a la cultura con mayúsculas y hacer efectiva una de las razones básicas de la existencia de los museos.

Es el momento de que las diversas administraciones que gestionan los museos se replanteen y busquen soluciones a lo que con la experiencia de muchos años echamos en falta:

- Recuperar y/o potenciar el concepto de museo educador.
- Entender la educación y la difusión como servicios públicos imprescindibles en la estructura del museo, pues dependen del derecho fundamental, individual y colectivo a la cultura. No es un aditivo de prestigio ni prescindible.

- Buscar y encontrar fórmulas de coordinación entre los sistemas de educación reglada y no reglada en el campo del patrimonio cultural.
- Atender a los centros docentes, no como clientes, sino como parte de la red natural de difusión y de educación del museo. Y a los profesores, como agentes activos de esta noble tarea.
- En los tiempos de crisis aprovechar los recursos debe ser la prioridad, y existen recursos y puentes de contacto que hay que desarrollar entre la escuela y el museo. Hoy esto es más sencillo a través de las nuevas tecnologías.
- Reivindicar unos recursos mínimos para la subsistencia de los programas en los museos pequeños, provinciales, que han sido las víctimas que más han sufrido los recortes.
- Finalmente, arbitrar un sistema de evaluación de los contenidos y metodologías de los programas educativos incluyendo también a los «museos estrella», que están mejor dotados y tienen una gestión independiente.

- 
- 1 Este texto aprovecha la reflexión que publicamos anteriormente; ahora le introducimos algunos datos nuevos y lo adaptamos a las actuales circunstancias. Juan Luis Ravé Prieto, «Educación en el Museo», *MUSA*, Sevilla, 2006, pp. 26-32.
  - 2 «...expone los testimonios materiales del hombre y su entorno para la educación y el deleite del público que lo visita». Definición de museo según el ICOM (*Estatutos del ICOM, artículo 2, párrafo 1.1957/2001*). *Preámbulo de la Ley 1/1991, de 3 de julio de 1991, del Patrimonio Histórico Andalucía*; Eileen Hooper-Greenhill, *Los museos y sus visitantes*, Gijón, 1998, p. 25.
  - 3 Hay una tradición intelectual opuesta a la presencia de los profesores y de los alumnos en los museos, e incluso contraria a la interpretación misma por entenderla como una forma de traición. Recordemos el famoso texto de Thomas Bernhard, *Maestros antiguos*, Madrid, 2003, p. 36: «Una vez que han entrado con sus profesores en el Kunsthistorisches Museum, esos niños no vuelven a entrar en él en toda la vida. [...] Los profesores aniquilan para siempre en esas visitas el interés por el arte de los alumnos que les están confiados, eso es un hecho». Susan Sontag, *Contra la interpretación*, Madrid, 1996: «La interpretación supone una hipócrita negativa a dejar sola la obra de arte. El verdadero arte tiene el poder de ponernos nerviosos. Al reducir la obra de arte a su contenido para luego interpretar aquello, domesticamos la obra de arte. La interpretación hace manejable y maleable al arte». Desgraciadamente esta actitud elitista, comprensible desde el que no tiene dificultades de interpretación, es compartida por demasiados intelectuales, profesores universitarios, responsables políticos e incluso museólogos.
  - 4 VV.AA., *IV Jornadas de Departamentos de Educación y Acción Cultural de Museos*, Madrid, 1988; Ángela García Blanco, *Didáctica del Museo*, Madrid, 1988.
  - 5 Orden de la Consejería de Presidencia 269/1986, *BOJA*, 21 de enero de 1986.
  - 6 De estos trabajos pioneros, e inmediatos a la formación de los gabinetes, recordamos el taller sobre patrimonio como ejemplo de aprendizaje globalizador que realizó el Gabinete de Granada, el aula de Patrimonio del Gabinete de Málaga o la primera versión del material de los museos Arqueológico y de Bellas Artes Sevilla, embriones fecundos de todas las mejoradas ediciones posteriores. Vid. Francisco Gutiérrez García y María Socorro Robles Vizcaíno, «La semana del Patrimonio: una experiencia globalizadora», *VI Jornadas Nacionales DEAC. Museos*, Valladolid, 1988, pp. 135-144. Federico Castellón Serrano, María Teresa Martínez Madrid y Alfonso Ruiz García, «Los gabinetes pedagógicos de Bellas

- Artes y la difusión del patrimonio histórico», *Difusión del Patrimonio Histórico. Cuadernos del IAPH*, VII, Sevilla, 1996, pp. 118-131.
- 7 Consuelo Domínguez, Jesús Estepa y José María Cuenca (eds.), *El museo, un espacio para el aprendizaje*, Universidad de Huelva, 1999.
  - 8 El Gabinete de Sevilla se propuso atender a los cuatro museos tipológicamente diferentes de Sevilla, tal como quedó de manifiesto en Juan Luis Ravé Prieto, Pedro José Respaldiza Lama y José Juan Fernández Caro, «Difusión y educación en los museos de Sevilla», *Revista de Museología*, n.º 13, 1998, pp. 61-65. Véase también Concepción San Martín Montilla, *Aprender con el museo*, Sevilla, Junta de Andalucía, 1992.
  - 9 Pedro José Respaldiza Lama, «San Isidoro del Campo (1301-2002). Fortaleza de la espiritualidad y santuario del poder», *Actas del Simposio San Isidoro del Campo, 1301-2002*, Sevilla, 2004, pp. 243-261.
  - 10 Es evidente el cambio de mentalidad de los técnicos, que han pasado de definir la interpretación como una actividad educativa en 1957, a hacerlo como un actividad de comunicación diseñada para mejorar la calidad de la experiencia recreativa en 1997 o el arte de revelar in situ el significado del legado cultural al público, en su tiempo de ocio en 1998. Vid. Jorge Morales Miranda, «La interpretación del patrimonio natural y cultural: todo un camino por recorrer», *Boletín del Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico*, n.º 25, 1998, pp. 150-157.
  - 11 Bases de datos y estadísticas en la web oficial de la Consejería de Cultura.

## Conocer la historia para no quedarnos en el pasado

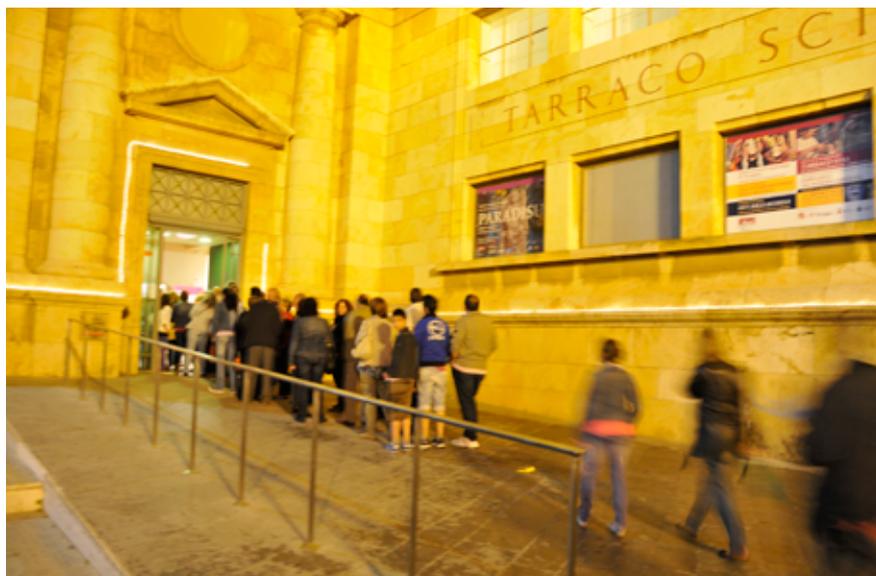
Cuando desde la organización de las 18 jornadas dedicadas a los Departamentos de Educación y Acción Cultural de los museos (DEAC) me propusieron participar en la mesa redonda *Treinta años no es nada*, con la voluntad de compartir experiencias con compañeros y compañeras desde una visión histórica, que permitiera plantear algunas cuestiones significativas acerca de la evolución de los aspectos educativos desarrollados en el ámbito de los museos y del patrimonio, en general, lo primero que me vino a la mente fue una pregunta: ¿por qué mirar atrás? En esta reflexión estaba implícita una cuestión que ha sido el eje de desarrollo de mi trabajo durante todos estos años: la mirada a la historia, el conocimiento de la misma y el acercamiento al patrimonio histórico con la voluntad de hacerlo comprensible y útil.

Los que trabajamos sobre la historia, en uno u otro momento nos hemos preguntado sobre su utilidad, sobre el interés que puede tener para la sociedad de hoy y que puede provocar en ella. La primera respuesta es muy simple: estudiamos la historia para conocer el pasado. Lo que genera inmediatamente una nueva cuestión: ¿para qué puede tener interés conocer el pasado? La respuesta es, sin querer caer en el tópico, que es muy

importante conocerlo para comprender nuestro tiempo, para tener referencias desde las que poder analizar la actualidad. Indagar en el pasado sirve, fundamentalmente, para saber por qué y cómo estamos aquí; de manera que a partir de este conocimiento podamos interpretar mejor el presente y decidir con mayor conocimiento y racionalidad [FIGS. 1 y 2].

La historia se nos presenta, pues, como un instrumento imprescindible para entender el mundo, y su aprendizaje nos permite el desarrollo de la capacidad de cuestionar, razonar y analizar críticamente las cosas y los hechos. No en vano Cicerón decía de ella que «es maestra de la vida».

No sé si estas «historias personales», que se nos pide que aquí relatemos, pueden tener ese interés general que le adjudicamos a la historia. La propuesta de esta mesa redonda es, fundamentalmente, compartir experiencias e intentar descubrir —más allá del viaje a un tiempo pasado que nos pueda sumir en una cierta nostalgia o melancolía— algunos aspectos de la evolución del trabajo educativo sobre los museos y sobre el patrimonio en general, que reflejen nuestra experiencia personal, y puedan ser útiles en el presente, permitiéndonos plantear



[FIGS. 1 y 2]

Una de sus salas permanentes y entrada del MNAT durante la celebración de la «Noche de los museos», una ocasión de acercar el patrimonio al conjunto de la sociedad con propuestas y actividades, en las que también deben tenerse en cuenta los aspectos educativos

nuevos puntos de vista. Es en este sentido en el que me gustaría situar mi experiencia personal. Una experiencia que parte del trabajo en un museo de ámbito local —el Museo de Badalona— en el que todos hacíamos de todo. No había compartimentos estancos, ni división entre técnicos, profesionales y colaboradores. Desempeñábamos responsabilidades diversas a partir de una visión global del patrimonio. A mi parecer, esta visión marcó de una manera sustantiva mi desarrollo profesional posterior en el ámbito de los museos y del patrimonio en general.

En este ejercicio profesional hubo una etapa anterior a mi trabajo realizado directamente desde un museo o centro patrimonial concreto, en la que pude desarrollar experiencias muy dispares a través de proyectos expositivos y de difusión para instituciones y empresas en torno al mundo del arte, el urbanismo, las bibliotecas, los archivos históricos. Unas prácticas que me permitieron trabajar con profesionales muy diversos y contactar con perspectivas muy plurales a fin de alcanzar un mismo objetivo.

Esta etapa inicial de mi desarrollo profesional coincidió, también —en el ámbito de la reflexión sobre el patrimonio, los museos, la educación y la acción cultural sobre los mismos—, con un cambio importante en la visión sobre estos y una evolución hacia conceptos y

principios en los que la cultura participativa, el territorio, la concienciación social, la búsqueda de un sistema más abierto e interactivo, el diálogo y la multidisciplinariedad vinieron a sacudir los cimientos de la museología y del patrimonio cultural, modificando muchos de los aspectos y criterios sobre los que estábamos trabajando [FIG. 3].

Unos cambios que vinieron impulsados desde espacios de debate y discusión, que en el caso de Cataluña se centraron en la plataforma de la Asamblea de Museos de Cataluña y en su comisión técnica de Difusión y Acción Cultural y en la de Museos Locales y Comarcales, compartida con muchos colegas, algunos de ellos y ellas recordados también por sus participaciones en las jornadas de los DEAC, centro de debate y reflexión sobre la acción educativa y cultural de los museos.



[FIG. 3]

Facilitar la observación, la comprensión, la interpretación del patrimonio e incentivar el interés y la implicación sobre el mismo, deberían ser algunas de las cuestiones a tener en cuenta desde la acción educativa y cultural de los museos

## Algunas consideraciones

A lo largo de estos «treinta años», que concretan el título de la mesa redonda que nos ocupa, algunas cosas han cambiado sustancialmente. Seguramente podríamos destacar aspectos muy diversos. Yo destacaría fundamentalmente dos, que me interesan de una manera especial: la formación y el reconocimiento, y la asunción de la educación y la acción cultural como ejes centrales del desarrollo programático del museo y no como algo añadido.

En cuanto a la formación, creo que es un campo en el que se ha avanzado considerablemente. En el ámbito de la educación y de la acción cultural de los museos se ha pasado de una época en la que el «autodidactismo» era la tónica general, a la posibilidad de disponer de unos profesionales formados, especializados y con una enorme capacitación didáctica, museográfica y de comunicación. Estas mismas jornadas contemplan en su programa una de las rutas de debate dedicada a la formación permanente de los DEAC.

Cosa distinta es la situación en la que en estos momentos se encuentra el personal que trabaja en el

ámbito de la educación y de la acción cultural en nuestros museos, muchas de las veces, externalizados a manos de empresas de servicios que se adaptan a los concursos de adjudicación de los mismos, creando precariedad en el ámbito laboral y un empobrecimiento de los proyectos y servicios educativos y culturales de los museos, que se alejan del eje estructural de los mismos. Es este otro tema de debate previsto en las jornadas y, por tanto, no profundizaré más en ello, aunque piense que es una cuestión fundamental a controlar y tener en cuenta de cara a la deriva que pueda producirse en el concepto y la realidad de la labor educativa desarrollada desde los museos.



[FIG. 4]

Espectáculo «Ave Salve», en la sala de escultura del MNAT, una de las propuestas del proyecto «Clásicos a escena», que el museo viene desarrollando en colaboración con el grupo de teatro TeclaSmit y que tiene por objetivo la difusión del legado literario de la Antigüedad clásica a través de la puesta en escena de textos clásicos

En cuanto al reconocimiento de la labor educativa de los museos y de su implicación en el conjunto de todas sus actividades, creo que es una realidad indiscutible. A estas alturas nadie (quiero creer) discute el papel fundamental que tienen los museos en el ámbito de la educación y su responsabilidad en ejercerlo. Otra cuestión que invita a la reflexión es si esta labor se ejerce, si se realiza correctamente, qué herramientas utiliza y qué incidencia tiene en la totalidad de la acción museística y patrimonial. Aspectos que no abordaremos tampoco en estas líneas, porque no es la finalidad de las mismas [FIG. 4].

Algunas cuestiones, sin embargo, que en el ejercicio de esa acción a mi parecer no deberían perderse o deberían tenerse en cuenta son: la percepción global de la acción desde los museos integrando los objetivos de conocimiento, conservación, educación, comunicación, utilidad, etc., y teniendo como objetivo el conjunto de la sociedad; la cooperación, el trabajo en red desde y entre las instituciones museísticas y en colaboración con otros agentes sociales; la interacción tanto del patrimonio

hacia la sociedad como de la sociedad hacia el patrimonio, con una gran carga de humildad en el desarrollo de nuestro trabajo; y, por último, la labor social de los museos, la necesidad de impulsar la implicación de nuestras instituciones en el desarrollo del conjunto de la sociedad. Existe una responsabilidad de acción desde el patrimonio y los museos en este campo, que no podemos ni debemos ignorar: se trata de la accesibilidad. La sociedad es plural, y la tarea educativa y de comunicación desde los museos debe contemplar este aspecto como básico



[FIG. 5] *Guía de servicios y actividades didácticas del MNAT*, uno de los instrumentos de relación entre el museo y la sociedad

[FIG. 6] Algunos elementos de mediación didáctica utilizados en los talleres «¡Encaja la Historia!», «¡Hagamos hablar a las piedras!» y «¡Os llevamos al huerto!»

y fundamental facilitando el acceso al conjunto de la sociedad, siendo útiles, sirviendo para algo y para alguien. Parece una obviedad reclamar este aspecto desde el campo de la acción educativa, pero muchas veces se olvida. Se debería tener en cuenta la finalidad de la educación, provocar un cambio y, finalmente, ofrecer coherencia y sostenibilidad, cuestiones estas aún más desatendidas. Hemos asistido en los últimos tiempos a la construcción de grandes infraestructuras, muchas veces sin proyecto, sin programa, que, aunque mediáticamente puedan tener una gran influencia, no aportan nada ni en el ámbito del conocimiento, ni en el de la formación, ni en el desarrollo equilibrado y cohesionado del territorio, en el que los objetivos educativos deberían haberse tenido en cuenta. Desgraciadamente no ha sido el caso.

### La experiencia personal

En este sentido, el de tener la educación como un objetivo central, personalmente tengo la suerte de haber desarrollado una gran parte de mi vida profesional en un centro, el Museo Nacional Arqueológico de Tarragona

(MNAT), en el que la educación y la acción cultural es uno de los ejes de desarrollo de su proyecto, además de uno de sus pilares en la programación [FIG. 5].

La función educativa del museo ha sido no solo defendida, sino también contemplada y desarrollada al mismo nivel que el resto de funciones del museo, desde una óptica integral de la institución, como espacio para la memoria, el conocimiento, la educación, el debate, el placer y el ocio. Un proyecto educativo —fundamentado en el conocimiento— que parte del convencimiento del valor pedagógico de los museos, de la responsabilidad de poner en contacto a la sociedad con el patrimonio del que es responsable —las colecciones que el museo gestiona y que son fuentes directas de la historia—, así como de la voluntad de implicar a la sociedad en su uso y valoración, desde la contemporaneidad. Un proyecto que, bajo el lema «Un viaje a la cultura romana», se ha ido concretando a lo largo de estos años mediante propuestas muy diversas de mediación didáctica aplicada al patrimonio arqueológico: exposiciones temporales, audiovisuales, iconografía didáctica, itinerarios, talleres, actividades de reconstrucción histórica, clubes de lectura, actividades teatrales... ([www.mnat.cat/?page=educacio](http://www.mnat.cat/?page=educacio)) [FIGS. 6, 7, 8 y 9].



[FIG. 7]  
 Participantes en el taller «iPasa una mañana de teatro!», durante la representación de una comedia de Plauto junto a las piezas procedentes del teatro de Tarraco

[FIG. 8]  
 «iManos a la obra!», actividad de reconstrucción histórica participativa en torno a la construcción y la decoración en época romana en el conjunto monumental de Centcelles, dentro del marco del festival «Tarraco viva»



[FIG. 9]  
 Una imagen del spot publicitario sobre Centcelles «No puedes venir solo», realizado por uno de los grupos del Instituto de Constantí en el curso 2012-2013

Al margen de la evolución y el desarrollo de esta empresa educativa general del museo, me gustaría presentar y compartir tres proyectos en los que hemos estado trabajando desde el MNAT en los últimos tiempos y que definen de una manera bastante precisa parte de nuestro trabajo y nuestros intereses en el terreno educativo y de la acción cultural desde el museo:

- «Centcelles, nuestro objetivo»: un proyecto educativo de participación ciudadana.
- «Leamos el patrimonio»: un proyecto para fomentar la lectura, el conocimiento de la historia y el uso y valoración del patrimonio.
- El proyecto wikiArS: una iniciativa del movimiento Wikimedia, que tiene como objetivo poner el conocimiento humano al alcance de toda la sociedad.

«Centcelles, nuestro objetivo»:  
 un proyecto de participación ciudadana

El conjunto monumental de Centcelles, en Constantí (Tarragona), es una gran construcción de la Tardoantigüedad, declarada Patrimonio Mundial en el año 2000 —junto a otros monumentos de la ciudad romana de Tarraco—, que constituye un elemento fundamental para entender el mundo romano. Conocido y valorado internacionalmente, constituye el elemento patrimonial más relevante del municipio de Constantí, donde se halla.

Un conjunto gestionado desde el MNAT y desde el cual se han realizado, en colaboración y complicidad con los centros educativos de la población, diferentes actividades, que tenían como objetivo acercar de una manera comprensible su significado y promover el conocimiento de una etapa histórica y una civilización que está en la base de nuestra realidad cultural.

Desde hace tres años el MNAT, junto con el Ayuntamiento de Constantí, desarrolla un proyecto dirigido a la población escolar de este municipio, que tiene como objetivos principales:

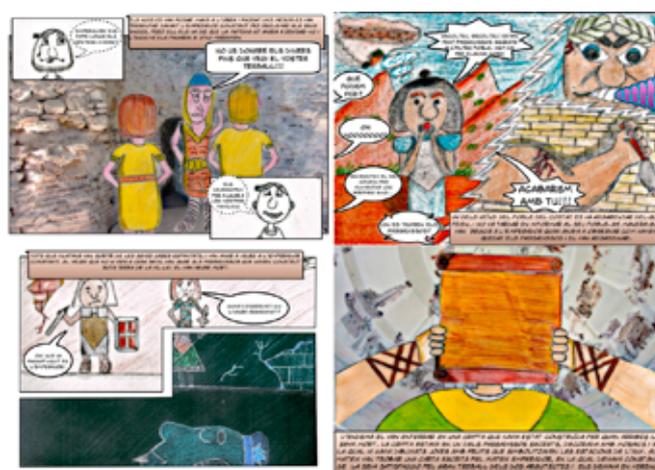
- Introducir nuevas formas de acceso al conocimiento de la época romana a partir de este monumento.
- Plantear una experiencia de participación ciudadana orientada hacia el patrimonio histórico y cultural más cercano, con el objetivo de implicar a los más jóvenes en su conocimiento, evaluación y difusión.
- Facilitar un trabajo de cooperación entre los participantes que permita desarrollar actitudes de respeto, valoración y defensa del patrimonio a través del conocimiento y la comprensión de este.
- Incentivar propuestas para el conocimiento de Centcelles, que puedan ser utilizadas por la comunidad educativa y la sociedad en general.
- Trabajar a partir de las nuevas tecnologías.

Participan en esta empresa los cuatro centros educativos de la población: dos centros públicos de Educación Primaria (Escuela Centcelles y Mossén Ramon Bergadà), un centro público de Educación Secundaria (Instituto Constantí) y un centro privado, concertado en los niveles obligatorios de la educación (Colegio Turó).

A nivel metodológico, el proyecto planteaba considerar Centcelles como uno de los ejes de trabajo dentro de las tareas educativas del centro; realizar un trabajo cooperativo, tanto para el desarrollo del proyecto —entre las diferentes instituciones— como para la realización de los trabajos con los alumnos; la utilización de las nuevas tecnologías; la construcción de una serie de propuestas sobre Centcelles, visto y explicado por la población en edad escolar de Constantí, que estuvieran presentes en las páginas web del museo y del propio ayuntamiento; darle continuidad como proyecto de futuro.

Al inicio de cada curso se definen las propuestas de cada centro, que elige el nivel y las áreas en las que desarrolla el proyecto. A partir de un trabajo directo desde el conjunto monumental, de conocimiento y desarrollo de la documentación necesaria, cada centro concreta su proceso de trabajo. Las propuestas y los procesos de realización de las mismas son compartidos y revisados en reuniones conjuntas de todo el grupo de trabajo.

Las realizaciones concretas de cada curso son presentadas en una jornada, que se lleva a cabo coincidiendo



[FIG. 10]  
Algunas de las viñetas del cómic «El laberinto de Centcelles» realizado por los alumnos de 5º de Educación Primaria de la Escuela Centcelles de Constantí

con la Semana Cultural, organizada por el Ayuntamiento de Constantí en el mes de abril, donde son los propios alumnos de cada uno de los grupos participantes quienes ponen en común sus trabajos, junto a una exposición material de los mismos.

En los tres cursos que lleva en marcha esta aventura, se han realizado documentales, cómics, fotomontajes, trípticos, vídeos promocionales y audioguías, en un conjunto de propuestas muy variadas. En la evaluación del proyecto, se destaca la valoración de la dinámica del grupo de trabajo, la gran motivación que ha generado en los alumnos de los diferentes centros, tanto a nivel temático como a nivel de metodología de trabajo, y la posibilidad de participar en una actividad conjunta de todos los centros educativos. Está por ver la influencia que tendrá el proyecto en el conjunto de la formación de los alumnos de Educación Primaria, cuando lleguen a las etapas de la Educación Secundaria, aspecto este de gran interés para el proyecto y para su futuro.

El curso pasado recibió el Premio Didascalía a experiencias docentes, concedido en la XXII edición de los Premios Auriga. Cuenta con el patrocinio de la empresa



[FIG. 11]  
Presentación de los trabajos del proyecto «Centcelles, nuestro objetivo» del curso 2014-2015 en el conjunto monumental de Centcelles

Repsol, que permite, además de asegurar la viabilidad del proyecto, ofrecer a los participantes la posibilidad de mejorar los equipamientos escolares a nivel de herramientas tecnológicas o — como se viene haciendo en los últimos cursos — facilitar el conocimiento de otras realidades patrimoniales con la organización de actividades y viajes a otros centros.

La información y las diferentes propuestas realizadas pueden verse en: [www.mnat.cat/?page=activitats-cicles-actuals&id=objectiu](http://www.mnat.cat/?page=activitats-cicles-actuals&id=objectiu) [FIGS. 10 y 11].

### «Leamos el patrimonio»: el formato de club de lectura aplicado al patrimonio

Desde el año 2005 — en el marco del Año del Libro y la Lectura — el MNAT puso en marcha, en colaboración con la Biblioteca Pública de Tarragona, el proyecto «Leamos el patrimonio: Literatura e historia», un proyecto de colaboración institucional, planteado como una iniciativa cultural que tenía como objetivo el desarrollo de nuevas propuestas que pudieran incidir en un mejor conocimiento del patrimonio y de la historia, así como fomentar el interés por la lectura.

Una propuesta dirigida al público adulto, que partía de la adaptación del formato de club de lectura a los objetivos de facilitar el conocimiento de la historia y la valoración y uso del patrimonio con la finalidad de plantear algunos temas significativos sobre la época histórica en la que se enmarca el ámbito de trabajo del museo — la época romana — al mismo tiempo que proponer a debate algunas cuestiones en torno al patrimonio.

Desde su puesta en marcha se han llevado a cabo propuestas muy variadas, desde la lectura de novelas históricas, textos teatrales, libros de viaje y dietarios..., todas ellas acompañadas de conferencias, viajes, visitas al patrimonio, itinerarios, proyección de películas y diversas actividades según la lectura y los temas planteados.

Desde el año 2010, fruto de otras colaboraciones entre el MNAT y la ONCE, se incorporó a la propuesta el Taller de Lectura de la ONCE, a partir del nuevo ciclo «Leamos Tarraco», con una clara voluntad de trabajar conjuntamente para la accesibilidad, facilitando los textos en braille, audiolibro y letra aumentada, incorporando el taller a las sesiones de comentarios y realizando los dossieres de lectura, la señalización de las visitas, los itinerarios y el resto de propuestas para personas ciegas o con dificultades visuales. Una incorporación y un trabajo

conjunto que nos ha enriquecido a todos y que nos permite continuar desarrollando un proyecto que tiene la voluntad de facilitar el conocimiento, colaborar en el desarrollo de propuestas culturales y avanzar en la difusión de la literatura, de la historia, del patrimonio y del arte. Un proyecto ya consolidado, que celebra este año su décimo aniversario [FIGS. 12 y 13].

## Proyecto WikiArS: poner el conocimiento al alcance del conjunto de la sociedad

El MNAT participa desde hace dos años en el proyecto WikiArS —una iniciativa del movimiento Wikimedia, que tiene como objetivo poner el conocimiento al alcance de toda la sociedad, involucrando al sector cultural (galerías, bibliotecas, archivos, museos, entidades y administraciones), junto con las iniciativas de Wikieducación— proponiendo que las escuelas de arte y diseño puedan trabajar en proyectos Wikimedia en los que sus alumnos, además de realizar actividades útiles para su aprendizaje, puedan aportar imágenes o contenidos a Wikipedia y otros productos de cultura libre.

Esta iniciativa empezó en Barcelona en el curso 2011-2012 con estudiantes de la Escola de Llotja y se han ido incorporando diferentes escuelas. En estos momentos, siete entre Cataluña, Madrid y Cádiz.

En el curso 2013-2014 se inició el proyecto en Tarragona, en colaboración entre Amical Wikimedia, la Escola d'Art i Disseny de Tarragona (EADT) y el MNAT, y tenía como objetivo que los estudiantes, implicados a través de un convenio de prácticas, pudieran realizar imágenes ilustrativas de temas históricos, que a su vez pudieran ser utilizados con licencia libre para ilustrar entradas de Wikipedia y otras publicaciones.

Otro proyecto de colaboración tiene lugar en este caso entre los alumnos de la EADT, sus profesores —encargados de la tutoría de prácticas—, los miembros de Amical Wikimedia, —que hacen de puente entre la comunidad wikipedista y el desarrollo del proyecto— y el MNAT —que asume el asesoramiento científico y la propuesta y definición de los encargos—; unos encargos que



[FIG. 12]

Una de las sesiones de comentarios del ciclo «Leamos Tarraco. Literatura e historia», llevado a cabo en el entorno patrimonial, con la utilización de maquetas y otros elementos de mediación, aptos para todos los sentidos

[FIG. 13]

Una de las actividades en torno al patrimonio, desarrollada a partir de la lectura de una novela histórica y adaptada para personas ciegas o con deficiencias visuales; unas propuestas que ayudan a una mejor comprensión del patrimonio para todos los participantes



[FIG. 14]  
Sesión de trabajo del proyecto  
wikiArS

han partido de su trabajo y su experiencia en el campo de la iconografía didáctica del patrimonio arqueológico.

En el curso pasado los proyectos se concretaron en la recreación hipotética de la estatua colosal de Augusto, a partir de un fragmento conservado en las colecciones del museo; la recreación de una cacería de ciervos en la Tardoantigüedad, a partir de la representación que aparece en el mosaico que decora la cúpula de una de las estancias del conjunto monumental de Centcelles y la reconstrucción de dos espacios del edificio de baños de la villa romana de Els Munts: la zona calefactada y las letrinas. Para su realización hubo una primera fase de documentación y trabajo de campo sobre los elementos a interpretar y un proceso posterior de elaboración de las propuestas, seguido por todo el grupo de trabajo.

Durante el curso actual se están llevando a cabo dos nuevos proyectos. Uno de ellos es la continuación de la recreación del edificio de baños de la Villa de Els Munts, con los espacios de la piscina frigidaria/*nymphaeum* y del

*atriolapoditerium*; el otro, cuenta con la participación de tres alumnas de la EADT, que están trabajando sobre la representación de las mujeres de Tarraco a partir de la epigrafía. Un proyecto que se enmarca en los trabajos de preparación de la exposición temporal que el museo tiene prevista para el año próximo sobre este tema [FIG. 14].

Todos estos trabajos tienen como común denominador la colaboración, la voluntad de compartir el conocimiento, la utilidad y la transversalidad en los métodos y en los objetivos. Cuestiones todas que, a nuestro entender, son fundamentales en estos momentos para el desarrollo de cualquier acción en torno al patrimonio.

## Una última pregunta y un deseo

¿Para qué nos podrían servir todas estas reflexiones que se han generado desde esta mesa «del pasado», esta puesta en común de proyectos, dudas, dificultades, logros, que han sido, que están siendo y que, confiamos, sean en un futuro?

Volviendo al inicio de mi intervención, quisiera poder aplicar la respuesta que dio en una ocasión el historiador John Elliott cuando se le preguntó sobre la utilidad del conocimiento de la historia. Su respuesta fue: «Para ser libres. Los ciudadanos sin memoria histórica son más manipulables».

No me gustaría parecer grandilocuente, ni ingenua, pensando que el conocimiento de estas «historias», estas experiencias que hemos compartido entre todos, nos puede hacer «menos manipulables». Me gustaría creer, de todas formas, que la reflexión sobre una acción, el compartir experiencias y proyectos pudiera servir para, como comentaba al inicio al reflexionar sobre el valor de la historia, entender mejor dónde estamos y poder decidir, con más conocimiento, a dónde nos gustaría o deberíamos ir. En el deseo, también, de que cualquier tiempo pasado nunca fuera mejor.

## BIBLIOGRAFÍA

- SADA CASTILLO, Pilar, «Sociedad y Museu Nacional Arqueològic de Tarragona: programas, proyectos y estrategias», *Actas de los XIX Cursos Monográficos sobre el Patrimonio Histórico*, celebrado en Reinosa, julio de 2009, Santander, Ediciones de la Universidad de Cantabria, pp. 333-347.
- SADA CASTILLO, Pilar, «¿Mujeres invisibles? La presencia de la mujer en los discursos expositivos de la historia», *Mujeres en la Antigüedad clásica. Género, poder y conflicto*, Madrid, Sílex, 2010, pp. 229-247.
- SADA CASTILLO, Pilar, «Patrimonio arqueológico, aprendizaje de la historia y educación», en C. Ferrer García y J. Vives-Ferrándiz Sánchez (eds.), *Construcciones y usos del pasado. Patrimonio arqueológico, territorio y museo. Jornadas de debate del Museu de Prehistòria de València*, Valencia, Museu de Prehistòria de València, 2012, pp. 153-176.
- SADA CASTILLO, Pilar, «Trabajar la igualdad y el género desde un museo arqueológico: los talleres del Museo Nacional Arqueológico de Tarragona», *Museos, arqueología y género. Relatos, recursos y experiencias. ICOM-CE Digital*, n.º 9, septiembre de 2014, pp. 166-175. Disponible en la red.
- SADA CASTILLO, Pilar, «Las piedras hablan para todos: propuestas para la accesibilidad desde el Museo Nacional Arqueológico de Tarragona», *Actas del II Congreso Internacional de Educación y Accesibilidad. Museos y Patrimonio. En y con todos los sentidos: hacia la integración social en igualdad*, celebrado en Huesca, 2, 3 y 4 de mayo de 2014, pp. 339-348. Huesca, Universidad de Zaragoza, Máster en Museos: Educación y Comunicación, 2015. Disponible en la red.

## Treinta años no es nada

### Introducción

Cuando se participa en una mesa redonda con un título tan sugerente como «Treinta años no es nada» uno se ve abocado a plantear una especie de viaje sentimental a través de una trayectoria profesional que tiene una fecha de caducidad ya visible. Pero cuando se hace acompañada de un grupo de amigos que han recorrido contigo el mismo camino desde otros escenarios y que han disfrutado de las mismas luces y sufrido las mismas sombras, hay muchas posibilidades de incurrir en inevitables repeticiones.

Creo hablar en nombre de todos si afirmo que el nuestro ha sido un trabajo apasionante en el que, siguiendo las palabras del director del Museu Torre Balldovina (Santa Coloma de Gramanet, Barcelona) Ramón Sagués<sup>1</sup>, tuvimos que inventar una profesión y buscarnos vías de autoformación alternativas para cubrir muchas de las disciplinas que intervenían en su desarrollo. Y lo hicimos, en principio, a partir de contrastar y comparar ideas, propuestas, materiales... entre nosotros y, más adelante, buscando la colaboración de otros profesionales que, en muchos casos, estaban definiendo también su campo de acción y sentían la necesidad de ese apoyo mutuo.

Cuando volvemos la vista atrás, son esos flashes los que percibimos y los que nos producen añoranza: personas o colectivos que fueron determinantes en la evolución de nuestro trabajo, en la elección de caminos que marcaron puntos de inflexión importantes. Esta intervención quiere hacer hincapié en algunos de los procesos formativos que vivimos, y al mismo tiempo hacer un homenaje a las personas que nos condujeron a ellos y nos acompañaron en esta travesía.

### El inicio de una aventura incierta

Nuestro viaje se inicia a finales de la década de los setenta cuando, tras la evidencia del retraso al que nos había llevado la autarquía cultural del franquismo, había comenzado en todo el país un febril proceso de recuperación que trataba de equiparar nuestro ritmo al del resto de los países europeos. La imagen con la que los nuevos gobiernos se afirmaban ante la sociedad española y el resto del mundo venía de la mano de la democratización cultural, y el nuevo orden que reflejaba este cambio terminó alcanzando a unas instituciones tradicionalmente



[FIG. 1]  
Concurso de dibujo infantil.  
Exposición *Mateo Hernández*,  
1980

inmovilistas, los museos, obligándoles a iniciar un cambio de planteamiento en sus relaciones con la sociedad. Y nosotras, recién obtenida la licenciatura en Historia del Arte, nos vimos atrapadas en este apasionante proceso.

Llegamos al Museo Nacional de Escultura con el objetivo de realizar las prácticas profesionales que nos permitirían optar a una plaza en el Cuerpo Facultativo de Conservadores de Museos. La institución que nos encontramos difería mucho de la que es ahora: edificios mal acondicionados, montajes expositivos obsoletos, carencia de servicios de atención al público, falta de personal, escasez presupuestaria..., pero, a pesar de todos estos condicionantes y por difícil que pueda parecer, era, culturalmente hablando, el centro más dinámico de la ciudad. Su directora, Eloísa García de Wattenberg, también profesora de Museología de la recién creada especialidad de Historia del Arte en la Universidad de Valladolid, atendía, prácticamente sin medios, a las tareas de conservación y documentación de unas colecciones complejas, y desarrollaba, bus-

cando tenazmente patrocinios, un programa continuo de exposiciones y ciclos de conferencias que desbordaba el arco cronológico de las colecciones del museo y otorgaba un especial protagonismo a la creación contemporánea.

Los alumnos de museología que nos formamos bajo su tutela y la de un recién estrenado subdirector del centro, Luis Luna, fuimos accediendo de forma progresiva a las distintas tareas que era factible desarrollar entonces en un centro de estas características y que abarcaban campos tan dispares como la revisión de inventarios y la catalogación de piezas, la participación en investigaciones disciplinares, el apoyo al montaje de exposiciones o la atención directa a grupos en las salas. Todos los que tuvimos el privilegio de vivir esa primera aventura formativa [FIG. 1]

desarrollamos una marcada vocación profesional hacia el mundo de los museos, que terminó derivando hacia aquellas áreas más afines a los intereses de cada uno. Y los nuestros se estaban empezando ya a perfilar e iban unidos a la aparición de un público nuevo.

Los movimientos de pedagogía activa<sup>2</sup>, asociados al proceso de consulta y revisión de la Ley General de Educación y la publicación de los programas renovados de Enseñanza General Básica, irrumpían a principios de los ochenta en los espacios del museo con sus grupos escolares y demandaban una atención que solo pudo ser cubierta, en un primer momento, con la derivación del personal de prácticas a la realización de visitas guiadas. Sin embargo, la conciencia de que este desembarco no era un fenómeno pasajero llevó a la dirección del Museo Nacional de Escultura a tomar una serie de iniciativas novedosas que terminarían siendo determinantes para la creación de un servicio educativo.

## El germen del Departamento de Educación

En 1982 se diseñó una exposición de carácter divulgativo que, aunque abierta a todo tipo de público, era un guiño especial a la comunidad educativa. La *Didáctica de la escultura* se concebía como un instrumento de iniciación a un tipo de manifestación artística que estaba prácticamente ausente en los programas escolares. Su discurso era sencillo y se articulaba en tres secciones: la primera estaba dedicada a los materiales y las técnicas de talla y policromado; la segunda mostraba diferentes tipologías escultóricas; la tercera establecía una comparativa entre los lenguajes formales de los estilos artísticos representados en el museo: Gótico, Renacimiento y Barroco. Una selección de obras de la colección articulaba el discurso, pero lo verdaderamente novedoso era el diseño de un sistema de información que utilizaba recursos volumétricos manipulables (materiales, herramientas, reproducciones de esculturas especialmente realizadas para la muestra) para la explicación de procesos técnicos complejos. A nosotras, como un trabajo más, se nos encargó por primera vez la realización de un material

didáctico de apoyo, la dirección de las visitas a escolares y la confección de un cuestionario que midiera el grado de satisfacción de los asistentes.

La exposición fue para nosotras una bisagra hacia el mundo de la educación y la llave que puso en marcha un engranaje que desembocaría, en pocos meses, en la creación del primer Departamento Educativo del museo, que permitió establecer un primer contacto de calidad con el profesorado de EGB que fue capaz de ver una declaración de las intenciones colaborativas del museo implícita en la exposición.

Se contempló durante su desarrollo la posibilidad de aplicar este mismo modelo a la colección permanente y de generar una oferta educativa propia con gran diversidad de temas, propuestas y materiales pedagógicos. Nació así el primer programa educativo para alumnos de Enseñanza General Básica que permitía una utilización continuada del museo aunque, bien es cierto que, al no haber desarrollado en este campo pautas y modelos propios, nos apropiamos de los planteamientos y metodologías de la enseñanza reglada. Sufrimos en esta primera fase un fuerte proceso de escolarización, tratando de adaptar nuestras colecciones y los materiales didácticos que intentaban hacerlas comprensibles a los programas escolares y a las metodologías formalistas que se aplicaban entonces en la enseñanza del arte.

Se consiguió reciclar material de la exposición para generar recursos educativos de apoyo a este programa y fue así como nació, utilizando referentes europeos que conocíamos a través de la revista *Museum*, la primera maleta de préstamo realizada en un museo español «Cómo se hace una escultura» [FIG. 2]: un sencillo contenedor que reunía los elementos necesarios para el montaje en los centros escolares de una pequeña exposición sobre técnicas escultóricas en madera, que debía actuar como preparación previa a la visita.

Y con este equipaje y una experiencia muy limitada, nos presentamos en el año 1983 en las III Jornadas de Departamentos de Educación que se celebraban en el Museo de Bellas Artes de Bilbao, para descubrir con emoción que no estábamos solas, que teníamos referentes en museos de Cataluña, Madrid, Aragón..., que nos



[FIG. 2]

Presentación de la maleta de préstamo «Cómo se hace una escultura», 1983. Exposición Bellas Artes 83

podían marcar vías de evolución en nuestro trabajo y validar con su experiencia las modestas acciones que estábamos llevando a cabo. En 1985, la asistencia al Congreso Internacional de ICOM-CECA de Barcelona nos abrió la puerta a una realidad más amplia, la que nos presentaban museos europeos y americanos a través de sus programas y agentes. A estas alturas, estábamos ya entregadas a esta difícil causa y también convencidas de que el desarrollo de esta nueva tarea profesional requería una formación multidisciplinar de la que carecíamos.

### A la búsqueda de una formación alternativa

Las Jornadas de los Departamentos de Educación y Acción Cultural (DEAC) fueron el motor que propició durante años un cauce de formación único que excedía el marco temporal en el que se celebraban. Nos permitieron establecer contacto con aquellos que se encontraban en la misma situación: presentar las experiencias propias y conocer las ajenas; realizar evaluación de nuestros progresos; ponernos al día, a través de intervenciones de expertos y conocimiento de las novedades bibliográficas, en los avances de las disciplinas sobre las que se sustenta nuestro trabajo; reflexionar sobre nuestra incardinación efec-

tiva en el organigrama del museo, y sobre la difícil definición de nuestro campo de actuación, tan diversificado en modelos como en número de instituciones. Desde estas jornadas, vivimos con intensidad los importantes avances de la museología en las décadas de los ochenta y noventa, implicándonos activamente en su difusión dentro de cada uno de nuestros centros.

El apoyo del Consejo Internacional de Museos (ICOM) a la organización de la primera reunión y el reconocimiento a la labor pionera de los museos que iba aflorando a medida que se sucedían las convocatorias, llevó a esta organización a celebrar en Barcelona, en 1985, el Congreso Anual del Comité de Educación y Acción Cultural (CECA), proporcionándonos un respaldo que llevaría a la institucionalización de los DEAC en los museos estatales, entre los que se encontraba el Museo Nacional de Escultura, y a la creación de plazas de técnicos que se hicieran cargo de su gestión.

Dedicados en origen, y casi en exclusividad, a la atención a grupos escolares, la aplicación de la reforma de la Ley de Enseñanza General Básica y Media [FIG. 3] nos



[FIG. 3]  
Visita-taller para escolares  
de Educación Primaria

permitió entrar en otro circuito formativo paralelo en el que docentes de los diferentes niveles de enseñanza experimentaban los nuevos principios y metodologías, desarrollando una amplia variedad de proyectos de innovación educativa. Fue inicialmente un fenómeno espontáneo impulsado por las Escuelas de Verano y los Movimientos de Renovación Pedagógica, oficializado más adelante a través de los recién creados Centros de Profesores, especialmente activos en Valladolid. Con ellos establecimos una relación inmediata y continua, y nos embarcamos en propuestas interministeriales de alcance estatal y de desarrollo complejo.

El Proyecto de Actualización Didáctica «Museos y Aula», presentado de forma conjunta por los ministerios de Educación y Ciencia y de Cultura en 1986, impulsaba la creación de equipos de docentes y profesionales de museos que, con la promesa de un asesoramiento especializado y recursos económicos suficientes, debían trabajar en la elaboración de unidades didácticas interdisciplinares que utilizaran los objetos de los museos como fuente documental primaria para el desarrollo de temas históricos. La trayectoria de colaboración que habíamos cimentado en los años anteriores aseguró el éxito de la convocatoria en Valladolid. Se llegaron a formar cinco equipos de trabajo que aglutinaban a treinta docentes y que se vinculaban a dos museos de la ciudad: el Museo

Nacional de Escultura y el entonces Museo Arqueológico Provincial. Durante tres años, incluso cuando ya se hizo evidente el abandono por parte de la administración central y solo quedó el apoyo testimonial del Centro de Profesores, empleamos cientos de horas en reunir documentación, aprender a elaborar proyectos, experimentar metodologías nuevas, diseñar recursos y garantizar el carácter disciplinar de las propuestas. El resultado material fue la edición de cinco unidades didácticas<sup>3</sup> de alta calidad, aunque de difícil implementación en el aula por su complejidad, que merecieron en algunos casos premios a la innovación educativa. El resultado profesional fue la conclusión de un novedoso proceso de investigación en el que, durante un largo periodo de tiempo, docentes y técnicos de museos nos fuimos autoformando en paralelo, intercambiamos información e ideas y generamos unos vínculos de colaboración que se han mantenido a lo largo del tiempo [FIG. 4].

Embarcadas en estos proyectos de investigación y formación, en la década de los noventa abandonamos la atención directa al público en salas y comenzamos a diversificar nuestros campos de actuación. Seguimos diseñando materiales específicos de funcionamiento autónomo para alumnos y profesores de los diferentes niveles de enseñanza (dosieres, guías especiales, nuevos recursos...), impartiendo cursos para docentes en el



[FIG. 4]  
Grupo de mayores en  
el patio del colegio de  
San Gregorio

FOTOGRAFÍA: Víctor Gascón González



[FIG. 4 BIS]  
Voluntarios culturales  
mayores, Museo Nacional  
de Escultura, 1997

museo y formando, paralelamente, equipos de educadores y voluntarios culturales de apoyo. Con el desarrollo de políticas sociales de acceso generalizado de la población a la educación y al ocio, ampliamos nuestro campo de actuación al incluir en la programación didáctica a grupos de adultos integrados en ciclos formativos (alfabetización, educación permanente, mayores...). Implicamos al profesorado de Enseñanzas Medias ya vinculado al museo en el programa de actividades culturales del centro, convirtiéndolo en protagonista de un número importante de ciclos de conferencias divulgativas que se ofertaban al público general. Empezamos también a presentar propuestas y elaborar materiales que afecta-

ban de forma más directa a los espacios expositivos (sistemas de información textual o volumétrica: hojas de sala, los paneles giratorios «A vueltas con el museo», estaciones móviles de información...) [FIG. 5].

### De la acción a la reflexión

La década de los noventa marca para una gran parte de los museos españoles el inicio de una renovación sin precedentes. La aplicación del Plan Integral de Museos del Ministerio de Cultura posibilita la ampliación de sus espacios, la rehabilitación de sus edificios, el



[FIG. 5]  
Paneles «A vueltas con el museo», 1995



[FIG. 6]  
Estación táctil de información «Materiales y técnicas escultóricas», 2003

enriquecimiento de sus colecciones, la renovación de su exposición y una mayor presencia pública. La puesta en marcha de un plan director de reforma para el Museo Nacional de Escultura nos fuerza a todo su equipo profesional a intensificar la labor investigadora. Desde los DEAC, centramos nuestra atención en dos focos: seguimos intentando extraer todas las posibilidades comunicativas de las colecciones del museo y sus montajes, volcando los resultados en un fichero didáctico planteado para uso de los docentes; intentamos aproximarnos a un conocimiento más profundo de nuestros visitantes —definiendo perfiles, observando comportamientos, analizando recorridos y circulación, evaluando nuestros propios materiales y acciones...—, con la convicción de que estos datos cualitativos iban a ser determinantes en la elaboración del proyecto museológico del centro.

La realización de este estudio de público requería un asesoramiento científico que garantizara el rigor de los resultados, y una formación teórica en técnicas y procedimientos de la que entonces carecíamos. Encontramos

solución a ambos problemas en el año 1995, cuando se nos ofreció la oportunidad de entrar a formar parte de un ambicioso proyecto de investigación, impulsado y dirigido por Mikel Asensio, profesor de Psicología Básica de la Universidad Autónoma de Madrid, y financiado por la Dirección General de Investigación Científica y Técnica.

El proyecto «Comportamiento, comprensión y actitudes del público actual y potencial de los museos» reunió a un amplio conjunto de instituciones museísticas de características muy variadas en cuanto a contenidos, volumen de colecciones, titularidad e intereses<sup>4</sup>, que fueron definiendo los objetivos particulares de su estudio en función de sus realidades y prioridades concretas. Esta diversidad provocó un considerable enriquecimiento metodológico, así como la realización de estudios experimentales, valoraciones críticas y diseño de montajes, materiales y programas públicos [FIG. 6].

Durante los cuatro años de su desarrollo, los participantes en el proyecto vivimos una experiencia de formación privilegiada con acceso a bibliografía especializada

sobre estudios de público del mundo anglosajón y europeo, y organización periódica de seminarios cerrados (Valladolid, Madrid, Sargadelos) y abiertos (Mérida) en los que, además de realizar el seguimiento y la evaluación de los trabajos en curso, tuvimos la oportunidad de conocer y escuchar a los mejores especialistas internacionales en este campo. En el curso de esta investigación, pudimos realizar una estancia de trabajo en museos estadounidenses que marcó uno de esos puntos de inflexión a los que nos referíamos al inicio de este texto, cambiando nuestra percepción de lo que debía ser una atención al público global y de calidad: los sistemas de información del Museo de Arte de Denver, las exposiciones del Museo de Historia Natural de Chicago (The Field Museum) y las evaluaciones que se efectuaban sobre su funcionamiento, los programas públicos del Museo de Historia Natural de Milwaukee (Milwaukee Public Museum)..., son referentes que nos han servido de modelo desde entonces.

Por último, y dentro de las fuentes formativas que estamos enumerando, tendríamos que destacar nuestra propia actividad docente, que se dibuja a lo largo de estos años como telón de fondo. Es la que nos obliga, evitando ser engullidas por la avalancha de tareas cotidianas menores, a reflexionar de una manera más intensa sobre nuestro propio trabajo y a estar permanentemente abiertas a horizontes más amplios, controlando las novedades bibliográficas y tratando de estar al día en el conocimiento de teorías, actuaciones y experiencias ajenas.

Comenzamos a ejercerla en el año 1985, cuando todavía teníamos pocas certezas que contar, y lo hicimos en ese campo experimental que fueron las Escuelas de Verano y los Centros de Profesores locales; al paso de los años fuimos extendiendo nuestro radio de acción, impulsadas por los movimientos de renovación pedagógica o por museos que compartían nuestra propia andadura, hacia otras comunidades autónomas como Madrid, Castilla-La Mancha, Galicia, Cantabria, Andalucía y, sobre todo, Extremadura y Castilla y León. Desde finales de los años noventa pasamos a formar parte del profesorado estable de los estudios especializados que comenzaban entonces a implantarse, postgrados y másteres, que abrieron el camino a una profesión que no estaba todavía bien defi-

nida, impulsados por personas que merecen un especial reconocimiento<sup>5</sup>. De entre todos ellos, no podemos dejar de destacar, por la vinculación profesional más directa y los especiales lazos afectivos desarrollados a lo largo de dos décadas, el Postgrado en Educador de Museos, reconvertido en 2006 en Máster en Museos: Educación y Comunicación, y a su directora, Almudena Domínguez.

## Cada uno da lo que recibe y luego recibe lo que da<sup>6</sup>

Tras dos décadas de reforma del museo, tres montajes museográficos diferentes, cuatro direcciones con planteamientos institucionales distintos y el bagaje formativo descrito, hemos conseguido recorrer un largo camino.

Nuestros planteamientos de trabajo de cara a desarrollar la función social del museo han variado sustancialmente en estos treinta años, pero también es cierto que no hubieran podido ser definidos sin la cadena de aciertos y errores que han jalonado nuestra vida profesional. La experiencia de un prolongado contacto con el público escolar nos enseñó que los niños tienen una manera libre y fascinante de acercarse a la obra de arte, y que cultivar y enriquecer esa manera tan propia y personal es el camino adecuado para integrar el arte en sus vidas [FIG. 7]. Con el tiempo, hemos hecho extensible esta idea a todos los visitantes con la certeza de que, con una adecuada estimulación, cualquier persona puede convertirse en un indagador activo y construir el significado de los objetos a partir de sus propias ideas sobre el mundo, pues como señala el filósofo alemán Gadamer<sup>7</sup>: «Una obra de arte jamás se agota. Jamás llega a vaciarse. Ninguna obra de arte se dirige siempre a nosotros de la misma forma».

Con el nuevo milenio nuestra práctica educativa se ha hecho mucho más libre y abierta, no está sujeta a modelos curriculares y tiene un carácter más experimental. No seguimos un modelo de metodología único. La pluralidad, diversidad y complejidad de nuestro público no lo hace viable. Utilizamos modelos activos y flexibles que se adaptan a cada grupo o acción educativa y que, alentando al visitante al desarrollo del conocimiento propio, nos

permiten introducir contenidos, desarrollar técnicas o destrezas intelectuales que contribuyen a la alfabetización visual del visitante. Nos posibilitan trabajar, ante todo, sobre los valores, emociones o afectos que le ayuden a desarrollar su pensamiento crítico y a posicionarse frente a un mundo que, desgraciadamente, va perdiendo poco a poco ciertos valores éticos. Pensamos, como el educador Elliot Eisner<sup>8</sup>, que «las obras de arte tienen la capacidad de cambiar la manera en la que vemos el mundo» y las que integran nuestra colección, a pesar de su complejidad de lecturas, permiten especialmente el desarrollo de esta competencia social. Pero también buscamos el logro de una experiencia significativa global, esa sensación única que conjugando lo sensorial, lo racional y lo emocional, nos despegamos de lo cotidiano y enriquece nuestra mente [FIG. 8].

Estas son las premisas sobre las que se sustentan nuestros actuales programas educativos, dirigidos a públicos objetivos muy diversificados y sustentados en una amplia variedad de acciones (talleres, visitas taller, visitas temáticas...) y recursos. La ampliación del personal técnico adscrito al Departamento de Difusión<sup>9</sup> ha permitido mantener y diversificar extraordinariamente la oferta destinada a colectivos de educación formal —la de más amplia demanda— y abrir nuevas vías de participación a otros sectores más minoritarios, como el público familiar, los adolescentes y jóvenes, adultos y mayores con baja formación, o el visitante individual ya fidelizado. Su materialización se sustenta en un equipo de educadores de sólida formación disciplinar, didáctica y metodológica que intentamos mantener a pesar de la cada vez más amplia externalización de este servicio y de la precariedad laboral que soportan.

Las actividades que desde el departamento dedicamos a la accesibilidad y la inclusión social, y que se engloban dentro del programa «Museo para todos», representan actualmente nuestro campo de acción más experimental. Los pequeños subprogramas que lo componen (salud mental, discapacidad intelectual, motora y sensorial, exclusión social...) han ido aflorando en función de la demanda y nos han obligado a asumir modelos de trabajo en continuo proceso de cuestionamiento y reflexión. Una parte de ellos se sustenta en dinámicas



[FIG. 7]  
Materiales didácticos de apoyo al desarrollo de talleres escolares

[FIG. 8]  
Taller de familias «Máscaras en el museo», 2012

colaborativas en las que profesionales de diferentes campos unimos nuestras fuerzas y conocimientos para conseguir una mejor adaptación de las acciones o recursos a cada destinatario, un buen cumplimiento de los objetivos planteados, una utilidad garantizada... Son intervenciones muy dinámicas en cuanto a contenidos, metodologías o destinatarios, y apasionantes y apasionadas en cuanto al planteamiento [FIG. 9].

En paralelo a estos programas estables y buscando la confluencia de su gran variedad de destinatarios, el museo lleva años impulsando propuestas de participación ciudadana que persiguen convertir su entorno inmediato en un



lugar de encuentro, de convivencia e intercambio de ideas y experiencias artísticas y sociales. El proyecto «CalleMuseo», realizado en colaboración con el estudio MudaArquitectura, conecta anualmente con creadores locales de disciplinas variadas para invitarles a diseñar, bajo la premisa de accesibilidad universal, talleres de fomento del arte y la cultura desde una visión contemporánea que son desarrollados posteriormente en los espacios peatonales que rodean la institución.

Seguimos trabajando desde la acción pero, en el presente de los Departamentos de Difusión de la Red de Museos Estatales a la que pertenecemos, la investigación, formación e intercomunicación que tanto costó obtener y desarrollar en las décadas precedentes, parece estar garantizada de forma institucional, y en este logro es de ley reconocer la labor y el tesón de Ángela García Blanco. En 2008, el entonces Ministerio de Cultura puso en marcha el Laboratorio Permanente de Público de Museos (LPPM) con el objetivo de «convertir la investigación sobre el público en un instrumento de gestión y apoyo en la toma de decisiones de planificación y programación, en una dinámica integrada en la actividad habitual de los mismos con una vocación de permanencia en el tiempo y



[FIG. 9]  
Taller de creación. Proyecto «CalleMuseo2 para todos», 2014

[FIG. 10]  
Taller terapéutico «Mi nombre es barro» para personas con discapacidad intelectual, 2015

de mejora continua de la institución en su calidad de prestadora de servicio público»<sup>10</sup>. Actualmente, el LPPM es el encargado de liderar el desarrollo de grandes planes de actuación conjunta, como el recién presentado proyecto «Museos+ Sociales», y de ofrecernos guías metodológicas de actuación que optimicen sus resultados [FIG. 10].

En estos treinta años, nuestro campo de actuación no ha dejado de ampliarse cuantitativa y cualitativamente, aunque no lo han hecho al mismo ritmo los recursos humanos y materiales. La financiación de la actividad educativa y cultural sigue siendo un problema sin resolver que ocupa una parte demasiado importante de nues-

tro tiempo. La servidumbre que nos crean esos conflictos administrativos y la resolución de los problemas cotidianos de funcionamiento, nos restan una energía que deberíamos emplear en tareas más gratificantes y positivas. Dar visibilidad a nuestro trabajo a través de una buena difusión y de la publicación de sus resultados debería ser un objetivo prioritario que no hemos cumplido en la medida adecuada, aunque esto no implique, como a veces se ha dado a entender, una falta de reflexión sobre el mismo. A pesar de estas sombras, trabajar en el ámbito de la educación en los museos ha sido para nosotras siempre un privilegio.

- 
- 1 Ramón Sagués, «Los DEAC. La vivencia de un proceso», *Actas de las IX Jornadas Estatales DEAC. Museos: Memoria, Realidad, Expectativas*, Bilbao, 1996, p. 13.
  - 2 Frente a los métodos de enseñanza tradicional, se estaba imponiendo un tipo de aprendizaje más personalizado y activo que defendía la necesidad de proporcionar a los alumnos, además de contenidos, instrumentos de aprendizaje para enseñarles a aprender y de educarles en los valores que el nuevo orden político estaba definiendo. En el campo de las Ciencias Sociales se potenciaba como recurso el entorno histórico-cultural del alumno, dando un protagonismo clave a los museos.
  - 3 Editadas en 1990 por los Centros de Profesores de Valladolid, cuatro de ellas estaban vinculadas al Museo Nacional de Escultura: «La España de los Reyes Católicos», «Sociedad y cultura en la España de los Reyes Católicos», «Partiendo de un retablo, estudio sobre el siglo XV», «El siglo XVI a través del monasterio de San Benito el Real de Valladolid» y «La España de los Austrias mayores».
  - 4 En el año 1995 nos integramos en el proyecto tres museos: el Museo Nacional de Arte Romano de Mérida, el Museo de Artes y Tradiciones Populares de la Universidad Autónoma de Madrid y el Museo Nacional de Escultura de Valladolid; en 1996 se sumaron el Museo Provincial de Lugo y el Museo Tifológico de la ONCE y, posteriormente, el Museo del Prado, el Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía y un conjunto de doce museos y salas de exposiciones de la Comunidad Autónoma de Madrid.
  - 5 Máster en Museología de la Universidad Complutense, dirigido por Francisca Hernández; Máster en Museología y Exposiciones de la Universidad Complutense, vinculado a Luis Alonso; Máster en Museología de la Fundación Carolina y la Universidad de Valladolid, impulsado por Ana Carro; Máster en Administración de Industrias Culturales de la Universidad de Valladolid, dirigido por Luis César Herrero.
  - 6 Estas palabras pertenecen a la canción *Todo se transforma*, de Jorge Drexler.
  - 7 Hans Georg Gadamer, *Verdad y método*, Salamanca, Sígueme, 1992, p. 15.
  - 8 Elliott Eisner, «El museo, como lugar para la educación», *Actas del I Congreso Internacional Los museos en la educación. La formación de los educadores*, Madrid, Museo Thyssen-Bornemisza, 2009, pp. 13-21. Disponible en la red.
  - 9 Desde el inicio del nuevo siglo, venimos contando con la presencia de Eva García de la Iglesia, personal técnico con una buena formación multidisciplinar (historia del arte, didáctica, arteterapia...) y un alto poder creativo.
  - 10 Laboratorio Permanente de Público en Museos (VV.AA), *Conociendo a nuestros visitantes. Estudio de público en Museos del Ministerio de Cultura*, Madrid, Ministerio de Cultura, 2011, p. 12.

## Mi experiencia en el Museo del Prado

He tenido el honor de trabajar en y para esta institución durante doce años de mi vida profesional: cinco durante la década de los noventa en el Área de Colecciones —concretamente como responsable de pintura española— y desde 2003 a 2010 como jefa del Área de Educación.

Mi formación y desarrollo profesional hasta encontrarme con el museo fue la de docente, como profesora de Historia del Arte en la Universidad Complutense de Madrid. Mi primera voluntad al ingresar en el Prado fue la de adecuar mis conocimientos a lo que suponía trabajar en un museo, donde los intereses didácticos tenían un planteamiento diferente a los que había desarrollado en la universidad.

Escribo estas breves palabras para recordar y explicar someramente cuál fue mi trayectoria en el Área de Educación, con motivo de las jornadas dedicadas a los Departamentos de Educación y Acción Cultural de los museos (DEAC) organizadas por el Museo del Prado en noviembre de 2014, bajo el título general de *Puentes*, a las que generosamente me invitaron mis antiguos compañeros de trabajo, permitiéndome, además, cerrarlas con un breve discurso, que es la base de este texto, en el que me limité a exponer mi experiencia, mis sentimientos y mi

voluntad a la hora de dirigir durante siete años la actividad educativa del museo.

El título de *Puentes* elegido para estas jornadas define perfectamente lo que fue uno de los intereses primordiales de mi gestión: establecer puentes entre la institución y otros sectores y centros educativos, y entre el Prado y los numerosos y variados «públicos» —visitantes o no visitantes—, a los que se debían dirigir nuestros programas y actuaciones. En suma, el objetivo fue el de abrir y proyectar las colecciones del museo al mayor número de personas posibles —incluso más allá de las propias salas—, para enriquecer y potenciar su visita, para atraer a grupos de edad o de formación no muy habituales, y para reforzar la presencia del museo en la sociedad.

Es cierto que el Museo del Prado es una institución muy valorada y universal, pero al poco de iniciar mi tarea percibí una complicación inesperada: la dificultad para contactar con el público visitante, con las miles de personas que entraban diariamente por sus puertas. Todos ellos «iban al Prado» a admirar sus obras, como no podía ser de otra manera, pero muy pocos por entonces «leían» los paneles en los que se anunciaban las actividades educativas o buscaban los folletos donde figuraban todas

ellas. El Departamento de Educación, evidentemente, no nació ni mucho menos conmigo, sino que ya había desarrollado una importante actividad anterior dirigida por Alicia Quintana. Pero, por suerte para mí, desde su llegada al museo en 2002, el director Miguel Zugaza mostró su intención de favorecer el desarrollo del Área de Educación, facilitando el crecimiento del departamento mediante el aumento de su capacidad económica y el incremento significativo de la plantilla.

Fueron esas nuevas circunstancias las que posibilitaron la multiplicación y el enriquecimiento de las actividades educativas. Se mantuvo lo anterior, y con mi equipo, que fue creciendo día a día, tuvimos la oportunidad de poner en marcha nuevos proyectos dirigidos a diferentes sectores de público y a distintos niveles de formación. Fue una etapa enormemente ilusionante, en la que como ya he dicho, nos encontrábamos ante la dificultad de hacer llegar al público las numerosas actividades que día a día llenaban nuestros programas. Tuvimos todos nosotros, los que en esos años integrábamos el departamento, la fortuna de dar al museo una mayor proyección educativa y una presencia más intensa, extensa y profunda en la sociedad.

Nuestra preocupación inicial fue la de consolidar y ampliar las actividades anteriores dirigidas al público general —visitas explicativas, conferencias, charlas sobre los contenidos de las colecciones y sobre exposiciones temporales— y las dedicadas a los escolares. Por entonces, se afianzaron los programas infantiles y familiares y también comenzaron los destinados específicamente a los jóvenes visitantes, como el proyecto «El Prado joven», que disfrutaba de un horario y un tratamiento explicativo especial, ya que eran jóvenes estudiantes los encargados de llevar a cabo la actividad centrada en visitantes de su misma edad.

Pero en el conjunto de los proyectos que por entonces se pusieron en marcha me siento especialmente orgullosa de tres de ellos: los cursos destinados a estudiantes universitarios y los programas «El Prado fuera del Prado» y «El Prado para todos».

Por mi vinculación profesional a la universidad, puse desde el principio un especial interés en «tender puentes»

entre el ámbito universitario y el museístico. Una magnífica oportunidad para ello la ofrecían las exposiciones temporales, que, en general, se organizan para profundizar en el conocimiento de un artista, de un capítulo de la creación estética, de una etapa histórica... En un museo tan relevante como el Prado estas oportunidades eran numerosas y espléndidas, ya que siempre se proyectan muestras de rico y variado contenido. El proceso para llevar a cabo esta actividad fue en sus comienzos algo complejo, por la necesidad de aunar los planteamientos de organización y administrativos del mundo universitario con las características de las actividades museísticas. El punto de partida debía ser, sin duda, el beneficio de los estudiantes, a quienes se les tenía que ofrecer la posibilidad de enriquecer tanto su formación como su desarrollo curricular, y para lograr estos objetivos la actividad se centró en la organización de «Cursos Monográficos» impartidos por especialistas de todo el mundo y relacionados siempre con los contenidos de las diferentes exposiciones. Desde los inicios se buscó la relación con los organismos universitarios que debían favorecer el reconocimiento de créditos a los estudiantes que llevaran a cabo estas actividades, para que su asistencia y participación obtuvieran un reconocimiento oficial y pudieran por consiguiente formar parte del proceso formativo de los alumnos, incorporándose a sus respectivos expedientes académicos. La actividad se basaba fundamentalmente en la organización de cursos especializados sobre los contenidos específicos de las exposiciones, siguiendo los parámetros e ideas expuestas y desarrolladas en las muestras. Estos cursos, que recibían el tratamiento y denominación de «Cursos Monográficos», constaban de una serie de clases-conferencias impartidas por especialistas de todo el mundo, que eran invitados por el Prado a trasladar sus conocimientos a los asistentes a los cursos. El programa, el contenido, el número de horas de clases y los nombres de los profesores-especialistas participantes se comunicaban al vicerrectorado correspondiente para que, de acuerdo con la carga docente, este reconociera oficialmente el número de créditos que cada alumno podía obtener con su asistencia y participación en estos cursos, tanto en las distintas sesiones como realizando el

trabajo designado por el profesor-tutor, perteneciente al claustro universitario y siempre designado para esta función por la propia universidad.

Así se estableció un mecanismo de relación didáctica muy efectivo e interesante entre ambas instituciones. Para la universidad y su alumnado esta actividad ofrecía la posibilidad de profundizar en el estudio de temas concretos —circunstancia muy oportuna dado el planteamiento generalista de los programas docentes actuales— y, asimismo, favorecía el conocimiento directo de especialistas de prestigio invitados por el Prado así como el desarrollo más reciente de las investigaciones. Para el museo, los cursos universitarios suponían un acercamiento a los jóvenes estudiantes, una manera de participar en la formación de futuros especialistas y el cumplimiento de una de sus principales misiones: colaborar en la educación de la sociedad y tener una presencia efectiva, al más alto nivel, en la vida académica de las nuevas generaciones.

«El Prado para todos» fue un programa nuevo que todo el Departamento de Educación acogió con gran ilusión, incluso por aquellos que no participaban directamente en su gestión. Su principal motivación fue la de facilitar el acceso a las colecciones del museo —a su conocimiento y disfrute— a las personas con necesidades específicas de aprendizaje y comunicación. Se incorporaron a esta actividad educadores especializados en las distintas disciplinas, se incluyeron recursos técnicos y se contactó con centros e instituciones dedicados a este tipo de personas, con el propósito de establecer puentes que enriquecieran estas actuaciones del museo. Para mí es una satisfacción comprobar cómo algún tiempo después, tras mi marcha, el área ha desarrollado este tema de forma espectacular, ampliándolo y mejorándolo, hasta convertirlo en un referente de este tipo de programas entre los museos españoles.

El proyecto de «El Prado fuera del Prado» fue una apuesta personal, que tenía como intención llevar el museo fuera de su recinto natural, más allá de sus salas, para así acercarlo a sectores de la sociedad que, por formación o circunstancias personales, no pudieran relacionarse con sus colecciones y actividades. Fue un pro-

grama destinado a explicar las colecciones y exposiciones del museo en ayuntamientos, instituciones culturales, centros para mayores, hospitales, cárceles e incluso en capitales de provincia y localidades de toda España donde se celebrase algún tipo de actividad relacionada con el Prado. El propósito fundamental fue el de proyectar el museo en amplios sectores sociales, cumplir su condición de museo nacional y hacerlo presente en círculos donde la visita al Prado era extraña o imposible. Y también fue intención de la actividad, cómo no, mostrar a muchos de los participantes, a los que pudieran desplazarse hasta el museo, lo que disfrutarían si lo visitaran para admirar personalmente la belleza y riqueza de sus obras. Este planteamiento tuvo un gran éxito en numerosas ocasiones; la prueba es que no fueron raros los casos en los que tras acoger una charla relacionada con contenidos vinculados con el Prado, los ayuntamientos, centros culturales e incluso cárceles organizaron una visita posterior para disfrutar in situ del Museo. Por desgracia, la crisis y los recortes presupuestarios han hecho desaparecer este programa, aunque también es preciso reconocer que el desarrollo de las comunicaciones *online* y la cada vez más importante página web del museo, en la que tienen un gran protagonismo las actividades educativas, quizás no favorecen el mantenimiento de este tipo de proyectos.

También recuerdo con cariño los programas de actividades que se preparaban especialmente para cada exposición, de acuerdo con los comisarios, para enriquecer la explicación de sus contenidos y relacionarlos con otras manifestaciones de la creación artística.

Cursos para profesores, clases de dibujo delante de las obras para niños y adultos, conciertos, programas de cine... Fueron muchas las ideas e iniciativas que se desarrollaron a lo largo de los siete años en los que dirigí el Área de Educación, y seguramente serán mencionadas en otras páginas de estas actas, ya que la persona que me sustituyó al frente del departamento, Ester de Frutos, es la responsable de la organización de estas jornadas y por tanto es probable que en su texto explique lo que se hizo por entonces y en especial todo lo que se hace ahora; ella y su equipo no solo han mantenido lo que en esos años

se realizó, sino que lo han ampliado significativamente y con brillantez.

Con estas palabras lo único que pretendo es recordar brevemente mi paso por el Área de Educación del Museo Nacional del Prado. Fue una etapa de mi vida profesional muy enriquecedora y gratificante, en la que conté con el apoyo de todos los que por entonces trabajaron conmigo, con esfuerzo y dedicación. Gracias a todos ellos conseguimos llevar a cabo muchos proyectos y lograr que el

Área de Educación tuviera una presencia relevante no solo entre las actividades del museo destinadas al público, sino también dentro de la propia institución.

Finalmente, solo quiero añadir que cuando Miguel Zugaza me dio la posibilidad de dirigir el departamento educativo del Prado, yo traté de ser digna de su elección desde el primer momento, trabajando con ilusión y con voluntad de hacer lo mejor para el museo. No sé si lo conseguí, pero ese fue siempre mi propósito.

RUTAS DE DEBATE |

actas

18 DEAC

JORNADAS DE MUSEOS

NOVIEMBRE 2014

MUSEO DEL PRADO

PUENTES



## La importancia de la colección y del público real como motor de la educación en el museo

Las «rutas de debate» se incluyen como novedad en estas 18 jornadas dedicadas a los Departamentos de Educación y Acción Cultural de los museos (DEAC), como un espacio de reflexión y de participación. Una opción arriesgada cuyo objetivo era que todo el mundo pudiera tener voz y manifestar su opinión sobre los temas que conformaban los tres ejes de las jornadas. El hecho de contar con un público de más de cien personas y un número muy considerable de *tweets* diarios que demostraban una participación activa, supuso una ocasión única para pensar, reflexionar y debatir sobre los temas que nos preocupan a los profesionales de la educación y la mediación en los museos.

Como elemento simbólico se representó un espacio con sillas vacías en torno a los moderadores. Un elemento integrador que se ofrecía para que, al tiempo que intervenían, se fuera ocupando libremente entre los asistentes. Una metáfora en torno al lugar de representación y su igualdad entre los convocantes y los participantes, que generaba una mayor unión y punto de encuentro entre aquellas personas ligadas directa o indirectamente con la educación, la difusión o la comunicación en los museos.

Este planteamiento no dirigido, abierto y de reflexión, generó preguntas, dudas e inquietudes que se trataron de ir canalizando. A la hora de plantear la realización de las diferentes rutas, la organización en ningún momento estableció una hipótesis concreta sino que más bien propuso la elaboración de una serie de preguntas y cuestiones relacionadas con el tema de cada sesión y con la temática planteada en la ponencia central y en las comunicaciones presentadas. En definitiva, lo que se pretendía era generar un debate con intervenciones breves, que facilitasen nuevos diálogos y que nos ayudaran a todos a pensar y reflexionar sobre nuestra labor diaria en torno al patrimonio, el museo y la relación con el público.

Con el fin de propiciar el debate e iniciar las intervenciones y los diálogos cruzados se plantearon una serie de preguntas agrupadas en varios temas:

¿QUIÉN, CÓMO Y PARA QUÉ SE COMUNICA Y SE DIFUNDE LA COLECCIÓN?

¿Los DEAC, el Servicio de Educación, los educadores, los mediadores...? ¿Para servir de puentes, transmitir conocimientos? ¿Como intérpretes, como mediadores...?

## DEMANDA SOCIAL

¿Hay una demanda social en los museos? Y, en caso afirmativo, ¿se atiende y se trabaja con todos los grupos sociales? ¿Nos ocupamos lo suficiente de otros colectivos como parados, emigrantes, etc., para quienes el conocimiento a través de un museo puede incidir en su integración?

## LECTURAS

¿Es necesario hacer una lectura de la colección permanente de un museo, varias lecturas diferentes, lecturas por partes temáticas o de cualquier otro tipo?, ¿o no es necesario hacer ninguna lectura y debemos dejar que la interpretación sea, como mucho, una intermediación que permita al espectador valorar, disfrutar y comprender la creación artística de cada elemento patrimonial, ya sea material o inmaterial?

## EL ARTE COMO ELEMENTO PATRIMONIAL

Si entendemos el arte como un medio de expresión y de comunicación que se manifiesta de múltiples maneras y partimos de la base de que cada objeto es un documento histórico, ¿es imprescindible la intermediación ante la colección?

Un museo es mucho más que sus obras, el museo puede educar en torno a ideas, contenidos periféricos y valores. Pero, ¿a qué nos referimos cuando hablamos de valores? Partimos de la idea que los valores no son algo intrínseco y consustancial al objeto o bien patrimonial, sino algo que les atribuimos y por ese motivo son relativos y cambiantes:

- Valores estéticos o de belleza.
- Valores históricos.
- Valores sociales, políticos, ideológicos, reflexivos y críticos.
- Valores emotivos, afectivos y relacionales.

## APLICACIÓN DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS PARA EL CONOCIMIENTO Y DINAMIZACIÓN DE LAS COLECCIONES

Dudamos mucho que alguien no esté de acuerdo en lo ventajosa que es la utilización de las nuevas tecnologías en cualquier circunstancia cultural en la actualidad, pero también debemos tener en cuenta que esto aumenta la dependencia y la necesidad de otro conocimiento más (la técnica, los botones, los «cacharros»...). Ya no solo es necesario contar con un teléfono móvil, sino que tenemos que tener un *iPad* de última generación, además una tablet y por si fuera poco... ¡saber utilizarlos! Hay muchos usuarios que no saben lo que es un *hashtag* o una *app* y menos aún manejarlos debidamente. ¿Son realmente imprescindibles tantos medios técnicos para entender un museo? ¿Logran estos que se disfrute más de la colección y se despierten aspectos vinculados con las bellas artes como la sensibilidad, el gozo, el placer y la protección del patrimonio artístico y cultural?

El mundo de las tecnologías más avanzadas ha aterrizado con fuerza para construir y recrear sociedades, ambientes, paisajes y acontecimientos del pasado a través de escenarios virtuales. Uno de los factores que definen la realidad virtual es su capacidad para introducir al espectador en un mundo distinto construido digitalmente. Los escenarios virtuales narran historias, interactúan. Y en este sentido, la narración de historias es el mejor vehículo para provocar:

- Interés (el deseo y la voluntad que nos permiten centrar nuestra atención).
- Empatía (la habilidad de ponerse en el lugar del otro).
- Imaginación (la habilidad de fantasear con realidades alternativas).

La utilización de las nuevas tecnologías nos ofrece la posibilidad de visualizar el patrimonio destruido, de viajar en el tiempo y el espacio, y vivir en lugares lejanos y épocas pasadas. Se ofrecen como actividades en sí mismas, como complementos para la visita guiada o con el fin de formar parte de una unidad didáctica. Frente a todo ello, las posturas más críticas respecto a la recons-



[FIG. 1]  
Jóvenes haciendo uso de *tablets* en el taller «Un episodio de Velázquez», dentro del programa *¿Quedamos en el Prado?*

trucción del patrimonio virtual aseguran que una reproducción es una mera imitación y que el aura de autenticidad no se puede recuperar. Los entornos virtuales interactivos crean una ilusión de «control indirecto». Las decisiones del usuario están cuidadosamente dirigidas por una serie de opciones y respuestas predeterminadas por el creador [FIG. 1].

Así, los defensores opinan que la reproducción virtual remite al espectador al original. De este modo, dicho original se hace más familiar y nuestras ideas en relación con él se fortalecen o se debilitan. Las investigaciones actuales sobre el papel de la interactividad en el aprendizaje conceptual han demostrado que la experiencia guiada propicia una reflexión más profunda. En definitiva, consideramos que las nuevas tecnologías no son un fin en sí mismo, sino una herramienta más que nos permite dar a conocer nuestro patrimonio.

De entre todo nuestro público potencial son los adolescentes quienes encuentran en la utilización de las nuevas tecnologías un elemento muy atractivo. Gracias a esto, su predisposición a la comunicación con el patrimonio es mayor que si no las utilizáramos; por el contrario, para una parte importante del público adulto, menos familiarizado con las nuevas tecnologías, puede ser un elemento que reprima su interés.

#### MATERIALES PARA LA REALIZACIÓN DE LA VISITA

¿Es necesaria la preparación de materiales para dar a conocer la colección o es suficiente con la visita comentada sin más aporte documental? ¿Cuánto material hay que preparar? ¿Todo el material que se prepara sale a la luz y llega a buen puerto? ¿Realmente ayuda? ¿Quién debería ser la persona que lo prepare y organice? ¿Es realmente útil y llega a su destinatario, ejerciendo la influencia o ayuda que se demanda?

#### RELECTURAS DE LA COLECCIÓN

En muchos museos, tras años de importantes y numerosas exposiciones temporales, estas suelen decaer, debido sobre todo a la crisis, y buena parte de la actividad expositiva se centra en las propias colecciones intentado hacer una relectura o dándole otro tipo de presentación y discurso museológico. ¿Qué implica esto para el museo y, en especial, para los departamentos de educación?

¿Cómo lo percibe el público? ¿Piensa que carece de interés por ser algo «ya visto, conocido y poco novedoso» o lo ve como una nueva oportunidad?

Para los profesionales, ¿supone en el fondo un reto o tan solo una forma de intentar rellenar la programación?

¿Será una moda pasajera y tras la «crisis» se volverá a las prácticas anteriores o servirá para crear un nuevo sistema de trabajo en el museo?

#### RETROALIMENTACIÓN

En nuestro trabajo como mediadores es imprescindible el intercambio de conocimientos de la institución al usuario y viceversa. En este sentido, ¿escuchamos al público o le damos lo que se nos ocurre, nos interesa o pensamos que les gusta? ¿Con qué fundamento diseñamos actividades para ellos y decidimos qué es lo que quieren o necesitan ver, entender y disfrutar?

#### FOMENTO DEL COLECCIONISMO Y DIVULGACIÓN DE IMPORTANTES COLECCIONISTAS

En general el público siempre se muestra muy interesado por el origen de las obras, cómo han llegado al museo, en qué condiciones y con qué características, en el tratamiento de la colección como origen del museo: las compras, legados, donaciones, daciones en pago, excavaciones, etc. La cuestión es ¿conoce el público este aspecto fundamental para cualquier museo? ¿Se siente atraído por estos temas?

#### INFLUENCIA DE LA LITERATURA

Los museos han sido escenario de algunas obras literarias (por ejemplo *El maestro del Prado*). ¿Contribuyen estas a fomentar las visitas? ¿Quiere el público conocer las salas y las obras que se mencionan en las novelas? (A raíz de la publicación de *El código da Vinci* se dijo que se había incrementado mucho el turismo en París y las visitas al Louvre). ¿Puede el museo utilizar estas novelas como reclamo? ¿Qué recursos pueden diseñar los DEAC del museo en este sentido?

#### OBRAS MAESTRAS

Todo museo posee sus *chefs d'oeuvre*, piezas emblemáticas de la colección que, por su valor histórico, artístico o incluso simbólico, destacan por encima del resto o son más conocidas por la mayor parte de los visitantes. ¿Cómo tratar desde el punto de vista educativo estas

obras? ¿Se «venden» solas o requieren también un trabajo para que sean bien interpretadas y conocidas? En el fondo, ¿son estas las obras que interesan a la mayoría del público? [FIG. 2].

#### RELACIONES CON INSTITUCIONES, ¿TRABAJAR EN EQUIPO?

Hablamos mucho de lo que hacemos y de cómo lo hacemos pero, ¿se trabaja en equipo en la defensa, comprensión y búsqueda de objetivos comunes en relación al patrimonio de los museos? ¿Qué proyectos o propuestas con carácter de colaboración pedagógico/didácticas hay en relación al trabajo sobre las colecciones entre museos o entre las distintas instituciones de carácter cultural o patrimonial?

#### LA ECONOMÍA EN LOS MUSEOS Y EN SU VERTIENTE EDUCATIVA

El dinero permite que muchas propuestas educativas vean la luz, pero si analizamos detenidamente los presupuestos que se aplican a los departamentos de educación de museos, este es siempre, comparativamente, el más bajo; por desgracia, suele ser el que consideran más prescindible y por lo tanto el que antes se suprime.

En ese sentido los departamentos de educación son habitualmente los que mejor se adaptan a las crisis y a los malos tiempos; los que suelen ser capaces de realizar proyectos con menos o nulo presupuesto, porque tienen más recursos imaginativos y, por tanto, los que mejor se adaptan a tiempos de crisis como los que vivimos en la actualidad, con más y mejores ideas, nuevos proyectos o distintas relecturas de la colección permanente y de los recursos propios del museo y su entorno.

¿Será quizás porque somos los que estamos más abiertos a la participación y hacemos de este hecho un hábito diario? En una sociedad cambiante en la que sus demandas y posibilidades no son las mismas que hace unos años, ¿nos vemos obligados a adaptarnos desde nuestra labor de educadores o dinamizadores, o debemos mantener nuestra manera de actuar, haciendo caso omiso a esta realidad?

Todas estas cuestiones y preguntas no son más que algunas de las que considerábamos que se podían poner encima



[FIG. 2]. Grupos de visitantes delante de *Las meninas* de Velázquez, sin duda una de las obras más emblemáticas de la colección

FOTOGRAFÍA: Gorka Lejarcegi

de la mesa para tratar en una ruta de debate de estas características, en la que se pretende que el diálogo y el intercambio de opiniones y conocimientos fluya entre todo el mundo.

Éramos conscientes de que iba a resultar inviable tratar todos estos puntos por muy interesantes que nos parecieran, por lo que finalmente optamos por plantear únicamente algunos de los mencionados anteriormente y, a su vez, recoger solo aquellos que fueran marcando el debate en la sala y dejar el resto como planteamientos para una posible futura ocasión.

A continuación indicamos los puntos que se presentaron:

- ¿Debemos seguir llamándonos DEAC? ¿Quién, cómo y para qué se comunica y se difunde la colección?
- El museo como un ente aislado que cuenta con sus colecciones o el museo como un ente interrelacionado con lo que le rodea, la calle y su entorno.

- El elemento patrimonial, los intereses del experto y la necesidad que tiene este de adaptarse al público que acude al museo o la sociedad que lo sustenta.
- La reivindicación del interés del público en relación a las obras maestras que pueda contener un museo o todo el conjunto de la colección.
- Las relaciones entre los departamentos de educación de los museos.

Una vez enunciadas estas cuestiones, las intervenciones fueron muy abundantes, con una gran riqueza de ideas y numerosas aportaciones. En numerosas ocasiones se habló sobre la especialización de los profesionales, si estos deben ser generalistas, saber y trabajar sobre todos

los temas que aparecen en un museo o ser especialistas y centrarse realmente en lo que un experto conoce mejor.

Se insistió sobre el conocimiento del público y no solo en las piezas del museo como elemento fundamental en el trabajo. Cada vez es más necesario ir a buscar a las personas que visitan los museos y averiguar para qué les sirven y qué uso hacen de ellos.

A pesar de que poseemos un amplio conocimiento de las necesidades de la comunidad educativa, cada vez se hace más necesario un conocimiento más amplio de las de su alumnado para dar respuesta a la diversidad que hoy existe en la sociedad y en el ámbito educativo. Se entiende como algo muy necesario involucrar al profesor en la visita para que la conexión entre el museo y el centro educativo tenga un alcance mayor.

Para ello la respuesta está en la globalidad del planteamiento, en el trabajo desde la interdisciplinariedad y preguntando al usuario de museos por sus deseos y necesidades. Desde el ámbito de la empresa, las preocupaciones no son siempre las mismas. La figura que aparece de manera reiterada es la del educador/a, como la persona que hace de intermediaria, de puente entre la obra y el museo y quien establece un vínculo emocional entre estos y el espectador. Todo ello se lleva a cabo con el fin de que el museo pueda convertirse en un centro social al que acude el público para pasar un buen rato, para disfrutar.

Las aportaciones se dirigieron esencialmente a hallar el mejor modo de involucrar al público en cada una de las piezas existentes en el museo. En este punto, se insistió en varias ocasiones acerca de la necesidad de hacer más presente la participación de los adolescentes en el museo.

También se habló de la importancia de la fidelización en los museos y la necesidad de un reciclaje permanente y una formación continua por parte del personal que forma parte de los servicios o departamentos vinculados a la educación, mediación o acción cultural, para llevar a buen puerto la variedad de actividades y propuestas que se desarrollan. El campo de trabajo cada vez es más amplio.

Hay otros planteamientos que miran hacia el futuro y no tanto al presente, como la cuestión de hacia dónde van los museos y cuál es el futuro de estas instituciones.

Hemos podido comprobar la dificultad que entraña centrar el debate en la colección como un referente o un punto de partida, sobre todo cuando hablamos de cosas tan diversas como los espacios, el público, las ideas y los contenidos.

La vinculación con la colección, las piezas, los artefactos, en definitiva con el patrimonio, ya sea material o inmaterial y con el público, nos obliga a ser expertos en muchas disciplinas, posicionándonos como transmisores de conocimientos.

Se valora de manera muy positiva que se siga manteniendo el formato de las jornadas como una oportunidad no tanto para cuestionar los métodos sino para generar reflexiones y críticas constructivas que nos ayuden en nuestro quehacer diario. Los comentarios y las aportaciones de los asistentes sirven para pensar sobre lo que se está haciendo en el centro del que provenimos.

A pesar de la constante autocrítica como una manera de repensar lo que hacemos, se constata que, con el tiempo, hemos ganado en profesionalidad y en experiencia. Sabemos dónde estamos y cada vez nos preocupa más lo que pasa fuera de los muros de la institución.

## La formación permanente de los profesionales de las áreas de educación de los museos

Una de las funciones principales de un departamento de educación es la divulgación de sus colecciones, pero para que esta divulgación sea precisa y efectiva debe haber una interrelación con el resto de los departamentos de investigación y conservación del museo, con el fin de tener una visión global de todos los aspectos que pueden abarcar, lo cual implica que estas personas —nosotros— deberíamos tener una formación multifuncional.

En la mayoría de los casos, el personal dedicado a la educación en los museos es escaso. Es muy difícil que un solo funcionario de un museo, pongamos, provincial, cumpla a la vez todas estas funciones. Se cumplen las imprescindibles o, según la urgencia, se compaginan para poder realizar varias. Por otra parte, que las tengamos encomendadas no quiere decir que nuestra formación sea la óptima para ocuparnos de ellas. No ha sido específica para el puesto que ocupamos, lo que no quiere decir que no sirva para ocupar los puestos que venimos desempeñando desde hace bastantes años. Las oposiciones que una buena parte de nosotros hemos pasado requieren conocimientos sobre muy pocos temas que traten específicamente sobre la educación en el museo y aun en el caso de que sí los hubiera, rápida-

mente se quedan obsoletos. Esta es una de las razones por las que se hace imprescindible nuestra formación permanente [FIG. 1].

Es necesario decir que, para que las funciones que debemos llevar a cabo estén cubiertas, hay que decidir en primer lugar el número de puestos necesarios para que nuestros departamentos cumplan sus objetivos; y para que su formación sea la mejor, quizá sería bueno crear un centro de estudios especializado. Por otra parte, ¿debería esta ceñirse solo a los paradigmas de las ciencias implicadas y las tecnologías?, ¿no sería bueno también formarnos en otros aspectos como asertividad, protocolo, comunicación, etc.?

Esta inmejorable formación debería surgir a través de una escuela específica que formara educadores-gestores; una idea que, por otra parte, resulta poco práctica mientras en los museos no se admita más personal. Además, sería bueno aprovechar también la experiencia profesional de los muchos años de trabajo de nuestros compañeros, que podrían formar parte de los procesos de formación.

Por otra parte, el aprendizaje debe ser continuo, propiciándose cursos de reciclaje para conseguir completar



[FIG. 1]  
Curso de formación  
celebrado en el auditorio  
del Museo del Prado

formaciones incompletas y poner al día el avance de las técnicas actuales, pero nos surge la siguiente cuestión: ¿tendría esta formación que correr por nuestra cuenta o deberían ser las instituciones quienes se ocuparan de conseguirla?

La necesidad de formación permanente que tenemos todas las personas que trabajamos en áreas de educación de museos (tanto educadores como museólogos) es algo incuestionable. Los nuevos perfiles de público que se están introduciendo en los últimos años en los mismos requieren abordar distintos campos que, en algunas ocasiones, a los profesionales de los museos nos resultan cuando menos novedosos. Por poner algunos ejemplos, podemos hablar de accesibilidad, no solo eliminando barreras físicas, sino también psíquicas e intelectuales. Y es aquí donde las nuevas tecnologías pueden prestar un gran servicio, siempre que se conozcan a fondo, se utilicen adecuadamente y las veamos como medios y no como un fin en sí mismo, utilizándolas para favorecer la participación y extender el conocimiento en torno a una materia concreta.

Este cambio está siendo relativamente rápido y esto exige del profesional del museo una adaptación estructural y organizativa que no siempre resulta fácil a la hora de alterar los ya instaurados hábitos de organización parcelada. Así, los profesionales seguimos intentando formarnos durante toda nuestra carrera profesional mediante cursos específicos, seminarios, etc. Afortunadamente, el primer problema que nos surgía hace unos años, que era saber dónde encontrar esta formación, se va solucionando: efectivamente, encontramos cursos y másteres como el Máster de Educación en Museos con la Universidad de Alcalá y el Museo Thyssen, el de la Universidad de Zaragoza, etc. Pero aquí surge, en nuestra opinión, un nuevo problema al que tenemos que enfrentarnos: en muchos casos, debido entre otras causas a la ya citada falta de personal en los museos en general y en nuestros

departamentos en particular, o al exceso de competencias de cada uno, resulta verdaderamente complicado compatibilizar el trabajo diario con la adquisición de nuevos conocimientos.

Por otra parte, y debido a causas externas a nosotros, también asistimos al hecho cada vez más frecuente de que determinados puestos de nuestros departamentos sean cubiertos de forma eventual por personas con muy buena preparación pero con contratos tan breves que cuando realmente se ven integrados en el puesto que desempeñan es cuando lo ven finalizar. En otras ocasiones, determinados servicios quedan cubiertos por personal externo. En estos casos, ¿quién se ocupa de su formación? ¿Debe responsabilizarse el propio museo, o nos despreocupamos y damos por hecho que a la hora de aceptar ese personal la formación corre de su cuenta? [FIG. 2].

Algunos de los participantes creen que la mayor parte de las personas que componen las áreas de educación son especialistas en las materias específicas de su museo, pero no suele haber multidisciplinariedad. Además, es difícil encontrar formación que aborde la práctica real de educación y museología en los museos, de hecho, una persona asistente, perteneciente a la Universidad de Alcalá, confirmó que su universidad ya no certificará su máster por problemas económicos.

Se planteó el problema de la situación de la gente que no tiene un puesto de trabajo y que tiene que pagar su formación. La gente joven está en situación de precariedad, lo que no les permite obtener esta especialización, y al mismo tiempo los museos pierden las ideas que podrían aportar todas estas personas jóvenes. La única forma que tienen los jóvenes de poder trabajar en los museos actualmente es a través de empresas de servicios, cobrando muy poco y pagándose ellos mismos la formación. Esta tendencia a externalizar los servicios de los museos puede desembocar en que sus departamentos de educación acaben siendo externalizados por completo. Para solucionar



[FIG. 2].  
Visita explicativa a la bóveda del Casón del Buen Retiro, por parte de una educadora

esto hace falta una reforma profunda por parte de las instituciones que tienen la capacidad de modificarlo.

También se planteó que sería bueno que todas las empresas de servicios que trabajan para museos se uniesen para conseguir unas condiciones mínimas en los concursos. En la sala se encontraba una persona del Consejo Internacional de Museos (ICOM) que invitó a los asistentes a encauzar estas reivindicaciones a través de esta institución.

## Investigación y documentación en los DEAC

### ¿Por qué este tema para una ruta de debate en los DEAC?

Las 18 Jornadas de Departamentos de Educación y Acción Cultural (DEAC) que tuvieron lugar en noviembre de 2014 en el Museo Nacional del Prado de Madrid comenzaron a gestarse a finales del año 2012 y, prácticamente desde el principio, se consideró que tanto la labor documental como la investigación de los departamentos educativos de los museos debían estar presentes entre las principales líneas de debate. El objetivo principal de estas jornadas se centró en la reflexión sobre el desarrollo de los DEAC de los museos españoles a lo largo de su breve aunque intensa historia, desde sus difíciles comienzos en las décadas de los setenta y ochenta del siglo pasado hasta el momento actual.

Creemos que es fundamental volver la vista atrás con el fin de conocer la evolución de los departamentos educativos, valorando y estudiando la documentación que da fe de este proceso, ordenándola y clasificándola para facilitar la labor investigadora. La documentación y la investigación deben situarse en la base de cualquier DEAC, y si hasta el momento no lo están, deberían ser un objetivo a conseguir para un futuro próximo.

De esta forma, y a medida que se gestaba el programa de las jornadas, el comité organizador decidió dedicar el último día a la mesa de debate «Investigación y Documentación en los DEAC», conscientes de que las aportaciones y experiencias de los asistentes enriquecerían la reflexión sobre esta cuestión, tan necesaria y, al mismo tiempo, tan escasa en muchos de los departamentos educativos.

La documentación es algo que concierne principalmente a los departamentos de educación de los museos, así como a los colaboradores externos que hayan podido tener a lo largo de su historia. Respecto a la investigación, se constató que existe una anomalía: la mayor parte de los proyectos de investigación publicados sobre educación museística surgen del contexto universitario, dejando al margen a los profesionales que se ocupan de la práctica educativa en los museos.

### Preparación de la ruta de debate

Las premisas iniciales establecidas fueron que los planteamientos estuvieran próximos a los participantes con el fin de que pudieran intervenir y enriquecer el debate;



[FIG. 1].  
Sala de lectura de la  
Biblioteca del Museo  
del Prado, ubicada en el  
Casón del Buen Retiro

que se mantuviese un hilo conductor definido y claro, en relación directa con el programa de las jornadas, y que se tratasen los apartados de investigación y documentación de una manera equilibrada.

De esta forma, la ruta se organizó en base a cuatro ejes principales muy relacionados entre sí, que podían suscitar controversia entre los asistentes:

- Universidad *vs.* Museo.
- La importancia del trabajo en red.
- Experiencias compartidas: punto de partida de nuevos proyectos.
- Documentar para afianzar.

## Universidad *vs.* Museo

La relación entre la universidad y los departamentos de educación de los museos es un asunto recurrente en todas las ediciones de las jornadas DEAC. La relación entre ambas instituciones es compleja y, en demasiadas ocasiones, inexistente. Es precisamente por esta razón que consideramos necesario incluir esta cuestión entre los puntos de debate [FIG. 1].

Somos conscientes de que la investigación educativa es necesaria y de que debe estar presente en todos los museos, pero antes debemos plantearnos las siguientes cuestiones: ¿por qué la mayoría de las investigaciones surgen en el contexto académico? ¿Por qué la universidad investiga sobre los museos —a menudo dentro de los mismos— y, en cambio, el museo aparece solo como un mero espectador del proceso? Esto nos lleva a una tercera cuestión: ¿por qué los museos no investigan tanto como deberían?

Para responder a estas preguntas debemos tener en cuenta que habitualmente se tiende a relacionar los proyectos de investigación con el contexto universitario, entre otras razones y a diferencia de los museos, porque estas instituciones son consideradas como centros de investigación y, además, cuentan con mayores recursos y profesionales con una mejor predisposición para este tipo de procesos. De hecho, para los profesores universitarios la investigación es necesaria para su propia consolidación y progresión académica. Por estos motivos, creemos urgente y necesario que los museos sean considerados también centros de investigación. Tradicionalmente, la investigación en museos se ha centrado en el estudio de

sus colecciones o bien en el perfil de sus visitantes o en el grado de satisfacción de estos. Incluso, desde algunos de sus departamentos han surgido interesantes y punteros estudios sobre la conservación y restauración de obras que gozan de un gran prestigio entre la comunidad museística. Entonces, ¿por qué no sucede lo mismo con los departamentos de educación? o ¿por qué no se considera a los museos como centros de investigación?

Probablemente, todos los DEAC tengan diversos proyectos sobre los que poder elaborar una investigación, pero el ritmo frenético de la práctica diaria, la precariedad de medios o la escasez de recursos humanos y materiales hacen que esta tarea resulte muy difícil de llevar a cabo. Además, debemos considerar también que los museos se sienten herederos de los modelos de investigación planteados desde la universidad, pero tal vez deberíamos preguntarnos si esos modelos son válidos para los museos o si es necesario adaptarlos e incluso crear nuevas fórmulas de investigación para este contexto. En definitiva, necesitamos reflexionar sobre qué significa investigar en educación en museos. En este sentido, creemos que es fundamental diseñar y desarrollar nuevas estrategias que posibiliten este tipo de investigaciones, que combinen la praxis con la teoría y la realidad con las hipótesis.

## La importancia del trabajo en red

Llegados a este punto, tal vez debamos preguntarnos si conocemos alguna estrategia que haga posible que la labor investigadora de un DEAC exista y se mantenga activa en el tiempo. No cabe duda de que esta no es una tarea fácil. Teniendo en cuenta las limitaciones que tienen los departamentos educativos, tal vez una posible solución sea la colaboración entre profesionales de diferentes museos, mediante la implementación de un trabajo en red que facilite el diseño de una metodología consensuada que permita extraer unas conclusiones comunes [FIG. 2]. En España existen diferentes modelos de redes: de carácter provincial, como la Rede Museística Provincial de Lugo; regional, como la Red de Museos de Castilla y León; nacional, como la de Museos Estatales de gestión

directa del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, e incluso, redes de zonas geográficas que no se corresponden con una frontera administrativa, como la Euroregión Pirineos-Mediterráneo.

Es decir, este tipo de redes existen en la actualidad, pero ¿sirven realmente para desarrollar investigaciones conjuntas? Aunque un museo puede formar parte de una determinada «red» desde un punto de vista administrativo, es muy probable que para una labor investigadora la institución desee colaborar con otros museos más afines a él, en función de su temática, tipología o discurso. Con esta mesa de debate planteábamos, por tanto, la creación de redes de colaboración entre museos afines, al margen de su titularidad, invitando a los profesionales de la educación museística a colaborar en la creación de estas redes que les permitan compartir sus experiencias.

## Experiencias compartidas

Otra de las posibilidades planteadas en la mesa de debate consistió en la realización de una investigación mediante el desarrollo de una red abierta, a la que todos los interesados pudieran tener acceso<sup>1</sup>. En la actualidad existen varias iniciativas en este sentido — Ibermuseos, Red de Pedagogía de Museos de Latinoamérica, Edumuseos, etc. — y en alguna de ellas se han compartido interesantes experiencias y reflexiones sobre teoría y práctica educativa.

No obstante, nuestra propuesta se basaba más bien en la creación de una gran base de datos de experiencias compartidas: un foro abierto que siga unos parámetros comunes definidos previamente para que su consulta resultase más efectiva. En esta plataforma se podrían compartir experiencias y actividades realizadas en los diferentes museos de la red. Incluso, se podrían compartir cada uno de los aspectos que configuran cada proyecto: los objetivos, la metodología, las piezas tratadas, la documentación consultada, los resultados obtenidos, la valoración general, etc. Es decir, hablamos de compartir las experiencias de manera objetiva, estudiando tanto los éxitos como los fracasos, porque «el



[FIG. 2].  
Educatora poniendo en común  
el trabajo realizado en el Área de  
Educación del Museo del Prado,  
durante una de las sesiones de  
las 18 Jornadas DEAC

conocimiento no se transmite, se construye». La plataforma estaría en la línea del *Open data* y de la licencia *Creative Commons*, ya que su principal objetivo sería la difusión de las prácticas educativas de los museos, así como el establecimiento de conexiones entre las distintas instituciones culturales. No sabemos si esta propuesta es factible o si puede entrar en conflicto con los derechos de propiedad intelectual de los autores de los proyectos, pero creemos que es necesario plantear un debate sobre este tipo de dinámicas.

### Documentar para afianzar

Para compartir experiencias —de la forma que sea— es imprescindible haber documentado convenientemente las prácticas educativas implementadas en cada museo. De esta forma, no solo se conseguirán archivos organiza-

dos y completos, sino que además, todos los documentos podrán ser compartidos a través de diferentes plataformas digitales, sirviendo de base para cualquier investigación que se pueda poner en marcha. Así, los DEAC podrían participar más activamente en proyectos de investigación conjuntos con las universidades y, además, cualquier persona que tuviera interés por la educación en museos podría acceder a la lectura de los documentos compartidos en este tipo de plataformas.

Debemos reflexionar sobre si desde los departamentos educativos de los museos realizamos una correcta labor de documentación de los proyectos o, si por el contrario, nos limitamos a dejar una mera constancia testimonial de la experiencia debido al frenético ritmo de trabajo que tenemos o a la falta de recursos. Es decir, debemos pensar si dicha documentación es debidamente elaborada, archivada y ordenada.

La documentación de los DEAC es algo fundamental a la hora de realizar estudios históricos en materia educativa en museos y es que, más allá de ser meras recopilaciones de experiencias, estos documentos pueden resultar inspiradores y muy útiles para el desarrollo de las futuras prácticas. En definitiva:

«Es necesario comprender la historia,  
y quien comprende la historia  
sabe encontrar la continuidad  
entre lo que ha sido, lo que es y lo que será».

En esta cita, Le Corbusier hace referencia a la historia en general. Nosotros —en base al tema que nos ocupa— tomamos estas palabras y las hacemos nuestras, aplicándolas a la historia de la educación en los museos y comprobando que son igualmente válidas. Pero, sobre todo, resultan especialmente apropiadas porque la labor actual de los DEAC estriba tanto en crear contenidos y estrategias educativas nuevas como en actualizar las teorías y los materiales ya existentes, reelaborándolas en base a las nuevas fórmulas educativas, las nuevas demandas del público y las nuevas formas de comunicación social.

## Desarrollo de la ruta de debate

Las ideas propuestas para la ruta de debate sobre investigación y documentación de los DEAC, en su primer punto —Universidad vs. Museo—, generaron una cierta polémica entre aquellos defensores de la investigación académica en colaboración con los museos y los que mostraban cierta desconfianza respecto a este tipo de colaboración. A este respecto, durante el debate surgieron diferentes voces, que sintetizamos a continuación.

El turno de palabra comenzó con Sara Torres —doctoranda de la Universidad Complutense de Madrid—, que está trabajando en un proyecto denominado «Museum Education Archive (meCHive)», relacionado con el tema planteado en la ruta de debate. Mientras, la intervención de Beatriz Rodríguez —doctoranda de la Universidad de Navarra y creadora de la empresa Coolters— se centró tanto en la relación entre el museo y la universidad como en la financiación de los proyectos culturales que, a su juicio, podrían mejorarse considerablemente mediante el apoyo de las fundaciones.

Por su parte, Margarita de los Ángeles —conservadora del Museo Nacional de Escultura de Valladolid— rei-

vindicó el papel investigador de los museos, pese a que en numerosas ocasiones este tipo de investigaciones no ven la luz, apelando además a que cualquier iniciativa educativa implica este tipo de procesos. A raíz de ello, Rufino Ferreras —responsable del desarrollo educativo en el Museo Thyssen-Bornemisza— señaló que la universidad no puede hacer investigación sobre museos ni formación de educadores a espaldas de los propios museos. Al hilo de este comentario, Ana Moreno —jefa del Área de Educación del Museo Thyssen-Bornemisza— expuso que el departamento que ella dirige siempre ha exigido a la universidad que, si quiere utilizar el museo como materia de estudio, este tiene que ser una parte activa en la investigación y alguien de su equipo debe formar parte del grupo de trabajo, reivindicando así la necesidad de hacer investigaciones compartidas.

Natalia Miralles —doctora en Educación Artística, profesora de la Universidad Alberto Hurtado (Chile) y ponente en los 18 DEAC— mostró su sorpresa por el gran distanciamiento que existe en España entre el contexto universitario y el museístico, al comprobar que la mayoría de los libros y artículos que ella había consultado para su tesis doctoral habían sido escritos por personas que no estaban presentes en las jornadas. Señaló, además, la necesidad de formar a los profesores de Educación Infantil, Primaria y Secundaria y acercarlos al museo desde la universidad, con el objetivo de que estos incluyan a los museos dentro de su práctica docente.

Pedro Lavado —miembro del Consejo Internacional de Museos (ICOM-CECA), conservador de museos y ponente en los 18 DEAC, actualmente jubilado— tomó la palabra y remitió a los participantes a un texto titulado *La investigación al servicio de la educación*, que surgió tras unas jornadas que se celebraron en Barcelona en 1985. A continuación, realizó un recorrido por las experiencias y metodologías implementadas en distintos lugares del mundo, esbozando un «decálogo de buenas prácticas» para el educador.

El debate tomó una deriva que superó la idea planteada inicialmente en este primer punto. Por esta razón, los moderadores intervinieron para reconducirlo, advirtiendo que había otros temas que aún no se habían debatido.

Pablo Coca, al hilo de lo que se había comentado anteriormente, apuntó que en los congresos que hablan de educación en museos —a excepción de los DEAC— la mayor parte de los ponentes procedían de la universidad, y tan solo una pequeña parte lo hacían del contexto educativo del museo, lo cual era una evidente muestra de la situación.

La intervención de Victoria Gil-Delgado —educadora en el Centro de Arte 2 de Mayo (CA2M)— se centró en señalar que es conveniente que tanto la evaluación como la investigación sean externas al centro donde se realizan. Sobre esto, Rufino Ferrero puntualizó que la evaluación tiene que ser externa e interna, pero que en la ruta de debate no se ha hablado en ningún momento de evaluación ya que el tema tratado era la investigación, y la investigación, al menos en parte, sí debía ser interna.

Al hilo de esto, Inmaculada Pérez Maza —responsable del DEAC del Centro Atlántico de Arte Moderno— expuso una crítica sobre las investigaciones que se llevan a cabo sobre los museos «sin venir (al propio museo)» y apeló a la formación de equipos multidisciplinares integrados por profesionales de la universidad y de los museos para que, mediante esta colaboración, pudieran surgir artículos de referencia.

En otro sentido, Margaret Serrano —educadora que ha trabajado en varios museos— reivindicó la memoria histórica de los DEAC de los museos españoles para que, a la hora de escribir sobre la historia de la educación en estas instituciones, no haya que remitirse siempre al ámbito anglosajón, ya que en España desde los años setenta se estaban realizando proyectos muy interesantes, asegurando que el educador es un profesional en continua formación.

Acto seguido, Teresa González —jefa del Departamento de Educación del Museo Nacional de Arte de Cataluña— comunicó que ella, como alumna de la fallecida Andrea García Sastre, pondría a disposición de los 18 DEAC un escrito que puede considerarse como documento fundacional, en el que se sientan las bases de los departamentos de educación de los museos. Por otro lado, indicó que los profesionales de los museos deberían formar parte del profesorado que imparte clases en los

másteres y postgrados de la universidad, pero no como profesionales invitados, sino de una manera fija y estable.

Por su parte, Ángeles Vacas —profesional de la producción audiovisual y alumna del Máster Universitario en Educación y Museos. Patrimonio, Identidad y Mediación Cultural por la Universidad de Murcia— animó a crear desde los museos plataformas *online* que promuevan la formación de los educadores, así como otros foros donde se puedan compartir experiencias.

Sara Torres tomó de nuevo la palabra, mostrando su preocupación por la tensa relación existente entre el museo y la universidad, y apeló por recuperar la confianza de los DEAC, a lo que Ester de Frutos —jefa del Servicio de Educación— respondió que la intervención de Sara había sido una buena praxis, ya que se había acercado a los museos desde el comienzo de su investigación, y que lo que se estaba criticando en las jornadas eran los estudios que se realizaban sobre el museo pero «a espaldas del propio museo».

Algunos de los participantes advirtieron de la desconexión entre la universidad y el museo, como en el caso de Carmen Rodríguez —estudiante del Máster en Museos y Patrimonio Histórico-Artístico de la Universidad Complutense de Madrid— y de María Soto —asistente técnico de programas educativos y difusión del Museo de Bellas Artes de Asturias—, quien mostraba su desencanto por la oposición entre ambas instituciones. Desde su punto de vista, el problema de los museos radicaba en que no eran reconocidos como centros de investigación, lo cual dificultaba la creación de equipos que trabajasen en esta línea en el propio museo. De esta forma, Soto abogaba por la creación de un perfil de investigador cuyo campo de estudio sería la educación en museos. En base a la deriva que estaba tomando el debate, los moderadores señalaron que con esta ruta de debate no se pretendía crear un conflicto entre la universidad y el museo, sino reivindicar que los museos tuvieran «una cota de participación más activa» dentro de las investigaciones.

Las opiniones planteadas enriquecieron profundamente el debate, a partir de lo cual, los moderadores intentaron cerrar la sesión con una breve alusión al apartado de «Documentación», un asunto que está

implícito tanto en las prácticas diarias de los DEAC como en cualquier proyecto de investigación. Aunque no hubo demasiado tiempo para profundizar de este tema, se consensuó la importancia de «compartir» el conocimiento y se propuso crear una gran base de datos en la que todos los museos incluyeran sus experiencias, lo que permitiría a educadores e investigadores estudiar y analizar las prácticas de otros colegas y, así, ampliar los límites del conocimiento generado porque —en palabras de Pablo Coca— «un educador, antes de educar, tiene que ser aprendiz; si uno no es aprendiz, difícilmente puede ser educador».

Para finalizar la ruta de debate, Beatriz Sánchez informó de que existía un apartado en la web del Museo del Prado llamado «Documentación», que actualmente estaba incluido dentro de los 18 DEAC pero que, con la inauguración de la nueva web del museo, ese apartado adquiriría una entidad mayor y tendría mucha más importancia, actuando como un repositorio de artículos sobre educación, didáctica, actividades, reflexiones, recursos y materiales. De igual forma, invitaba a todos los presentes a compartir sus investigaciones y experiencias en este apartado, para que así existiese una plataforma de documentos digitales sobre educación en museos a la que todos pudiéramos acceder<sup>2</sup>. Finalmente, despedía la ruta de debate «Investigación y documentación» apelando a que el museo y la educación deben caminar en común porque, en el fondo, el objetivo principal es la mejora de la práctica educativa en los museos.

## Conclusiones

No queremos perder la oportunidad de reivindicar la labor de investigación y documentación que desde los departamentos de educación y acción cultural de los museos venimos desarrollando desde hace tiempo.

La necesidad de investigar en torno a las prácticas educativas museísticas es un debate habitual. Somos conscientes de que la investigación en torno a la práctica pedagógica es una asignatura pendiente en muchos museos, principalmente por las limitaciones y la falta de

recursos que presentan sus departamentos educativos. La investigación debe ir encaminada, por tanto, a resolver las problemáticas surgidas en la actividad educativa, así como a la creación de nuevas formas de conocimiento que favorezcan una mejora sustancial de las relaciones que se establecen entre la institución y el público visitante.

No obstante, la mayor parte de las investigaciones sobre educación en este tipo de instituciones proceden del ámbito académico. Los proyectos que la universidad implementa en los museos requieren de la generosidad de sus profesionales, pero en demasiadas ocasiones estos permanecen al margen de dichos procesos. Es posible que este hecho se deba a la falta de reconocimiento de los educadores de museos como potenciales investigadores, pero también a la miopía que la universidad presenta, porque un proyecto de investigación en torno a la actividad educativa de un museo no puede obviar la experiencia de los educadores, quienes, en definitiva, diseñan e implementan la actividad educativa de la institución.

Sin embargo, no queremos romper los vínculos que existen entre la universidad y los museos en esta materia, sino más bien todo lo contrario. La colaboración entre ambas instituciones es fundamental, si deseamos construir un modelo de investigación más eficaz que permita la mejora de la actividad educativa del museo. Para ello, se debe equiparar tanto a investigadores académicos como a aquellos procedentes del contexto museístico.

Por otro lado, debemos fomentar también la creación de redes de colaboración entre museos que permitan el intercambio de experiencias y la consecución de unos objetivos comunes. Aunque existen algunos antecedentes en España en esta línea, debemos apostar por el incremento y mejora de este tipo de cooperación para favorecer el diseño e instauración de un modelo educativo más eficaz. Es necesario reivindicar la consideración de los museos como centros de investigación; de esta forma, podrán habilitar oficialmente a sus profesionales y desarrollar proyectos de innovación que mejoren la calidad de las propuestas museísticas.

La investigación en museos conlleva además una importante labor de documentación de todas las actividades realizadas en la institución. Documentar favorece la mejora

del conocimiento y la comprensión de este tipo de prácticas, ayudando a subsanar aquellas debilidades que pudieran presentar. Por otro lado, elaborar una documentación coherente, ordenada y rigurosa permitirá a otras personas conocer y comprender la actividad pedagógica del museo.

En definitiva, el conocimiento debe estar al servicio de la sociedad. Este se construye a partir de proyectos de investigación que ayudan a mejorar la *praxis* de la ins-

titución. En este proceso, la documentación es fundamental para comprender qué factores intervienen, qué carencias o potencialidades existen, pero, principalmente, nos permite reconstruir la memoria de la actividad educativa del museo. Es necesario, por tanto, fomentar tanto la labor documental como investigadora, porque solo a través de estas acciones, mejoraremos las experiencias de los visitantes del museo.

- 
- 1 Se podría estudiar también la posibilidad de que la información publicada en esta plataforma tuviese varios niveles de lectura y algunos datos estuvieran reservados exclusivamente a profesionales en la materia, debidamente acreditados.
  - 2 Queremos agradecer la colaboración de Pedro J. Lavado Paradinas, que recopiló las actas de las Jornadas DEAC celebradas entre los años 80 y 90, las digitalizó y las puso a disposición del Museo Nacional del Prado para que pudieran ser colgadas en su web.

COMUNICACIONES |

actas **18 DEAC**

JORNADAS DE MUSEOS

NOVIEMBRE 2014

MUSEO DEL PRADO

PUENTES



## Educación para la igualdad de género a través de la colección MURAM. La actividad educativa «Femenino/masculino. Por el arte hacia la igualdad»

### Introducción a la institución: el Museo Regional de Arte Moderno (MURAM)

El Museo Regional de Arte Moderno, inaugurado el 29 de abril de 2009, está situado en pleno casco antiguo de Cartagena (Murcia), en la emblemática Plaza de la Merced y en su edificio más señero, el Palacio Aguirre (1901), al que se le ha sumado recientemente un edificio anexo. Fue creado por la Consejería de Turismo y Cultura de la Comunidad Autónoma de Murcia en 2001<sup>1</sup>, tras la creación del Museo de Bellas Artes, quedando fuera de este el arte a partir del siglo XX.

La línea temática-cronológica expositiva se centra en las manifestaciones artísticas del arte moderno y contemporáneo producido desde, aproximadamente, 1870 hasta la actualidad. El museo, en una primera fase (2009-2014), centró su actividad expositiva en exposiciones temporales como *La era de Rodin* del Museo Soumaya-Slim; *La aventura modernista* en las colecciones del MNAC; *La España oculta. Cristina García Roderro*; *Arte indígena contemporáneo en Australia* de la colección Sordello-Missana, etc. Anteriormente ya se expuso la colección del MURAM en la exposición

*Pasajes del cuerpo contemporáneo*, que es precisamente donde se desarrolla la actividad de la que hablaremos en esta comunicación.

Con la exposición *Tiempos modernos: un recorrido por el arte contemporáneo español. Colección MURAM* comienza una segunda fase centrada en la colección del museo con exposiciones temporales de media y larga estancia. La primera, como introducción a estos fondos, se ha articulado con un hilo temático cronológico-geográfico del arte español y regional, desde los años veinte del pasado siglo hasta la actualidad, para mostrar la llegada y evolución de la modernidad hasta nuestros días con obras de algunos de los artistas españoles más destacados.

### La mediación entre contenido y público: interpretación, difusión y didáctica

En el MURAM, asociado a estas exposiciones y a su línea temática, hemos desarrollado y seguimos desarrollando actividades de interpretación, didáctica y difusión cultural sobre el Modernismo y el arte moderno y

contemporáneo para adecuarnos al actual concepto del museo, asumiendo el cambio de rol del público, protagonista innegable, que evoluciona de sujeto pasivo a actor relevante. Por ello, en cuanto a la planificación de actividades tenemos en cuenta las tipologías de público: el espectador (visitante pasivo), el público actor (visitante activo) y el público no visitante<sup>2</sup>; o según edad: infantil, familias, jóvenes, adultos, tercera edad... Las corrientes de la nueva museología y la museología crítica son las que han llevado a revitalizar los museos que no deben promover la homogeneidad cultural de una cultura dominante en detrimento de la variedad de las culturas existentes o que han existido, los olvidados, marginados, oprimidos, etc., tratando de romper ese concepto de «lugar del tesoro» para élites y turistas.

Buscamos también la accesibilidad física y la mental; esta última a través de la mediación que posibilita el diálogo entre el museo y sus visitantes, ya que a pesar de ideas como que el arte se explica por sí solo al ser un medio de comunicación de ideas y emociones expresados a través de formas artísticas y que, por ello, no requiere intermediación, muchos ciudadanos no entienden el lenguaje con el que se expresan algunos artistas, especialmente los que provienen del arte moderno y contemporáneo. Esto provoca un fuerte prejuicio en el público general, que le mueve a pensar que ese tipo de arte no es para él debido a las convenciones formales y simbólicas de tradiciones del artista-emisor, que provocan que el visitante se aburra y se genere un distanciamiento<sup>3</sup>. Por ello, las actividades del MURAM tratan sobre los temas que interesan al público, para que pueda dialogar con las obras: el autor y su vida, técnica y formatos utilizados, el resultado y sus características con sus temas, colores, formas, etc., antecedentes, contexto histórico-artístico, consecuencias, recepción de la obra, impresiones o emociones que suscitan..., junto con otros que son objetivos de mejora social como la igualdad de género, la ecología y el reciclaje, respeto a otras culturas etc., ya que las obras de arte son un buen medio para suscitar el diálogo y la reflexión al tiempo que el museo cumple con su objetivo de ayudar a la sociedad del lugar donde se ubica.

## Objetivos, características, metodología, planificación de la difusión y la didáctica en el MURAM

### MISIÓN EDUCATIVA

El museo es el espacio ideal en el que establecer un contacto directo con el objeto real, confiando en la capacidad de toda persona de redescubrir y redefinir el saber, siendo agentes activos de su propio aprendizaje. Así, pretendemos atender a una audiencia lo más amplia posible teniendo en cuenta su heterogeneidad, a la vez que nos insertamos en la comunidad fomentando su participación. Como lugar educativo, el museo se inscribe dentro de la educación no formal e informal, apoyando los diferentes niveles formativos dentro del contexto de la formación continua a lo largo de la vida con una metodología amena y un aprendizaje activo. La evaluación y la formación continua nos parecen imprescindibles dentro de nuestro incesante proceso de mejora, y la metodología que aplicamos se basa en el modelo de aprendizaje de descubrimiento interactivo y constructivista donde se propone el debate, la crítica y el museo como lugar de intercambio.

La planificación se lleva a cabo a través de la creación de un grupo de trabajo con los mediadores, coordinado por la conservadora, ya que es importante implicar a todos los que intervienen, aunque esta implicación es desigual, ya que al tratarse de una contrata su relación con la empresa de turno condiciona su disposición a participar.

En cuanto a la didáctica, el museo ofrece actividades para los tres tipos de educación, para la educación formal (el programa educativo ofrecido a grupos escolares de Primaria y Secundaria), para la educación informal a través de la misma disposición informativo-interpretativa de las exposiciones, y para la educación no formal, el programa de actividades de difusión<sup>4</sup>.

### LAS ACTIVIDADES

Tanto la entrada como las actividades programadas son gratuitas, realizándose visitas guiadas, programas didácticos, actividades de difusión y materiales didácticos e

interpretativos relacionados o en sala. También se realiza una evaluación del museo y sus actividades, así como del conocimiento del público a través de encuestas y diferentes instrumentos evaluadores diseñados según la actividad y el evaluador.

Respecto a los contenidos relacionados, siguen la citada línea temática del museo, principalmente dos: el Palacio Aguirre (y su contexto: la Cartagena de 1900 y su arquitectura ecléctico-modernista) y el arte moderno y contemporáneo.

Muchas de las actividades programadas incluyen una visita guiada dinamizada (adaptada y con diferentes dinámicas, según el tipo de público) y, a veces, un taller o actividad, realizándose dentro la educación informal-no formal y durante el ocio, con el objetivo de crear un interés paulatino y asimilando conocimientos sin esfuerzo.

En cuanto al programa educativo, que cambia cada año o cada dos años, se ofrece para tres niveles educativos: infantil-primer ciclo de Primaria), segundo-tercer ciclo de Primaria y Secundaria-Bachillerato). Para el público infantil y las familias preparamos actividades que suelen constar de una visita dinamizada más taller, normalmente los fines de semana y en carnaval, navidad y verano.

El público adulto y de la tercera edad también cuenta con actividades específicas como visitas dinamizadas, talleres, rutas guiadas tematizadas, cursos especializados para público universitario o investigador, conciertos, charlas, concursos, etc.

En cuanto al público que se suele denominar con «necesidades especiales», se desarrollan actividades de forma inclusiva y planificadas para atender sus características, pero a disposición de todo el mundo, y la adaptación del resto de las mismas para favorecer la integración de las personas con alguna discapacidad a través de su participación en la vida cultural como el resto de ciudadanos.

## EL ENFOQUE DE GÉNERO Y LAS ACTIVIDADES DEL MURAM

El enfoque de género en los museos contribuye a la transformación social de las desigualdades, producto de la diferente situación entre hombres y mujeres; es un enfoque

que suele responder a necesidades y motivaciones de la totalidad de los públicos de los museos y que nos permite reflexionar respecto a la construcción de género en la colección, actividades, etc., de la institución.

Este nuevo enfoque nos parece fundamental, ya que el campo de lo visual, en el que se insertan evidentemente las artes visuales, ha sido identificado recientemente como un legitimador social, un instrumento de socialización, y además de los más destacados, en el sistema de poder que condiciona el sistema de representación. Las imágenes en general, y las artísticas en particular, no son neutras ni inocentes, están cargadas ideológicamente, siguiendo muchas veces el discurso preponderante con signos presentados como si fueran absolutos y universales pero que solo reflejan un punto de vista concreto, el dominante, el del hombre blanco y heterosexual<sup>5</sup>, atribuyendo e imponiendo una serie de características a la conducta objetiva y subjetiva de las personas. Así, el cuerpo de la mujer, y en especial si está desnudo, aparece muy representado en la historia del arte y, en cambio, la mujer artista permanece casi ausente. La mirada masculina de la sociedad patriarcal ha condicionado el modo en el que aparecen las mujeres en el arte; como dice el escritor John Berger<sup>6</sup>: «Los hombres actúan y las mujeres aparecen. Los hombres miran a las mujeres», ya que los pintores y los espectadores eran usualmente hombres, siendo las mujeres tratadas habitualmente como objetos. Otro tipo de representaciones que pudieran escapar de ese estereotipo subordinado a dicho poder patriarcal, se relegaron siempre a un segundo plano o a mantenerse entre las sombras. Así, la idea acerca de lo que deben ser hombres y mujeres en una sociedad, se produce a través del proceso de constitución del orden simbólico. El desnudo ideal femenino y esa propia concepción patriarcal de la mujer ha perdido importancia en el arte moderno, y es cada vez más cuestionada por los/as propios/as artistas.

Las creadoras de arte, tradicionalmente silenciadas, aparecen con fuerza en el arte moderno y comienzan a preguntarse por qué no ha habido grandes mujeres artistas en la historia del arte y por qué no están representadas como artistas en los grandes museos, pero sí como

objeto de representación<sup>7</sup>, surgiendo a finales de la década de los sesenta la crítica y el arte feminista, que pone de relieve el papel que cumple la representación en la producción de la subjetividad sexuada, y que propulsó que las artistas se organizaran para acceder a aquellas estructuras de las que son discriminadas (escuelas de Bellas Artes, museos, galerías, etc.)<sup>8</sup>.

En el marco del énfasis constante en la representación visual en la cultura contemporánea y un creciente interés por el arte contemporáneo, los museos y sus actividades se revelan como uno de los contextos más propicios para seguir avanzando en el proceso de acabar con esta relación desigual tan profundamente arraigada en nuestra cultura y que se difunde ahora a través de medios de difusión más amplios (publicidad, prensa, televisión, Internet, etc.), donde muchas veces podemos observar que las imágenes de las mujeres no han cambiado y siguen siendo representadas de un modo completamente distinto a los hombres; por ello, creemos que las actividades propuestas en los museos deben poner en relación el arte con el resto de la cultura visual, demostrando así que sigue existiendo una estructura sociopolítica que privilegia un sexo frente al otro.

Tomando todo esto en cuenta, el MURAM ha realizado diferentes actividades que han integrado dicho enfoque en sus objetivos. En relación al Palacio Aguirre, se han incorporado a través del contenido de la vida cotidiana en la Cartagena de 1900, específicamente en cómo eran la mujer y la infancia en esa época: las diferencias de género, la vestimenta, etc., en todas las visitas guiadas, las visitas inclusivas adaptadas y actividades para público infantil. También se han realizado actividades relacionadas con alguna de las exposiciones temporales y otras como exposiciones y jornadas.

## Poniendo en contacto la colección con el público: la actividad de secundaria «Femenino/masculino. Por el arte hacia la igualdad»

LA EXPOSICIÓN «PASAJES DEL CUERPO CONTEMPORÁNEO. COLECCIÓN MURAM»

Esta muestra tuvo lugar del 14 de abril al 31 de diciembre de 2011 y seguía la tendencia de las exposiciones temáticas ahistóricas a partir de la colección propia, influidas por la Tate Modern<sup>9</sup>, articulándose a través del tema del cuerpo y las tendencias del arte contemporáneo (el cuerpo metamórfico, naufragado, histórico, onírico, matérico y extraviado), con autores tan importantes como Salvador Dalí, Jaume Plensa, Manolo Valdés, Liliana Porter, Ulay, Regina José Galindo, Equipo Crónica, Francisco Leiro, Jean Fabre, Pierre Gonnord, Luis Gordillo, etc., y presentaba la primera oportunidad de poner en contacto al público con la colección del museo, ya que era la primera vez que se exponía en este.

Precisamente el tema del cuerpo era ideal para tratar el enfoque de género y la igualdad de forma central en actividades y seguir la línea ya empezada en las relacionadas con el Palacio Aguirre.

LA ACTIVIDAD DIDÁCTICA «FEMENINO/MASCULINO. POR EL ARTE HACIA LA IGUALDAD»

Esta actividad del programa educativo 2011/2012 del MURAM estuvo destinada a los alumnos/as de Secundaria y Bachillerato, tanto porque en ese momento el resto del programa educativo estaba relacionado con el Palacio Aguirre y sus contenidos como por ser esta temática especialmente adecuada para suscitar el debate y la reflexión entre el público de estas edades.

Mediante su desarrollo se pretendió mostrarles cómo se representan los diferentes géneros, el femenino y el masculino, en el arte contemporáneo, con diferentes técnicas artísticas actuales (fotografía, vídeo, instalaciones...) que reflejan la cambiante evolución de los roles sociales de género para conseguir la igualdad en la sociedad actual. Su formato constaba de una visita dinamizada y un taller que duraban en total una hora y media.

## OBJETIVOS Y TEMAS DE LA ACTIVIDAD

Se centraba principalmente en la igualdad de género<sup>10</sup> en la sociedad y en el arte contemporáneo (autores, técnicas, etc.), y sus principales objetivos fueron:

- Fomentar la igualdad entre los géneros a partir de un análisis y reflexión crítica de las representaciones de género en el arte contemporáneo, y en la cultura visual actual desde su propia experiencia. Descubrir el «texto oculto» de las imágenes femeninas y comprender su evolución según el contexto histórico-artístico.
- Conocer y disfrutar el arte contemporáneo ofreciendo instrumentos para interpretarlo y estimular su interés. Valorar y respetar el patrimonio relacionado con la modernidad.
- Identificar las principales técnicas y tendencias actuales del arte contemporáneo a través de algunos de sus principales representantes y valorar su contexto.
- Divulgar los autores y piezas de la colección permanente del Museo Regional de Arte Moderno, poniendo en contacto la colección con su público.
- Fomentar la creatividad, la expresividad y el trabajo en equipo, mediante la adquisición de destrezas en técnicas y procedimientos de los lenguajes visuales artísticos, especialmente los contemporáneos.

Desarrollo temático relacionado con la igualdad de géneros:

- Diferencias entre el concepto de sexo (características físicas de hombres y mujeres) y género (rasgos que cada sociedad asigna a las mujeres y los hombres).
- La igualdad entre mujeres y hombres como objetivo social todavía no alcanzado: la discriminación, los estereotipos de género, el reparto del trabajo doméstico, la violencia de género y las relaciones de pareja.

Desarrollo temático relacionado con el arte contemporáneo:

- Nuevos materiales y técnicas del arte contemporáneo: la fotografía (y la realidad), el vídeo (*performance* y vídeo), medios digitales, etc.
- El arte conceptual. La ruptura con el «tema» del arte contemporáneo y con la representación del ideal de belleza clásico.

Desarrollo temático relacionado con el arte y la igualdad:

- Representación de las mujeres en el arte y en la cultura visual: los roles femeninos «positivos» y los «negativos».
- El desnudo/ideal físico femenino: la mujer como objeto sexual en el arte y en la cultura visual (especialmente los *media*).
- La mujer artista. Evolución de su acceso profesional y su visibilidad. El arte feminista.

La metodología utilizada sigue la adoptada por el museo, con la visita dinamizada y un taller donde se propicia el diálogo, el debate y la reflexión a través de la multidisciplinariedad, el análisis de la cultura visual y la creatividad.

## DESCRIPCIÓN DE ALGUNAS DE LAS DINÁMICAS DE LA VISITA DINAMIZADA

- Dinámica introductoria. Estereotipos de género.  
Se dividen en dos partes algunos refranes que contienen estereotipos de género (por ejemplo, «La mujer con la pata quebrada y en casa», «Mujer casada que trabaja, trabaja fuera y trabaja en casa», «Mujer hermosa nunca es pobre; y si lo es, es que es tonta», etc.) para que los unan y luego expliquen qué quiere decir y qué opinan ellos.  
En un espacio de diálogo se plantean las siguientes preguntas: ¿Conoces algún refrán o dicho tradicional que siga el tono de las frases anteriores? ¿Qué imagen de la mujer transmiten? ¿Se sigue teniendo esa imagen ahora?

- El desnudo femenino/objeto sexual y el arte académico.

OBRA/CRONOLOGÍA/AUTORA: *Adolescente* (1925) de José Planes. FORMATO: Escultura.

Consistía en una breve explicación sobre los conceptos de arte académico, belleza y desnudo, y sobre el desnudo femenino como género específico (sobre todo en el siglo XIX) utilizando esta obra expuesta en el Palacio Aguirre como apoyo visual, ya que aunque no pertenecía a la exposición servía perfectamente como ejemplo para analizar el típico desnudo femenino academicista con el fin de poder compararlo después con otras representaciones más contemporáneas y con reproducciones de otras obras de arte academicistas.

Diálogo con preguntas sobre qué modelo de mujer reflejan: ¿Se representa igual a los hombres y a las mujeres en estas obras? ¿Cuáles son las diferencias? ¿A qué creéis que responden estas contradicciones? ¿Qué papeles desempeña cada uno: activo/pasivo, en un espacio privado/público?, etc.

Dinámica: reproducir físicamente la obra mencionada a la inversa (los chicos harán los papeles femeninos y viceversa), así como otras<sup>11</sup> escenas de la historia del arte y la publicidad. Diálogo y debate: ¿Se sienten cómodos/as? ¿Son posturas o caras que pongan habitualmente? ¿Y las mujeres/hombres? ¿Por qué? ¿A qué creen que se deben las diferencias?

- Violencia de género, la mujer artista y formatos artísticos contemporáneos.

OBRA/CRONOLOGÍA/AUTORA: *Confesión* (2007), de Regina José Galindo. FORMATO: dos fotografías.

Se introduce a la autora que, al utilizar su propio cuerpo como lenguaje artístico, cambia el rol modelo (pasiva)/artista masculino (activo) tradicional<sup>12</sup>. Aunque la obra tiene como tema la tortura, las imágenes de un hombre sumergiendo a una mujer en un cubo con agua con evidente violencia, conduce a la mayoría del público pensar en la violencia de género.

Explicación sobre la *performance* y los formatos artísticos contemporáneos (vídeo, fotografías...). Diálogo/debate a partir de la obra sobre la violencia de género:

¿Por qué se produce? ¿Cómo evitarlo? ¿Una mujer que se defiende no puede ser violada? ¿Si no se defiende es porque le gusta? Si la violencia doméstica consiste en casos aislados, ¿por qué salen tantos en los medios de comunicación?, etc. Comentario de noticias de los periódicos referentes a este tema.

- Reparto del trabajo doméstico, relaciones de pareja y el formato vídeo en el arte contemporáneo (la *performance*).

OBRA/CRONOLOGÍA/AUTORA: *Sobremesa* (2007), de Kaoru Katayama<sup>13</sup>. FORMATO: Vídeo.

En este vídeo se puede ver a un matrimonio gitano, casados desde hace largo tiempo, que marca compases golpeando sus nudillos sobre la mesa, bajo un ritmo de soleá de doce tiempos. El vídeo está grabado en el salón de su casa, el lugar donde hacen su vida cotidiana. El matrimonio, que lleva años tocando juntos, dialoga a través de esos compases.

Tras el visionado del vídeo, se llevó a cabo un diálogo sobre el formato vídeo: ¿Qué es? ¿Por qué creéis que ha hecho un vídeo? ¿Lo podría haber hecho de otra forma?, etc. Explicación del vídeo como formato artístico en el arte contemporáneo.

Diálogo/explicación sobre lo que representa, las relaciones de pareja y el reparto de las tareas del hogar: ¿Creéis que son pareja los que aparecen en el vídeo? Si es así, ¿llevarán mucho tiempo juntos? ¿Creéis que se llevan bien o mal? ¿Dónde están? ¿Cómo repartirán las tareas que hay que realizar en el hogar?, etc.

Dinámica sobre las tareas del hogar: realización de un test de tareas del hogar donde marcarán quién (madre, padre, hijos, hijas, etc.) hace cada tarea doméstica (fregar platos, limpiar, reparar, cuidado de niños/as y mayores, aportar dinero, planchar, etc.). Debate posterior sobre la situación de cada casa: ¿Es un reparto justo? ¿Hay tareas que hacen más las mujeres que los hombres? ¿Por qué? ¿Les dedican el mismo tiempo? ¿Pensáis que en otros países pasa lo mismo? ¿Estáis de acuerdo con los roles que cada uno desempeña? ¿Qué cosas deberían cambiar? ¿Cómo creéis que era en la época de vuestros abuelos?, etc.

- La mujer artista, la mujer como objeto sexual, el uso de la fotografía digital y el arte feminista.  
OBRA/CRONOLOGÍA/AUTORA: *Sex Mirror 28*.  
*Fantasma enfermera* (2008), de Carmen Arrabal.  
FORMATO: Fotografía digital.

Explicación sobre la artista y esta obra: utiliza en sus representaciones su propio cuerpo; después de la videoinstalación *Yo es mil*, en la que ella misma encarna diferentes arquetipos de fantasmas masculinos explotados en la industria del sexo, la artista realiza esta serie de montajes fotográficos a partir de capturas de los vídeos de la instalación con el fin de criticar la utilización del cuerpo femenino como objeto de las fantasías masculinas con las que trabaja el porno<sup>14</sup>. Explicación sobre las tendencias feministas en el arte contemporáneo.

Diálogo/debate: ¿Es una imagen pornográfica? ¿Por qué? ¿En qué se diferencia? ¿Las enfermeras visten así? ¿Existe la misma fantasía con los enfermeros?, etc.

Dinámica: análisis de imágenes publicitarias de mujeres como mecanismo de socialización genérica<sup>15</sup>. Se divide a los alumnos en pequeños grupos y cada grupo analiza anuncios publicados en prensa escrita a través de preguntas como: ¿Qué personajes aparecen en la foto? ¿Cómo va vestido cada personaje? ¿Qué dice el texto del anuncio? ¿A quién creéis que va dirigido el anuncio? Si no se viera la marca, ¿qué os parecería que vende el anuncio y comentarios? Después del análisis grupal, un/a portavoz de cada grupo expone las respuestas ante la clase. Se identifican aspectos comunes y diferentes en las respuestas.

- Dinámica final-resumen. La mujer artista y la igualdad de géneros en el arte/trabajo.  
OBRA/CRONOLOGÍA/AUTOR: *Tatoo V* (2004) de Jaume Plensa. FORMATO: Escultura.

Dinámica: buscar los nombres de artistas femeninas en la escultura. Solo hay uno: Frida Kahlo.

Explicación y diálogo a partir de este dato y de ciertas cifras de la exposición referentes al tema (como número y proporción de mujeres artistas en la exposición: de cincuenta y cuatro artistas, once son mujeres, el 20%) con preguntas como: ¿Crees que están suficientemente repre-

sentadas? ¿Por qué? ¿Crees que hay o ha habido discriminación en el mundo del arte? ¿Aplicarías la discriminación positiva a esta exposición?, ¿y a otros museos?, ¿y en otros ámbitos como el laboral?

- Dinámica-debate final.

Dinámica: lectura dramatizada de un conocido texto donde se produce una inversión de roles en una entrevista de trabajo<sup>16</sup>.

Diálogo: según lo que hemos visto/hablado/leído/ vuestra experiencia, ¿creéis que se ha alcanzado la igualdad entre los sexos? ¿En todo? ¿En todo el mundo? ¿Dónde está más avanzado? ¿Creéis que es igualitario? ¿Qué es lo que falta?, etc.

DESCRIPCIÓN DEL TALLER:

PINTÁNDONOS<sup>17</sup>

Este taller consistió en lo siguiente: por grupos, divididos según género, los chicos dibujaron una mujer, tal como creen que es, y viceversa. Podían añadir su comportamiento, actitudes y características. Exhibición de cada dibujo y explicación de sus características.

Debate a partir de preguntas como: ¿Ha sido difícil? ¿Por qué los habéis dibujado así? ¿Creéis que las características se pueden aplicar a todos/as? ¿Qué diferencias hay entonces entre una mujer y un hombre?

## Conclusiones

El museo intenta ofrecer una oferta que comprenda a todos los públicos potenciales del museo y aumentar su accesibilidad, tanto conceptual como física, y cumplir esta función de una forma integradora y participativa que responda a las necesidades de la comunidad.

Siendo conscientes del poder legitimador de las imágenes, incluidas las artísticas, y del museo, a través de la incorporación del enfoque de igualdad de género a las actividades, sobre todo las asociadas a la colección del museo, se pretende producir la ruptura de los discursos tradicionales, ofreciendo la pluralidad de todos los discursos posibles<sup>18</sup> como herramienta de mejora social a

través del debate y la participación cultural. Se intenta formar a una ciudadanía no solo consumista sino más abierta a expresar su opinión en los museos; los de arte contemporáneo son especialmente adecuados para defender al público como receptor activo y ofrecer la posibilidad de varios puntos de vista. Tras su incorporación en las actividades del Palacio Aguirre, la realización de esta actividad y otras muchas destinadas a otros públicos, pudimos percatarnos de la importancia y la necesi-

dad de incorporarla como objetivo transversal en el resto de las actividades del museo ya que las temáticas y tendencias del arte contemporáneo permiten abordarlo y además ayuda a que el público general lo perciba como algo en contacto con la sociedad donde se inserta, no como algo alejado de ellos y que lamentablemente, nos pudimos percatar que el objetivo de la igualdad de género todavía no se ha alcanzado, animándonos a seguir con este enfoque.

- 
- 1 CARM, «Decreto 81/2001, de 9 de noviembre de 2001, de creación del Museo Regional de Arte Moderno», *BORM* (20 de noviembre de 2001), n.º 269, pp. 14767-14769.
  - 2 Luis Alonso Fernández, *Museología y museografía*, Barcelona, Ediciones del Serbal, 2001, pp. 226-230.
  - 3 Joan Santacana Mestre, «Bases para una museografía didáctica en los museos de arte», *Enseñanza de las ciencias sociales. Revista de investigación*, n.º 5, 2006, pp. 1-17.
  - 4 Tipos de educación en el museo: Carmen Valdés Sagues, «La difusión, una función del museo», *Museos. es. Revista de la Subdirección General de Museos Estatales*, n.º 4, 2008, pp. 64-75.
  - 5 Itsasne Gaubeca Vidorreta, *Representaciones de las mujeres en las obras paradigmáticas del arte de vanguardia del siglo XX*, Santiago de Chile, Tesis para la Universidad de Chile, 2005, pp. 2 y 5.
  - 6 John Berger, *Modos de ver*, Barcelona, G. Gili, 2000, pp. 55 y 72-73.
  - 7 Patricia Mayayo, *Historias de mujeres, historias del arte*, Madrid, Cátedra, 2003, p. 21.
  - 8 Itsasne Gaubeca Vidorreta, *op. cit.*, p. 24.
  - 9 Isabel Tejada Martín, «Entre el espectáculo y el discurso pedagógico: La Tate Modern», *Educatio Siglo XXI*, n.º 26, 2008, pp. 70-84.
  - 10 Para el desarrollo de objetivos, temas y como inspiración de alguna dinámica, sirvieron de referencia: Inés Campillo Poza y Elia Villate Ruano, *Educando en igualdad. Guía para chicas y chicos de Secundaria*, Madrid, FETE-UGT, en colaboración con el Instituto de la Mujer, 2009; Cristina Vivares y Maribel Tellado, *Iguales para hoy. Guías didácticas para ESO y Bachillerato*, Madrid, Ipade, Fundación Cear y Solidaridad Internacional, 2002; VV.AA., *El diálogo intercultural a través del arte*, Madrid, Cruz Roja Española, 2009; Whitney Chadwick, *Mujer, arte y sociedad*, Barcelona, Destino, 1992; Patricia Mayayo, *op. cit.*
  - 11 Inspirada por John Berger, *op. cit.*, p. 74.
  - 12 Sobre esta obra y la autora: [www.behance.net/gallery/1465003/Confessions-by-Regina-Jos-Galindo](http://www.behance.net/gallery/1465003/Confessions-by-Regina-Jos-Galindo) (Consulta: 3.03.2011).
  - 13 Sobre esta obra y su autora: [www.kaorukatayama.com/esp/videos/sobremesa.html](http://www.kaorukatayama.com/esp/videos/sobremesa.html) (Consulta: 20.03.2011).
  - 14 Sobre la autora y esta obra: [www.arrabal.net/sexmirrors/sexmirrors\\_esp.htm](http://www.arrabal.net/sexmirrors/sexmirrors_esp.htm) (Consulta: 15.03.2011).
  - 15 Para la planificación de este taller se utilizó como referencia: María Escudero Carretero, Mara Pulido Villegas y Paqui Venegas Franco, *Un mundo por compartir. Guía didáctica para el desarrollo desde una perspectiva de género*, Granada, Asociación Andaluza por la Solidaridad y la Paz, 2003, p. 22.
  - 16 Texto de France de Lagarde, publicado en *Le Monde*, 28-29 septiembre de 1975.
  - 17 Para la planificación de este taller se utilizó como referencia: María Escudero Carretero, Mara Pulido Villegas y Paqui Venegas Franco, *op. cit.*, pp. 16-17.
  - 18 María del Mar Flórez Crespo, «Los nuevos paradigmas museísticos de la postmodernidad: el MUSAC de León», *Museo y territorio*, n.º 4, 2011, pp. 116-117.

## Recordando a Lope. Estrategias para el diseño de contenidos en las actividades de la Casa-Museo Lope de Vega

### Introducción

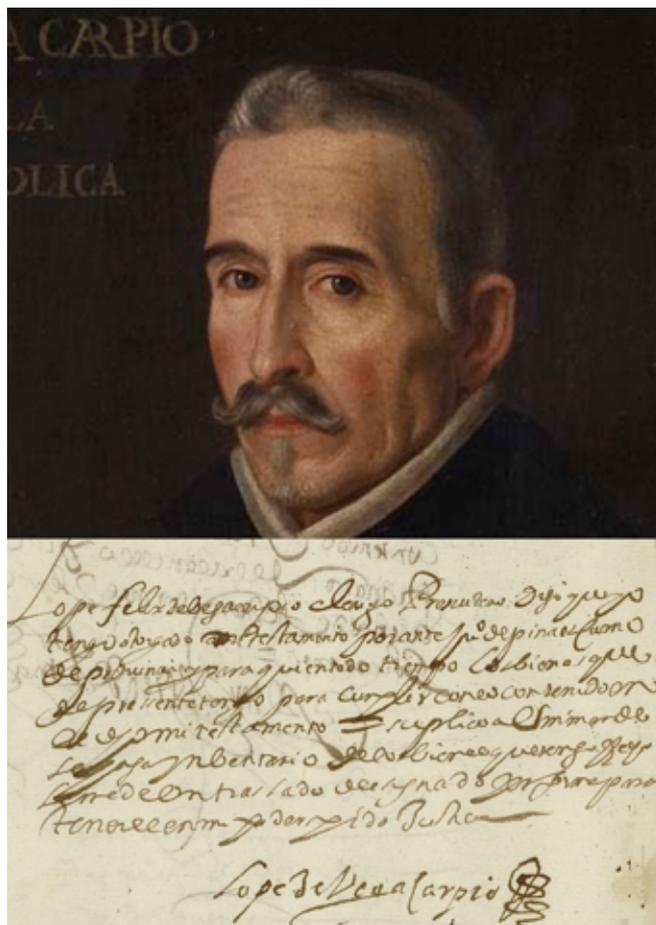
Situada en pleno centro histórico de Madrid, concretamente en el conocido como Barrio de las Letras, la Casa-Museo Lope de Vega se ubica en el inmueble donde el escritor vivió sus últimos veinticinco años (1610-1635) y escribió obras de teatro tan relevantes como *Fuenteovejuna*, *La dama boba*, *El perro del hortelano* o *El caballero de Olmedo*, entre otras.

Esta es la carta de presentación de una singular casa-museo: la única dedicada al Fénix de los Ingenios y «el único caso de museo dedicado a un gran personaje de las letras españolas del Barroco, cuyo proyecto museológico y museográfico se ha mantenido prácticamente intacto desde su creación hace 78 años»<sup>1</sup>. Madrid, centro neurálgico de las letras y el teatro en el siglo XVII, acogió a escritores de la talla de Luis de Góngora, Francisco de Quevedo, Calderón de la Barca o el mismísimo Miguel de Cervantes. Pero solo Félix Lope de Vega Carpio, el Fénix de los Ingenios o el Monstruo de la Naturaleza, es recordado hoy en día con un museo dedicado a él, a su vida y a su obra, en el Barrio de las Letras.

La historia de esta casa-museo arranca en 1935, durante la II República y coincidiendo con el tercer centenario de la muerte del escritor. Aquel año, un 30 de diciembre, y tras trescientos años como vivienda particular, abrió sus puertas gracias a la iniciativa de la Real Academia Española.

Fue esta institución, que actualmente también celebra su tercer centenario, la encargada de impulsar este singular proyecto museográfico, al que ha seguido vinculada hasta el año 2007, cuando cedió, mediante convenio, el usufructo de la titularidad del museo a la Comunidad de Madrid. Tras las reformas de acondicionamiento que facilitaban la visita, y los trabajos de restauración y conservación, en febrero de 2009 la administración regional abrió de nuevo las puertas de este espacio para ofrecer al ciudadano una nueva oferta cultural que está abriéndose camino en la capital [FIG. 1].

La Casa-Museo Lope de Vega recrea el hogar donde el dramaturgo vivió con su familia y en el que se ordenó sacerdote. La reconstrucción de las estancias aporta una visión fidedigna y clara del autor y de su momento gracias a la labor que llevaron a cabo intelectuales y académicos de la época, como Manuel Gómez Moreno, Agustín



[FIG. 1]  
 Jardín de la Casa-Museo Lope de Vega  
 foto: Fernando Aguilar

[FIG. 2]  
 Detalles del *Retrato de Lope de Vega* (depósito del Instituto Valencia de Don Juan en la Casa-Museo Lope de Vega) y del *Inventario de bienes de Lope de Vega* (Archivo Histórico de Protocolos de Madrid)

González de Amezúa, Ramón Menéndez Pidal, Emilio Cotarelo o el arquitecto Pedro Muguruza.

Las colecciones que allí se encuentran (mobiliario, enseres, ediciones bibliográficas y obras de arte) evocan la vida cotidiana del Siglo de Oro y nos acercan a la intimidad de uno de los escritores más fecundos de nuestra literatura. Sin la labor de documentación que realizaron aquellas personalidades y sin los préstamos de instituciones como el Museo Nacional del Prado, la Biblioteca Nacional de España, el Museo Arqueológico Nacional o el Convento de las Trinitarias, este proyecto no hubiese visto la luz y el legado más privado de Lope de Vega habría caído en el olvido [FIG. 2].

La labor del Servicio de Difusión de la Subdirección General de Bellas Artes es la de favorecer el conocimiento de la historia de este museo y del personaje al que representa mediante la generación de nuevos discursos para las actividades públicas. Los coordinadores

de actividades y educadores diseñamos los contenidos en base a las líneas de investigación que marcan los especialistas en las diversas áreas. En la gran mayoría de los museos, los departamentos de investigación y documentación están separados de los de educación. En nuestro caso, desde Difusión, trabajamos mano a mano con los investigadores externos a nuestro servicio: académicos, investigadores y especialistas en diversas materias nos



[FIG. 3]  
 Árbol de contenidos.  
 Actividades en torno a  
 Lope de Vega

ayudan en la labor de estudio que debe preceder a cada una de nuestras iniciativas culturales.

Desde el principio hemos contado con la inestimable colaboración de investigadores como Felipe Pedraza o el Grupo Prolope, de la Universidad Autónoma de Barcelona, el académico Arturo Pérez Reverte y la Fundación Siglo de Oro. Todos ellos, a través de sus publicaciones y conferencias presentadas y ofrecidas en la casa-museo, apoyan nuestra labor como mediadores entre el usuario, Lope de Vega y su contexto histórico. Estos estudiosos, que trabajan en ámbitos académicos y literarios, nos están aportando la visión necesaria para descubrir al escritor, a su obra, su estela e influencia. Nosotros no permanecemos ajenos a esta labor y ofrecemos en nuestras publicaciones y en los foros especializados una visión de la institución más vinculada a la historia del museo, la museología y su museografía.

Tras la reapertura del museo, nuestra prioridad fue darlo a conocer a nivel regional y nacional, ya que había permanecido cerrado al público durante un tiempo prolongado. Desde la actual Subdirección General de Bellas

Artes se aunaron esfuerzos para ofrecer información y recursos a través de campañas publicitarias y organizando actividades públicas que abarcasen a todo tipo de visitantes. Desde entonces hemos ido trabajando en torno a un árbol de contenidos primarios y secundarios que nos han guiado en la gestión de actividades y han mantenido un equilibrio en nuestra oferta educativa.

Los puntos básicos que parten de la casa-museo son: Lope de Vega, la casa-museo y el Siglo de Oro. Autor, espacio/ambientes y momento histórico son la piedra angular para plantear una serie de acciones que se ramifican y conectan entre sí para ofrecer visiones actuales de nuestro pasado [FIG. 3].

### Lope de Vega y su casa. Su vida y la colección del museo en las visitas guiadas

No es fácil abordar la vida de este madrileño nacido en 1562: autor prolífico, soldado, secretario del duque de Sessa, sacerdote, amigo y enemigo de Cervantes, adorado por el público en los corrales de comedias y envidiado por el gremio literario en los mentideros de representantes madrileños. Sin duda, hablar de Félix Lope de Vega Carpio en las visitas guiadas puede llevarnos horas.

Con la labor de estudio y el esfuerzo del equipo de mediadores de la Casa-Museo Lope de Vega garantizamos al visitante, ya sea un grupo escolar, centros culturales, turistas nacionales e internacionales, familias..., un recorrido fundado en contenidos veraces y reales que les descubre la vida más íntima y auténtica del escritor, rompiendo una lanza por las casas-museo ambientadas en épocas pasadas, ya que «la casa no es el espejo donde se evoca únicamente la memoria de su más ilustre y memorable habitante, sino que es el reflejo de toda una época y de la sociedad coetánea»<sup>2</sup> [FIG. 4].

En ocasiones, la propia figura de Lope de Vega, rodeada de éxito y curiosidades, tiende a eclipsar al propio museo, a la ambientación de sus estancias: su estudio con la colección de libros de los siglos XVI y XVII de la Biblioteca Nacional, el estrado femenino, el jardín o la



[FIG. 4]  
 Visitas guiadas en la Casa-  
 Museo Lope de Vega  
 FOTO: David Serrano P.

habitación del capitán Contreras. Los espacios se articulan en torno a él y su familia, y los objetos cotidianos pueden llegar a pasar desapercibidos ante un visitante acostumbrado a la contemplación de la obra de arte, en un espacio neutro y descontextualizado como puede ser un museo de bellas artes.

Por esta razón, las visitas guiadas se idearon como una ayuda para que el visitante no solo descubra al Lope de Vega más íntimo sino para que conozca cómo se concibió el museo, qué fuentes documentales se trabajaron para la recreación de ambientes, como su primer testamento (1627) o su inventario de bienes (1627) —conservados en el Archivo Histórico de Protocolos de Madrid—, su epistolario, sus obras escritas o el legado de su hija Antonia Clara (1664). Gracias a este archivo documental, piedra angular en la concepción de la museografía de esta casa-museo, hoy en día podemos identificar un importante número de obras y objetos que pertenecen al depósito que hicieron las Madres Trinitarias, religiosas que guardaron estos enseres de Lope de Vega a través de sor Marcela, hija del escritor, que fue priora en este convento vecino a la casa-museo.

La mayoría de estas fuentes documentales no se conservan en el museo. Sin embargo, estamos elaborando un

fondo digital que se implantará en tabletas electrónicas, a modo de galería de imágenes, para que nuestros usuarios (visitantes e investigadores) puedan visualizar y conocer esta información que legitima la autenticidad y el rigor histórico empleado en la recuperación de esta casa.

### Lope de Vega y la literatura del momento. «Teatros» y otros espectáculos escénicos

El mejor legado que nos dejó el Fénix de los Ingenios fue su obra, gran parte de ella creada en esta casa. Según cuenta su discípulo, el también escritor Pérez de Montalbán, en *Fama póstuma a la vida y muerte del doctor Frey Lope de Vega Carpio* (1636), nuestro autor escribió unas mil ochocientas comedias y cuatrocientos autos sacramentales, de los que se ha perdido una gran parte. Este dato, cierto o no, nos indica la fecundidad literaria de Lope de Vega, autor de cientos de rimas, comedias y tragedias imposibles de cifrar ya que, aún hoy en día, siguen atribuyéndosele manuscritos como el recientemente identificado en la Biblioteca Nacional, *Mujeres y criados*.

Con respecto a su obra y cómo acercarla al ciudadano del siglo XXI, encontramos la inspiración en uno de

sus escritos clave: *Arte nuevo de hacer comedias en este tiempo* (1609). Bajo este título, Lope de Vega escribió un verdadero resumen de cómo debía ser el teatro para el pueblo: un lenguaje alejado de los cultismos imperantes en el ámbito escénico y unas historias más cercanas a la realidad cotidiana de los españoles del siglo XVII. Lope quería acercar el teatro al público y, por ese motivo, llenó sus historias de amor, celos, duelos y leyendas populares.

Esta democratización de las artes escénicas es la que queremos ofrecer a nuestros visitantes. Romper con la cuarta pared, bajar a los actores del escenario y acercarlos al espectador, recuperar el verso y ayudar a este último a entenderlo, familiarizarse con él y reconocer, de este modo, las fabulosas historias que Lope de Vega y sus coetáneos nos dejaron. Para realizar esta labor hemos contado con dramaturgos, filólogos o intérpretes teatrales, entre otros. Ellos son los que conocen, desde el ámbito académico y escénico, cómo interpretar el verso y con ellos contamos a la hora de diseñar los espectáculos teatrales y colaborar en las producciones.

Reconocemos y aplaudimos la labor del Teatro Pavón, los Teatros del Canal o el vecino Teatro Español, espacios de representación que hoy en día no olvidan a los autores del Siglo de Oro y les dedican varias producciones en sus programaciones anuales. Los espectáculos teatrales de la Casa-Museo Lope de Vega tienen unos objetivos distintos y, por este motivo, están diseñados desde otro punto de vista. Nuestros espacios de representación, sobre todo el jardín, recuerdan más a los corrales de comedias, en los que el espectador podía estar cerca del actor, creando un ambiente íntimo que intensifica el contacto con el público. Además, hemos optado por producciones propias y por apoyar a nuevas compañías de actores que comparten con nosotros el entusiasmo por la figura de Lope de Vega [FIG. 5].

Desde 2010, contamos con la compañía Lear Producciones para la mayoría de los espectáculos. Formados en la Real Escuela Superior de Arte Dramático (RESAD), los jóvenes actores Raúl Álvarez, Elena Guevara, Álvaro Mayo, Miguel de Miguel, Noelia Márnez y Joseba Prieto escriben, dirigen e interpretan los ya conocidos como «Teatreos»: adaptaciones de comedias de Lope de Vega



[FIG. 5]  
«Teatreos» en la  
Casa-Museo Lope de Vega  
foto: David Serrano P.

como *La dama boba*, *La hermosa fea*, *La discreta enamorada*, y otras inspiradas en escritos del autor y del momento como *La última función* o *In Verona veritas*. Nuestro propósito es convertir a este joven equipo en «compañía residente» para que continúen con la excelente labor de adaptación e interpretación de los clásicos, convirtiendo nuestro centro en un nuevo espacio de creación escénica.

La Fundación Siglo de Oro, antigua compañía RAKATÁ, se ha convertido también en parte de nuestro equipo de colaboradores. En el 2013 asesoramos y patrocinamos la producción *Entre Marta y Lope*, una obra basada en la relación amorosa del escritor, cuando este ya era sacerdote, con Marta de Nevares. Este año hemos retomado la colaboración a través del ciclo de conferencias sobre el teatro del Siglo de Oro, realizadas en el museo, y en las obras *El perro del hortelano* y *El castigo sin venganza*, tragedia que el pasado mes de septiembre se representó en el teatro Shakespeare's Globe, todo un hito, ya que era la primera vez que se representaba un autor clásico que no fuese Shakespeare en este famoso escenario londinense. Para el 2015 mantendremos este apoyo presentando la adaptación que están preparando de la comedia *Mujeres y criados*, obra recientemente atribuida a nuestro autor y que tantos titulares ha copado en la prensa.



[FIG. 6]  
Ruta teatralizada  
«Letras y Espadas»  
Foto: David Serrano P.

## Lope y su entorno. Paseando por el Barrio de las Letras

Calle Francos. Así aparece en el conocido plano de Teixeira (1656) una de las calles situadas en la zona de Huertas próximas al Paseo del Prado. Hoy, esta misma calle, la conocemos como calle Cervantes. En el número 11 es donde actualmente podemos visitar la casa-museo de nuestro escritor.

En 1610 Lope de Vega compró por 9.000 reales esta finca. En ella vivió con su última esposa, Juana de Guardo, y sus hijos, legítimos e ilegítimos. Tenía como vecinos a Miguel de Cervantes y Francisco de Quevedo. Muy próximo a su casa, en la calle León, se encontraba el mentidero de representantes donde se reunían las gentes del teatro. También próximos estaban el Corral de la Cruz y el del Príncipe, espacios escénicos antecedentes de nuestros actuales teatros en los que se estrenaban las obras que salían de la pluma de estos afamados autores. La vida literaria en el Madrid del siglo XVII se forjó en estas calles del hoy conocido como Barrio de las Letras, manteniendo hoy en día este carácter cultural gracias a la labor de los librerías y los espacios e instituciones como este museo, el Ateneo, Caixaforum, MediaLab o el Centro de Estudios Cervantinos.

Para rendir homenaje a la historia de este barrio, con el que mantenemos un estrecho vínculo de colaboración a través de la Asociación de Comerciantes del Barrio de las Letras (Mercado de las Ranas y feria DecorAcción), este año hemos estrenado la ruta teatralizada «Letras y espadas». Para la dramaturgia contamos con la colaboración del escritor y académico Arturo Pérez Reverte que, con motivo de la celebración del tercer centenario de la Real Academia Española —titular del museo hasta el año 2007—, ideó una historia interpretada por personajes de la época (literatos y gentes del pueblo) y un itinerario con los puntos clave para conocer cómo sería esta zona madrileña hace cuatrocientos años. Nadie mejor que él, autor de la saga del Capitán Alatriste, para poner en negro sobre blanco una historia rica en contenidos históricos y literarios [FIG. 6].

El texto, interpretado por la compañía Lear Producciones, revela aspectos del antiguo Madrid que han pasado desapercibidos a nuestros ojos: su trama urbana, los espacios públicos en los que se reunía el pueblo para ver y hablar de teatro, o el lugar de enterramiento de Miguel de Cervantes en el convento de las Trinitarias. Narrar la historia a través de personajes como La Comedianta o La Lebrijana, conocer los secretos de la escena a través de Calderón de la Barca y Lope de Vega, son



solo algunos de los muchos atractivos de esta actividad que se mantendrá durante el 2015 para intentar dar cabida a la amplia demanda y el gran interés que ha despertado esta ruta.

## Casa y museo. Historia de un legado

Para finalizar, no quería dejar de mencionar el último proyecto en el que estamos trabajando y que estrenaremos antes de finalizar el año: «Historia de una casa-museo», una actividad a medio camino entre el teatro y la visita guiada, enmarcada dentro del proyecto «Madrid con otra mirada» que coordina el Ayuntamiento de Madrid.

Desde esa administración nos propusieron organizar una acción que diese a conocer aspectos desconocidos de los museos y espacios que gestiona la Comunidad de Madrid en la ciudad. La casa-museo se sumó a esta iniciativa, ya que con ella podríamos descubrir a los madrileños parte de la historia y el origen de este museo, completando así nuestro árbol de contenidos. Desde el principio habíamos optado por estudiar la historia de la casa y del museo, así que volcarnos en esta nueva propuesta fue algo bastante sencillo.

[FIG. 7]

Fachada de la Casa-Museo Lope de Vega

FOTO: Andrés de Gabriel

[FIG. 8]

Fondo bibliográfico en la Casa-Museo Lope de Vega

FOTO: Daniel Boluda

Como comentaba al comienzo de esta comunicación, muchos fueron los intelectuales, académicos, conservadores de museos y arquitectos que trabajaron y siguen trabajando hoy en día, mano a mano, en este proyecto, aunando esfuerzos para recuperar la memoria de Lope de Vega. De entre todos ellos, hemos dado un papel prioritario en esta visita a la figura de Pedro Muguruza. Él será el encargado de conducirnos en este viaje a 1935, fecha en que, tras ser restaurada por él mismo, fue inaugurada como casa-museo [FIG. 7].

Un actor dará vida a este arquitecto madrileño, creador del Palacio de la Prensa y muy vinculado al Museo del Prado por haber acometido algunas de sus reformas, además de ser uno de sus arquitectos conservadores, entre otros méritos.

En estas visitas teatralizadas se darán a conocer los criterios escogidos para restaurar aquella casa de vecinos

en la que se había convertido la finca y para acondicionarla como casa-museo. Se desvelarán los espacios y elementos originales, los constantes cambios que sufrió el inmueble desde que Feliciana, hija de Lope de Vega, lo heredó y se descubrirá cómo se diseñó «el güertecillo». La labor de documentación para diseñar esta actividad ha sido extensa ya que ha comprendido varios fondos como el «Legado Muguruza», una colección de fotografías, planos y proyectos que se conservan en la Real Academia de Bellas Artes de San Fernando; el archivo de la Real Academia Española (RAE), sitio de obligada consulta para comprender la historia de esta institución hace 78 años; y los artículos periodísticos que hemos localizado en la hemeroteca del periódico *ABC* sobre la inauguración del museo y el arquitecto.

## Conclusiones

No quería finalizar esta comunicación sin mencionar que estas iniciativas son parte de un amplio programa de actividades educativas que venimos desarrollando desde el año 2009 basadas en las siguientes líneas de actuación:

- Dar a conocer al público la vida y la extensa obra de Lope de Vega, especialmente la poesía y el teatro.

- Facilitar el conocimiento sobre la sociedad, religión, costumbres, historia, literatura y arte del Siglo de Oro, tanto a través de Lope de Vega como de otros artistas y literatos coetáneos.
- Conocer el urbanismo, la arquitectura y los aspectos de la vida cotidiana a través de la casa-museo, situada en plena trama urbana del Madrid barroco.
- Redescubrir la historia de la casa de Lope y su actual museo.
- Mantener el espíritu del Barrio de las Letras en el siglo XXI y abrirnos al vecindario [FIG. 8].

A pesar de contar con un exiguo equipo de personas, hemos conseguido ofrecer propuestas para todos los públicos (talleres infantiles, visitas-taller familias, sesiones de cuentacuentos, cine de verano, presentaciones de publicaciones apoyando a escritores e investigadores del Siglo de Oro...), cumplir con creces los fines fundacionales del museo y conectar con un público cada vez más numeroso y fidelizado.

Nuestros espacios están abiertos a todos aquellos amantes del Siglo de Oro, de la literatura, el teatro y Lope de Vega. Trabajar con todos ellos nos ha permitido seguir avanzando para ofrecer al ciudadano una mayor calidad en los contenidos y variedad en la amplia oferta cultural en la que trabajan los museos hoy en día.

---

1 Carmen Jiménez Sanz, «La Casa-Museo de Lope de Vega, nueva etapa», *Actas del III Congreso sobre Casas-Museo* (2008), Ministerio de Cultura, 2013, pp. 325-337.

2 Beatriz Blasco Esquivias, «Reflexiones en torno a las casas-museo y las singularidades museológicas del espacio doméstico», *Actas del II Congreso sobre Casas-Museo* (2007), Ministerio de Cultura, 2013, pp. 145-159.

## BIBLIOGRAFÍA

- BLASCO ESQUIVIAS, Beatriz, «Reflexiones en torno a las casas-museo y las singularidades museológicas del espacio doméstico», *Actas del II Congreso sobre Casas-Museo*, celebrado en el Museo del Romanticismo de Madrid del 14 al 16 de marzo de 2007, 2013, pp. 145-159. Disponible en la red.
- GONZÁLEZ MARTEL, Juan Manuel, *Casa-Museo Lope de Vega: guía y catálogo*, Madrid, Real Academia Española, 1993.
- JIMÉNEZ SANZ, Carmen, «La Casa-Museo de Lope de Vega, nueva etapa», *Actas del III Congreso sobre Casas-Museo*, celebrado en el Museo del Romanticismo de Madrid del 5 al 7 de marzo de 2008, Ministerio de Cultura, 2013, pp. 325-337. Disponible en la red.
- JIMÉNEZ SANZ, Carmen, «Museums recreating the Spanish Golden Age: The Lope de Vega House Museum», *Congreso Internacional del DEMHIST-ICOM Catching the Spirit Theatrical Assets of Historic Houses and their Approaches to Reinventing the Past*, Amberes, 2012, pp. 89-91.
- JIMÉNEZ SANZ, Carmen, «A propósito de Lope», *Poliédrica Palabra, Revista de ACAMFE*, n.º 4 (Julio-septiembre 2012), pp. 6-10. Disponible en la red.
- JIMÉNEZ SANZ, Carmen, «El Museo Lope de Vega cumple 75 años (1935-2010)», *ICOM Digital España*, n.º 1, (2010), pp. 28-35. Disponible en la red.
- JIMÉNEZ SANZ, Carmen, «La morada del Fénix de los Ingenios: La Casa-Museo de Lope de Vega, Madrid», *Congreso Internacional del Teatro Español y Novohispano de los Siglos de Oro*, celebrado en Olmedo, Valladolid, 2009.
- LEDESMA CID, Inmaculada y URBINA ÁLVAREZ, Aránzazu, «Casas-museo de escritores: Lope de Vega y Miguel de Cervantes. Revisión crítica, diseño de la investigación y evaluación de resultados», Conferencia en el Seminario Iberoamericano de Investigación en Museología, SIAM, Universidad Autónoma de Madrid, 2011, pp. 142-150.

## Investigar para divulgar. Memoria de una investigación: «El arte de enseñar el arte, propuesta de guía didáctica para el Museo del Greco»<sup>1</sup>

### En clave de Manierismo

De la palabra italiana *maniera* proviene el término Manierismo y su significado, «estilo», no está exento de controversia en los estudios sobre el tema. No obstante, todos los especialistas afirman que la palabra *maniera*, también sinónimo de *grazia* en la época, debe utilizarse con el significado de «facilidad» para referirse a la habilidad con la que los artistas insertos en este estilo artístico que cierra el siglo XVI lograban que lo difícil pareciese fácil: «el arte de esconder el arte»<sup>2</sup>. El tratadista veneciano Ludovico Dolce nos aporta las claves por las que se rige un artista del Manierismo en su tratado de 1557: «La facilidad es el principal argumento de la excelencia de cualquier arte y lo más difícil de lograr es un arte de esconder el arte»<sup>3</sup>. Y así es como entendemos la producción artística de uno de los genios del Manierismo. La de un artista —polifacético y destacado entre sus contemporáneos— que posee la pericia de «esconder» el arte. Su genialidad es apenas perceptible y sus creaciones esconden un sinfín de significados en simplísimas composiciones. Nos proponemos enseñar lo que un manierista convencido puso empeño en esconder

—para orientar con contenidos explícitos, atractivos, ajustados a los conocimientos científicos actuales, al interés y necesidades de enseñanza y enfocados al aprendizaje del público objetivo—, mostrando los entresijos de su singular producción artística. Y lo hacemos a partir de una colección menuda pero al mismo tiempo enorme, estudiando modelos, ejemplos y antecedentes en la materia. En suma, este particular juego de palabras en clave manierista da título a una investigación que propone sus propios objetivos para aprender a mirar la pintura del Greco.

### ¿Por qué esta investigación?

#### Principales objetivos y justificación

Nos proponemos alcanzar unos objetivos que se relacionan directamente con la propia esencia y el concepto de museo, que contempla la educación como una de sus principales funciones<sup>4</sup>. En el museo, los objetos —las colecciones— se convierten en un documento que debe ser explicado en su contexto y observado desde múltiples puntos de vista. Partiendo de estas premisas planteamos:

- Proponer una herramienta de trabajo —material de apoyo específico— que posibilite planificar una visita autónoma.
- Atender una demanda expresada por la comunidad educativa<sup>5</sup>: la necesidad de diseño de material didáctico adaptado a diferentes niveles de instrucción.
- Ofrecer alternativas educativas orientadas a las necesidades de un público real, el escolar<sup>6</sup>, contemplando los diseños curriculares —Educación Infantil (Segundo Ciclo), Educación Primaria, Educación Secundaria y Bachillerato— para el ámbito estudiado.
- Conectar las esferas de la educación formal y la no formal<sup>7</sup> para impulsar sinergias.
- Conceptualizar recursos adaptados, flexibles e integrables en las programaciones y proyectos de los centros educativos.
- Generar inercias entre dos espacios idóneos para la experimentación educativa: el aula y el museo, favoreciendo procesos de construcción dinámica del conocimiento.
- Proponer claves sencillas para interpretar las colecciones del museo, especialmente la colección de Grecos; para su contextualización en la España y el Toledo de la época; para descodificar su estilo y su técnica en el contexto de sus etapas y producción artística; para entender su personalidad y aproximarnos a su entorno humano<sup>8</sup>.
- Favorecer actitudes de identificación, respeto, apreciación y valoración hacia el museo como espacio representativo de la cultura.
- Seguir los planteamientos conceptuales del Plan Museológico<sup>9</sup> —concebido para la renovación global del centro—, que apuesta en su proyecto expositivo por una exposición permanente que sea cognitivamente accesible a todos los públicos.
- Descartar las anteriores interpretaciones historicistas haciendo especial hincapié en la figura del pintor candiota y su relación con Toledo; así como en la figura del marqués de la Vega Inclán, fundador del museo que podemos considerar el primer gran proyecto cultural de la ciudad del Tajo.



[FIG. 1]  
Sinagoga del Tránsito y Museo del Greco, en el corazón de la Judería de Toledo  
ARCHIVO FOTOGRÁFICO DEL MUSEO SEFARDÍ

[FIG. 2]  
Alumnos de Primaria del CEIP San Lucas y María, de visita al Museo del Greco

Justificamos nuestra propuesta dentro de la finalidad comunicativa y de sitio de la institución, dotada en su citado Plan Museológico; de sus objetivos generales y específicos para la exposición permanente y de su Programa de Difusión y Comunicación [FIGS. 1 y 2].

## Construyendo el estado de la cuestión: investigaciones marco. El caso de tres pinacotecas españolas, antecedentes de nuestra propuesta

Para edificar el marco de nuestra propuesta debíamos establecer un itinerario reflexivo a partir de las principales líneas de investigación y las tesis formuladas. En el estudio de este apartado han sido muy significativas las aportaciones de la profesora de la Universidad de Oviedo Roser Calaf, a partir de su interesante mapeado de las diferentes caras de un campo del conocimiento que se construye desde la investigación en disciplinas complementarias<sup>10</sup>. Partimos del análisis de las principales tendencias y del panorama de las diferentes escuelas universitarias, para poner el acento en los estudios que han marcado un hito en la configuración de ese paisaje de múltiples visiones. Observamos aquellos que son de especial interés para construir nuestra propuesta: las tesis que intentan tener una vertiente aplicada que pone en conexión al público con el objeto patrimonial, es decir, aquellas con un marcado carácter experimental.

De igual manera hemos encontrado sugestivas transferencias e ideas bajo el prisma de la literatura generada con motivo de encuentros profesionales: las Jornadas de los Departamentos de Educación y Acción Cultural (DEAC) —de las que celebramos su décimo octava edición—, seminarios, congresos de ámbito nacional e internacional, etc. En estos foros se comparten destacadas iniciativas desarrolladas desde los museos y otros espacios afines, proyectos de investigación en las universidades puestos en marcha por profesionales e investigadores de la educación (para los museos), etc. Este año cumple su segunda edición un encuentro que también apuesta por consolidarse. Hablamos del Congreso Internacional de Educación Patrimonial, con los auspicios del Instituto del Patrimonio Cultural de España (IPCE) y en colaboración con el Observatorio de Educación Patrimonial (OEPE). En esta misma línea, los estudios referidos en publicaciones especializadas en investigación e innovación educativa también han resultado un aporte fundamental [FIG. 3].

Especial referencia merecen las aportaciones que hemos recibido a partir del estudio de las propuestas



[FIG. 3]  
Mochila didáctica, un clásico  
bajo diferentes formatos.  
Museo Bruzzone

que se inscriben en los programas educativos —analizando con interés los recursos que conectan con el ámbito formal— de tres pinacotecas que hemos considerado nuestro modelo: el Museo Nacional del Prado, el Museo Thyssen-Bornemisza y el Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía (MNCARS). La extensa trayectoria de las tres instituciones en lo referido al diseño e implementación de material específico para escolares —destinado a diferentes niveles de instrucción y necesidades específicas—, nos aporta: claves interpretativas sobre las colecciones y exposiciones temporales (dosieres, cuadernos, cuestionarios, guías), material para alumnos y profesores; múltiples recursos multimedia (mapas del tiempo, juegos de memoria visual y de pistas, audioguías, audioguías infantiles, signoguías, tutoriales sobre técnicas artísticas, etc.); estrategias educativas para actividades en familia, visitas comentadas, visitas taller, itinerarios (temáticos, monográficos...), propuestas para diferentes «miradas», guías específicas<sup>11</sup>, interesantes sesiones preparatorias a la visita, cursos de formación destinados al profesorado y un largo etcétera de recursos que han orientado nuestra propuesta y a los que tan solo aludimos sintéticamente.



[FIG. 4]  
Niños observando la obra  
de Tintoretto. Programa  
«El arte de educar».  
Museo del Prado

Que los materiales y sugerencias de apoyo a la visita autónoma estén a disposición del público a través de sus canales *online*<sup>12</sup>, mediante sus servicios de publicaciones o en los puntos de información de sus servicios educativos es una acción que valoramos como muy positiva. Esta filosofía interactiva no podía dejar de constituir un horizonte metodológico y estratégico de nuestra propuesta que contemplar en un posible futuro.

No consideramos conveniente —en este espacio— el análisis exhaustivo de los argumentos que han resultado más jugosos para nuestra investigación. Solo reseñar —por obvio que pueda parecer— que han resultado muy inspiradoras las metodologías y recursos destinados al conocimiento de las obras del Greco que dos de los referidos museos conservan en sus colecciones: temáticas convergentes, claves para la contextualización de la producción artística del candiota, temas transversales, etc. En el caso del Reina Sofía —que lógicamente no atesora Grecos en sus colecciones— los préstamos han sido especialmente favorables para potenciar los recursos propuestos para la etapa infantil y el primer ciclo de primaria<sup>13</sup>; sus planteamientos giran en torno a estrategias destinadas a la iniciación de los más pequeños en la educación artística, y a herramientas para guiar el descubrimiento de los valores tanto formales, pero también de los valores más puros y esenciales del arte presentes en las expresiones del cretense a partir de 1600, núcleo cronológico de la colección del Museo del Greco [FIG. 4].

### Líneas metodológicas: conectando con los currículos y los estudios grequianos. Impulsando estrategias, los recursos didácticos de nuestra propuesta

Para la definición explícita del marco metodológico de esta propuesta educativa —con un objetivo claro de ser integral— hemos observado los diseños curriculares oficiales para cada etapa y ciclo<sup>14</sup>: objetivos (generales y específicos), contenidos y criterios procedimentales, haciendo especial hincapié en el aprendizaje por competencias —por su transversalidad, carácter dinámico e integrador de diferentes áreas del conocimiento— y en las conexiones en torno a la enseñanza-aprendizaje del patrimonio, en su significado más amplio.

En el avance por este puente —que trata de unir el museo y la escuela ofreciendo alternativas para la visita autónoma— resultaba absolutamente imprescindible una completa selección bibliográfica y un exhaustivo trabajo documental. Sobre el maestro y su tiempo, su producción artística y etapas, el catálogo<sup>15</sup> y la compleja problemática del taller, estudios sobre la técnica, aspectos biográficos y entorno humano, visiones sobre el pintor, temática y cuestiones iconográficas, clientela, Toledo en el siglo XVI, el Renacimiento-Manierismo —su estilo en el contexto—, cuestiones historiográficas, colecciones e historia del Museo del Greco y sobre su producción artística presente en otras colecciones nacionales y



[FIG. 5]  
Vista parcial del *Apostolado*.  
Exposición temporal «El Greco,  
Toledo 1900». Convento de  
Santa Fe (Toledo), 2009

FOTOGRAFÍA: David Blázquez

extranjeras. Los estudios de referencia han sido las investigaciones de los profesores Álvarez Lopera, Marías, Hadjinicolau, Kagan y la profesora Martínez-Burgos; los estudios técnicos de Alonso y Garrido; las pesquisas formuladas por Barón, Lavín, Redondo y Ruiz Gómez; sin perder de vista los estudios pioneros de Cossío y Wethey, que continúan constituyendo un referente para cualquier estudio sobre la cuestión grequiana<sup>16</sup> [FIG. 5].

Alcanzado este punto de nuestra exposición, resulta innegable que los museos constituyen un potente recurso didáctico como apoyo a la experimentación educativa de diversas áreas del conocimiento; y qué decir —en el caso que nos ocupa— respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje de la educación artística, plástica, visual, la educación patrimonial y las propuestas transversales anexas. De igual modo que en los casos estudiados, el material de apoyo que formulamos intenta ser una oportunidad para la visita autónoma. Los docentes podrán plantear una experiencia significativa, vivencial y participativa; haciendo posible el trabajo de los contenidos de forma experimental antes, durante y después de la visita. El alumno se encuentra inmerso en un proceso dinámico de construc-

ción del conocimiento que favorece este tipo de estrategias didácticas.

Proyectamos recursos didácticos que pivotan principalmente —pero no de manera exclusiva— sobre las dieciocho obras más importantes de la colección: los Grecos del museo (recordamos nuestros objetivos de acuerdo a la nueva finalidad temática de la institución). A partir de las obras seleccionadas nos aproximamos a otras importantes piezas de la colección del museo relacionadas con el pintor o a diversas producciones conservadas en otras colecciones con las que es posible establecer relaciones de diferente significado.

Pretendemos recorrer nuestro propio camino siguiendo la línea de los materiales de apoyo propuestos por los modelos analizados, nuestros antecedentes; los estudios realizados por las corrientes de investigación



[FIG. 6]  
*Vista y plano de Toledo*,  
 detalle (ca. 1610), El Greco.  
 Museo del Greco  
 FOTOGRAFÍA: David Blázquez

[FIG. 7]  
 Detalle de *San Mateo*  
 (ca. 1610-1614), El Greco.  
 Museo del Greco  
 FOTOGRAFÍA: David Blázquez

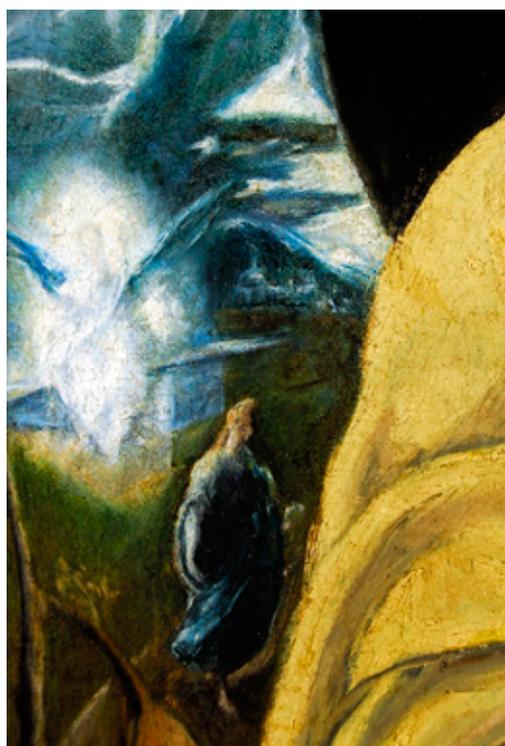


que conectan museos y público escolar; los resultados obtenidos del análisis curricular; y el conocimiento científico de la cuestión grequiana. Podemos afirmar que nuestros recursos tienen una clara vocación de flexibilidad y parten de determinados contenidos y claves interpretativas para trabajar a partir de las herramientas didácticas y actividades propuestas; y de perspectivas complementarias propias. Queremos conseguir que un pintor poco atractivo para los currículos, los libros de texto y las programaciones educativas —por lo general desconocido, con excepciones al margen de conmemoraciones y centenarios— viaje hasta el aula para acompañar a profesores y alumnos en un periplo en el tiempo, con parada en su único museo monográfico [FIG. 6].

Proponemos herramientas en clave de descubrimiento, observación, experimentación, análisis, discusión, comparación, actividades en grupo o trabajo individual, transversalidad —préstamos de otras disciplinas—, identificación, expresión de ideas y emociones, gamificación (aprendizaje a través del juego), innovación tecnoló-

gica, etc. Queremos matizar que no consideramos nuestras propuestas metodológicas como las «más apropiadas», sino como posibles generadoras de la puesta en marcha de estrategias educativas alternativas a partir de los contenidos aportados. Son los docentes quienes mejor conocen las necesidades específicas, expectativas y conocimientos previos de su alumnado [FIG. 7].

Ofrecemos claves de interpretación y contenidos curiosos relacionados con las obras en torno a diferentes ítems, como «¿sabías qué...?» o «muy interesante», en la línea estructural de las guías-libros de los modelos estudiados; proponemos itinerarios, «Una obra. Una ciudad», que con métodos dinámicos y participativos establece relaciones entre diferentes obras del museo que recuerdan la trayectoria vital del artista; una «biografía adaptada» —en el caso de primaria—, o contenidos explícitos para que los alumnos de secundaria planteen el recorrido vital del pintor con los procedimientos que consideren de su interés (¿un cómic?, ¿una puesta en escena?, ¿un documental?). Asimismo se propone un cuento para los benjamines de la propuesta, una estupa vista y un detallado plano, para entrar en contacto con la experiencia de la visita y descubrir un cuadro muy original a partir de una narración que también educa en valores, y un itinerario por la historia del paisaje para los mayores de Primaria —la obra seleccionada es nuevamente *Vista y plano de Toledo*—, aportando un «plus» respecto a la información para el profesor y una actividad para impulsar la utilización de las denominadas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). También para el público infantil —ya que establecemos una división por edades dentro del ciclo— proponemos un guión (personajes, argumento y



[FIG. 8]  
*Las lágrimas de san Pedro*,  
detalle (ca. 1587-1596),  
El Greco. Museo del Greco

FOTOGRAFÍA: David Blázquez

[FIG. 9]  
*Retrato de Diego de  
Covarrubias*, detalle (ca. 1600),  
El Greco. Museo del Greco

FOTOGRAFÍA: David Blázquez

principales líneas metodológicas) para el diseño de un recurso multimedia que sigue el modelo de las audioguías infantiles estudiadas, «Grecolores»; en relación con este recurso proponemos diversas estrategias a partir del conjunto del *Apostolado*. Discurremos a partir de las efigies de *Diego y Antonio de Covarrubias*<sup>47</sup> — fotografías antes de la fotografía — con herramientas que se adaptan al segundo ciclo de Primaria: proponemos crear códigos gráficos propios a partir de la experiencia estética de los retratos del museo. Para secundaria seleccionamos una obra enigmática con el fin de descifrar las claves —visuales y simbólicas— de la pintura de devoción, y relacionar las actividades propuestas con la compleja problemática del taller: *Las lágrimas de san Pedro*. Finalizamos este sucinto recorrido por la batería de recursos que conforman esta propuesta-guía con los alumnos de bachillerato; para el trabajo de diferentes estrategias seleccionamos una obra idónea para conocer los porqués de la supervivencia y adaptación del maestro al mercado artístico toledano: el retablo y el lienzo de *San Bernardino de Siena*: ¿Será El Greco el

paradigma de la figura del emprendedor<sup>48</sup> para los alumnos? ¿Creó un estilo tan personal e inconfundible que se convirtió en la primera imagen de marca de una empresa? Los alumnos investigarán activamente cómo se trabajaba en su taller y cómo se trabaja en un museo en la actualidad y serán los protagonistas de su propio aprendizaje [FIG. 8].

Las actividades ideadas —que recordemos siguen una triple secuencia: antes, durante y después de la visita— se apoyan sobre procedimientos que favorecen la autonomía de los alumnos, pero también el trabajo colaborativo: con el profesor, con sus compañeros y con la sociedad, participando de la visita al museo; sobre métodos para impulsar el conocimiento del pintor desde perspectivas adecuadas a nuestro público objetivo, que a su vez genera nuevas visiones, aptitudes, procedimientos y capacidades. En suma, intentamos construir un puente que permita a los alumnos del siglo XXI conocer las claves que rodean a un pintor del siglo XVI, quizá no tan lejano a sus intereses como puedan sospechar [FIG. 9].



[FIG. 10]  
*Retrato del marqués de la Vega Inclán* (1910), Joaquín Sorolla.  
Museo del Greco

FOTOGRAFÍA: David Blázquez

Adicionalmente hemos propuesto los contenidos y la estructura para: una breve historia del museo, orientaciones para programar la visita, un plano con la localización de las obras seleccionadas, un glosario de términos específicos para acompañar la lectura de los contenidos, enlaces a herramientas imprescindibles para la práctica de algunas actividades —como Google Earth o Google Art Project—, y enlaces a diferentes recursos didácticos relacionados con el pintor que se plantean desde otras instituciones museísticas, unas tablas cronológicas, un circuito para conocer obras del Greco en otras colecciones, un completo dossier fotográfico y una bibliografía recomendada [FIG. 10].

## Conclusión

La primera tesis doctoral sobre museografía didáctica vio la luz en España en 1994. El profesor Joan Santacana partía de un trabajo de excavación, al que sumaba una propuesta de reconstrucción y una batería de posibles actuaciones didácticas para el yacimiento de Alorda Park (ciudadela ibérica de Calafell, Tarragona). Gracias a su labor, el yacimiento continúa hoy convenientemente musealizado y abierto al público. Con posterioridad, otras tesis e investigaciones en el ámbito académico transitarían por contextos que buscan conectar públicos, patrimonio y educación aportando un claro enfoque experimental. Estudios que se irían sumando a las investigaciones y acciones educativas iniciadas por los Departamentos de Educación y Acción Cultural de los principales museos durante la década de los ochenta. Desde entonces la labor investigadora —en uno y otro ámbito— se acrecienta de manera constante y multiplicadora. La participación coordinada de ambas instituciones ha marcado —y estamos convencidos que marcará— el camino hacia el futuro. En nuestro caso, solo resta decir que entendemos la posible aplicación de nuestra propuesta como una nueva oportunidad de investigación: análisis y evaluación de los recursos propuestos, colaboración directa con el profesorado, etc. En definitiva: nuevos puentes que comunican personas que comparten inquietudes y experiencias.

- 1 El trabajo de investigación *El arte de enseñar el arte, propuesta de guía didáctica para el Museo del Greco* ha contado con la dirección de la profesora Palma Martínez-Burgos García y ha permitido a su autora la obtención del Diploma en Estudios Avanzados (DEA), en diciembre de 2012, Facultad de Humanidades de Toledo (UCLM). Quiero aprovechar estas líneas para dar las gracias a Palma por su inagotable sabiduría, su cariño y su infinita paciencia.
- 2 Palma Martínez-Burgos García, *El Greco en la capilla de San José (1597-1599)*, Pareja Editor, 2014, pp. 12-13.
- 3 *Ibidem*.
- 4 El Consejo Internacional de Museos (ICOM) y su Comité Internacional para la Museología (ICOFOM) promueven diferentes debates y definiciones; también la legislación vigente, la Ley 16/1985, el R.D 620/1987 y la normativa desarrollada por las comunidades autónomas, en el caso español. Recomendamos las reflexiones de Carmen Valdés Sagués.

- 5 El estudio de público —realizado por INTERPRETART para el Ministerio de Cultura— con carácter previo a la definición del Plan Museológico del Museo del Greco, permitió conocer el público visitante por segmentos; sus necesidades de accesibilidad cognitiva y fijar con claridad los contenidos que debían privilegiar en la exposición permanente. Se mantuvieron entrevistas con representantes de distintos colectivos. Nos interesan los resultados de las realizadas al Focus Group (profesores de Infantil, Primaria y Bachillerato): expresan su preocupación por la falta de material específico destinado a preparar la visita de manera autónoma; demandan materiales atractivos que resulten apropiados a los diferentes niveles de instrucción al considerar que El Greco es un pintor difícil para los niños e incluso para los adultos.
- 6 Según se infiere del análisis del citado estudio de público.
- 7 Informal o paraformal, si se prefiere.
- 8 Tan desconocido en algunos aspectos y susceptible de tópicos recurrentes.
- 9 Para lo referente al Plan Museológico véase bibliografía al respecto, Caballero y Lavín.
- 10 Didáctica de las ciencias sociales. Museografía didáctica. Educación patrimonial. Didáctica de la expresión plástica-artística. Museografía interactiva-hipermedia. Estudios y evaluaciones de público.
- 11 Como la *Guía visual del Museo del Prado y Las meninas en pictogramas*, referencias imprescindibles para el apoyo de propuestas educativas inclusivas.
- 12 Destacamos la iniciativa del Departamento de Educación del Thyssen que dispone de un portal propio, [www.educathyssen.org](http://www.educathyssen.org). Un poderoso instrumento para la difusión y la comunicación de sus diferentes programas públicos —y repositorio de recursos educativos—, a la vez que un laboratorio virtual para compartir estrategias y generar debate entre los profesionales; como el proyecto «Musaraña», que genera vínculos con la escuela, una entre tantas iniciativas de participación.
- 13 A partir del estudio de guías y libros editados por el museo: *Picasso pinta-pinta, El color, Juegos de abstracción, Manchas, Estrellas, Garabato, Paisajes*.
- 14 Respecto al desarrollo curricular (Infantil, Primaria, Secundaria, Bachillerato), ver enlace [www.educacion.es/es/sistema-educativo/decretos-curriculo](http://www.educacion.es/es/sistema-educativo/decretos-curriculo).
- 15 Que debe ser forzosamente revisado y actualizado para reducir «drásticamente» la producción autógrafa del maestro y avanzar en el conocimiento del artista; deslindando su producción de la del taller: José Redondo Cuesta, «Una propuesta sobre los 'originales' del taller del Greco», *Ars Magazine. Revista de Arte y Coleccionismo*, n.º 22, 2014, pp. 92-102.
- 16 Resultaría inapropiado en este espacio desgranar las contribuciones aportadas por cada uno de los expertos —que junto con las investigaciones referidas en el apartado anterior y el análisis curricular, han resultado condición *sine qua non* para diseñar los recursos didácticos propuestos—, pero no podemos dejar de citar a los más destacados en este imprescindible proceso de documentación e investigación previo.
- 17 Un capítulo, el de la retratística, considerado por algunos expertos una de las más importantes aportaciones del cretense a la Historia del Arte.
- 18 Palabra tan de moda en las normativas de desarrollo curricular.

## BIBLIOGRAFÍA

- BELLIDO BLANCO, Antonio, «Los últimos años de la didáctica del patrimonio en España», *Estudios del Patrimonio Cultural*, n.º 8, Servicios Culturales y Ambientales-SERCAM, (2012), pp. 54-64. Disponible en la red.
- CABALLERO GARCÍA, Luis y LAVÍN BERDONCES, Ana Carmen, «Plan Museológico del Museo del Greco de Toledo», *Plan Museológico y exposición permanente en el museo. Actas del Curso Internacional*, Centro de Formación y Cooperación Española, Santa Cruz de la Sierra, Bolivia, Ministerio de Cultura, 2007, pp. 83-113.
- CALAF MASACHS, Roser, «Investigación en didáctica del patrimonio y museografía didáctica», *Hermes. Revista de museología, Museografías emergentes*, n.º 1, (2009), pp. 115-121.
- CALAF MASACHS, Roser y SUÁREZ SUÁREZ, Miguel Ángel, «Aprender en museos y espacios de patrimonio», *Revista Patrimonio Cultural de España. Patrimonio y educación*, n.º 5, (2011), pp. 109-120.
- DE ANTONIO SÁEZ, Trinidad, *El Prado en el aula. Cuaderno del profesor y fichas para el alumno. El retrato español en el Prado. De Goya a Sorolla* (carpeta), Madrid, Museo Nacional del Prado, 2007.
- DE FRUTOS GONZÁLEZ, Ester, «Actividades para niños y familias en el Museo Nacional del Prado. El área de Educación (2003-2005)», *mus-A: Revista de los Museos de Andalucía*, n.º 6, (2005), pp. 70-74. Disponible en la red.
- FONTAL MERILLAS, Olaia, *La educación patrimonial. Teoría y práctica en el aula, el museo e Internet*, Gijón, Trea, 2003.
- GARCÍA BLANCO, Ángela, *La exposición, un medio de comunicación*, Madrid, Akal, 1999.
- GONZÁLEZ-MONFORT, Neus, «La presencia del patrimonio cultural en los currículos de educación infantil, primaria y secundaria obligatoria en España», *Revista Patrimonio Cultural de España. Patrimonio y educación*, n.º 5, (2011), pp. 59-74. Disponible en la red.
- HERNÁNDEZ CARDONA, Francesc Xavier, «El patrimonio como recurso de la enseñanza de las ciencias sociales», *El patrimonio y la didáctica de las ciencias sociales*, (2003), pp. 455-466. Disponible en la red.
- LAVADO PARADINAS, Pedro José, «La maleta y exposición didáctica: ¿Conoces Arganda?», *VIII Jornadas Estatales DEAC-Museos: Museo Nacional de Arte Romano, Mérida 7, 8, 9 y 10 de noviembre 1991*, Salamanca, Ministerio de Cultura, 1991, pp. 137-143.
- MARTÍNEZ, Pablo, «Distrito MNCARS. Políticas educativas de proximidad: el potencial del museo como agente social del cambio», *I Congreso Internacional Los Museos en la Educación. La formación de los educadores*, Madrid, Museo Thyssen-Bornemisza, 2009, pp. 144-149. Disponible en la red.
- MINISTERIO DE CULTURA (ed.), *Estudio de público y Evaluación Frontal del Plan Museológico. Casa Museo del Greco (I, II, III y IV)*, Laboratorio Permanente de Público de Museos, Ministerio de Cultura, 2001. Disponible en la red.

- MORENO SANTANA, Ana María y FERRERAS MARCOS, Rufino, «El área de investigación y extensión educativa del Museo Thyssen-Bornemisza», *Perspectivas. Situación actual de la educación en los museos de artes visuales*, Barcelona, Ariel, 2011, pp. 83-92.
- PALACIOS GARRIDO, Alfredo y LLULL PEÑALBA, Josué, «Los niños pueden divertirse en los museos», *Aula de innovación educativa*, n.º 208, (2012), pp. 32-35.
- PALOMERO PLAZA, Santiago y LÓPEZ ÁLVAREZ, Ana María, «Crónica de una larga vida..., una experiencia didáctica del Museo Sefardí de Toledo», *RdM. Revista de Museología*, n.º 16, (1999), pp. 101-104.
- POL MÉNDEZ, Elena y ASENSIO BROUARD, Mikel, «La historia interminable: una visión crítica sobre la gestión de audiencias infantiles en los museos», *mus-A. Revista de los Museos de Andalucía*, n.º 6, (2006), pp. 11-20. Disponible en la red.
- HERNÁNDEZ CARDONA, Francesc Xavier, *Museografía didáctica*, Ariel, Barcelona, 2005, pp. 23-61.
- VALDÉS SAGÜÉS, Carmen, «La difusión, una función del Museo», *Museos.es*, n.º 4, Ministerio de Cultura, (2008), pp. 64-75. Disponible en la red.

## 35 años del Área de Educación y Comunicación del Museo de Zaragoza<sup>1</sup>

### Los orígenes

El Área de Educación y Comunicación<sup>2</sup> del Museo de Zaragoza<sup>3</sup> se creó en junio de 1979 con la llegada al museo de cinco personas, todas ellas docentes en diversos niveles educativos. La primera decisión a tomar fue la elección del nombre de este nuevo servicio, tema no baladí, pues de hecho varias de las primeras Jornadas Estatales sobre la Educación en Museos<sup>4</sup> tuvieron durante mucho tiempo, como un tema recurrente de debate, la manera de presentarnos: Gabinete Pedagógico, Área de Difusión o Departamento de Educación. Subyacía en esta discusión, aparentemente nominalista, una cuestión mucho más trascendente sobre cuál era la legitimidad para ejercer los trabajos educativos en el museo.

Al mismo tiempo, también se cuestionaba en esas jornadas el problema de cómo definir el perfil del trabajador destinado a estos departamentos. El panorama en 1979 presentaba unas tímidas experiencias en algunos museos de nuestro país. En Cataluña había algunos servicios propios en contados museos y en otros se intervenía por medio del ayuntamiento de la ciudad condal. En Madrid, ciertos conservadores de los museos más impor-

tantes llevaban a cabo tareas de divulgación de sus fondos entre el público en general. En otros dos museos del país la situación era similar a la madrileña. Y también se contaba con ciertos docentes en situación de «comisión de servicios» que durante un tiempo ejercían sus tareas en el seno de algún museo.

Pero la situación de Zaragoza, con cinco personas incorporadas a la plantilla como personal con plenos derechos y estabilidad profesional, era singular y envidiada por el resto de colegas trabajadores de museos, con una situación precaria laboralmente y sin definir con claridad su campo de acción. El encargo que recibieron los cinco docentes de la dirección del Museo de Zaragoza fue crear en aquel entonces un área de educación que pusiera en práctica las últimas orientaciones de la institución museística, recogiendo usos y tareas que ya se habían implantado en los museos de Europa y Norteamérica años atrás, pero que a nuestro país recién llegaban de forma tímida a finales de la década de los setenta del pasado siglo. Se trataba de ampliar la visión más canónica del museo focalizada en objetivos bien definidos en la conservación, investigación y exposición de los fondos y colecciones custodiados, pero sin haber emprendido con

decisión y criterio las funciones educativas y de intervención social. La puesta a punto en el caso de Zaragoza comenzó por alcanzar una visión sobre el estado de la cuestión en el contexto español e internacional, por conocer las directrices emanadas del Comité de Educación y Acción Cultural (ICOM-CECA) y llevar a cabo una investigación sobre la vinculación del museo con las prácticas docentes de la ciudad.

La pregunta que lanzamos era sencilla: ¿Cuántos centros escolares visitaban el museo y con qué objetivos? La respuesta que obtuvimos fue que no solo había una práctica escasa, o ínfima, sino que además no se sentía la necesidad de frecuentarlos pues no se encontraba relación con los programas de las diferentes disciplinas del currículo, ni con otros objetivos educativos. La vinculación constatamos que era, en ese momento, inexistente. Con estos supuestos es fácil adivinar que los primeros trabajos del Área de Educación del Museo de Zaragoza se encaminaron hacia el mundo de la educación reglada. Nuestro primer objetivo fue incidir en el mundo escolar, captar el interés de los docentes ofreciendo programas adaptados a los niveles educativos que iban desde 4.º a 8.º de EGB<sup>5</sup>. Fue un proceso lento pero imparable. El público escolar, con el profesorado incluido, descubrió las ventajas que le brindaba el museo para afianzar conocimientos y acceder a la experiencia visual y sensorial por medio de las piezas y obras elaboradas, y también admiradas, en cada uno de los momentos históricos estudiados en el aula. Conocer los objetos en vivo y en directo era un elemento didáctico inapreciable, siempre y cuando fueran acompañados desde el museo por un tratamiento<sup>6</sup> sujeto a las características psicológicas de cada edad, un enfoque didáctico adecuado y un apartado práctico, al que podríamos llamar taller, que complementara el «pensar» con el «hacer».

El punto de inicio era la observación exhaustiva de la obra, la profundización en su contexto histórico y cultural para analizar su significado y a continuación, tras la necesaria reflexión, poder llegar a conclusiones. Todo ello realizado con procedimientos pedagógicos diferentes: trabajo en grupo, individual y cooperativo. Y prestando una atención singular a las personas de los grupos que en el aula necesitarían un apoyo especial y que el

ambiente del museo les permitiera ocupar posiciones relevantes en el desarrollo de la actividad.

Esta primera parte se complementaba en muchas ocasiones con actividades como modelar arcilla, elaborar mosaicos, tejer con telares de alto lizo, pintar o resolver rompecabezas, que fueron nuestros primeros «talleres», para luego irse complicando en la medida en que docentes y alumnado aceptaban nuevos retos. «Fundación de una ciudad romana», «Elaboración de un retablo gótico», «Banquete romano en un *triclinium*». Todas estas recreaciones históricas ponían en juego un profundo trabajo de documentación que abarcaba desde las características concretas de esos eventos hasta la biografía de los personajes implicados, sin olvidar las formas de vestir o de comunicarse en las sociedades históricas correspondientes.

En la década de los noventa también se elaboró la primera de nuestras maletas didácticas, en concreto la dedicada a «La talla del sílex», a la que siguieron las relativas a la prehistoria. Todas circularon por los centros educativos con una excelente acogida y valoración. Era un trabajo que compensaba en todos los sentidos. No solo las evaluaciones indicaban que caminábamos por el sendero adecuado, sino que el entusiasmo y el disfrute era perceptible a simple vista. Gracias a ese dinamismo en el uso del museo, dentro del ámbito escolar propusimos, con la colaboración de los centros de profesores orientados hacia la renovación pedagógica, dependientes del entonces Ministerio de Educación (CEP), unos cursos<sup>7</sup> sobre la utilización didáctica del museo.

Las plazas ofertadas se cubrieron con rapidez y posibilitaron que durante los cursos de 1985 a 1988 se trabajara con rigor, desde una perspectiva eminentemente didáctica, determinados fondos del museo con la elaboración de materiales adecuados en torno a centros de interés como los ritos funerarios, la alimentación o la economía de la prehistoria, entre otros. En 1986 fue seleccionada el Área de Educación del museo para participar en un ambicioso proyecto lanzado entre los museos estatales<sup>8</sup> por los Ministerios de Educación y Cultura que bajo el nombre de Programa de Actualización Didáctica (PAD) buscaba, a partir de la elaboración de nuevos materiales, una renovación en los objetivos educativos del museo.

Entre 1987 y 1990, otro de los proyectos que gozó de gran éxito fue la colaboración con la entonces Escuela de Profesorado de EGB de la Universidad de Zaragoza, que se materializaba en unas sesiones formativas para el alumnado sobre las colecciones del museo y su tratamiento didáctico, para posteriormente realizar prácticas atendiendo a la demanda de grupos escolares al museo. Esta iniciativa, como otras destinadas al mundo educativo, decayó a partir de la intensa actividad que empezaron a desarrollar los CEP, para los docentes, y el Máster de Museos de la Universidad de Zaragoza, para el alumnado universitario. Desde entonces los diversos cursos se impartían a través de esas instituciones y el papel del personal del Área de Educación del museo pasó a ser el de intervenir como ponentes y profesores de los mismos.

Recorrimos así los CEP de todo Aragón e incluso de otras comunidades autónomas al tiempo que hemos sido profesores ininterrumpidamente del Máster de Museos desde su creación hasta el presente. Junto a estas acciones educativas hemos llevado a cabo estudios sistemáticos<sup>9</sup> sobre el público visitante para conocer en primer lugar su perfil, el nivel de satisfacción ante los servicios del museo y las expectativas no cubiertas, con la intención de ir asumiendo las propuestas de mejora lanzadas a la institución.

## La educación no formal

Una vez afianzado el mundo de la educación formal, que alcanzó en algunos cursos escolares cifras récord de más de treinta mil escolares atendidos directamente por el Área de Educación del museo, decidimos lanzarnos a nuevos retos y explorar otras posibilidades. Nuestro objetivo era acercarnos de forma decidida a una serie de colectivos sociales y culturales que no veíamos frecuentar las salas de nuestro museo en sus prácticas diarias. Para ello optamos, desde un principio, por escucharles. Ellos tomarían la voz y la palabra para darnos su visión acerca del museo y escucharíamos de su boca qué les debería ofrecer un museo público y al servicio de la comunidad para que fuera atractivo dentro de sus tareas.

Este trabajo nos llevó a contactar con toda una serie de instituciones públicas (administración central, autonómica y local) y privadas, que agrupamos en función de sus objetivos específicos. Así, clasificamos los siguientes grupos de interés: Tercera edad, Discapacidad, Jóvenes, Adultos y Mujeres. Mantuvimos en el último trimestre de 1987 una serie de reuniones personales con cada una de las organizaciones volcadas en esas tareas y les invitamos a participar en unas mesas redondas o reuniones sectoriales de trabajo, para analizar la función social del museo en su ámbito de actuación. Las mesas fueron cinco: «Tercera edad», «Discapacidad», «Educación permanente de personas adultas», «Jóvenes» y «Mujeres».

La extraordinaria acogida por parte de las instituciones convocadas nos confirmó la hipótesis inicial: debíamos ahondar en un trabajo coordinado con todas las plataformas que trabajaban con colectivos alejados en principio de la institución museística, para ganar en accesibilidad y rentabilizar nuestro trabajo desde el objetivo de intervención social y cultural. Esa sería nuestra doble tarea, mantener una vinculación estable con propuestas interesantes para el tejido social existente en ese momento en la ciudad. Por su parte, los colectivos asumían situar al museo en un lugar importante dentro del propio trabajo cotidiano, y le dirigían, entre otras, las siguientes peticiones: supresión de barreras arquitectónicas, horarios más flexibles y, la más sugerente, el acercamiento del museo a los colectivos promoviendo actividades trasladadas a sus propios espacios y contextos para, desde allí, fomentar el uso y disfrute de una institución pública que les pertenecía.

Todo este trabajo de prospección social, realizado en 1987, supuso en primer lugar una adaptación del museo a sus demandas. No todas se pudieron atender con la misma prontitud pues los factores económicos, que rebasaban nuestro campo de acción y decisión, ralentizaron, por ejemplo, la supresión de barreras arquitectónicas hasta bien entrada la década de los años noventa. Otras cuestiones sí que pudieron resolverse, como todo lo que recaía dentro de las competencias más directas del Área de Educación.

Así, se impulsó la realización de cursos de formación en el uso del museo para los educadores o monitores de

estas instituciones, con una gran acogida desde 1987. Y se introdujeron como una tarea más, en los años sucesivos, charlas que se impartían (e imparten) en los locales de las asociaciones demandantes, sobre el patrimonio cultural y los museos, y sobre la relación entre sociedad y museo. Esta es la forma de iniciar la vinculación que se culmina con posteriores visitas y actividades en el museo.

De este modo, el Museo de Zaragoza pasó a formar parte importante de la programación de todos esos colectivos. Esta línea de trabajo se ha mantenido hasta la actualidad con propuestas afianzadas y experimentadas, combinadas con otras singulares y enriquecidas mutuamente desde las aportaciones de unos y otros. Otra experiencia interesante para ampliar la acción social del museo fue la realización de cursos para personas en paro; esta vez la entidad colaboradora fue el Instituto Nacional de Empleo (INEM, actualmente INAEM). Junto a ellos se diseñó en 1992 un curso de trescientas horas para personas con titulación universitaria, sin trabajo y con interés en formarse en los usos educativos del museo. La acogida fue tal que se hizo necesario un proceso selectivo para acceder al mismo.

Las líneas de colaboración han sido muy variadas y hemos encontrado ocasiones para poder cooperar con otros museos de la ciudad o con servicios municipales como el de Medio Ambiente, con el que trabajamos en el año 1992; la propuesta lanzada desde el Museo de l'Ile-de-France, con el apoyo del correspondiente departamento francés y patrocinada por el Consejo de Europa, convocó a museos de toda Europa en París para el evento «La Europa de los ríos»<sup>10</sup>. De España fuimos seleccionados tres museos, entre ellos el de Zaragoza, y llevamos a París el trabajo sobre el río Ebro elaborado por el alumnado de un colegio público de la ciudad, Tío Jorge, junto al Gabinete Municipal de Educación Medio Ambiental y el propio Museo de Zaragoza<sup>11</sup>. Fue una experiencia bien interesante que reunió a más de dos mil adolescentes con su profesorado del 24 al 27 de junio en el marco del Domaine de Sceaux, en las afueras de París.

## El presente

Hemos arrancado del año 1987 para mostrar las acciones emprendidas y sostenidas desde el Área de Educación del Museo de Zaragoza, con la voluntad de consolidar un trabajo educativo extensivo, así como facilitar la accesibilidad social al mismo consiguiendo museos inclusivos. Este último objetivo se ha ido acrecentando, de modo que nuestra red social ha ido ampliando sus nudos al incorporar dentro de nuestro trabajo a otros colectivos como los centros de día de transeúntes, enfermos mentales, atención a mujeres en riesgo de exclusión, etc.

En todos los casos el proceso se desarrolla en continuidad con lo que hemos diseñado como «marca de la casa». Tras la petición de actividad hay una primera toma de contacto entre el responsable de la institución sociocultural y el personal del Área de Educación y Difusión del museo. Puede ser un colectivo ya conocido o bien alguno que se inicia en las actividades. En cualquier caso, se realiza esa reunión para delimitar las singularidades y diseñar lo que se va a trabajar en común.

El segundo punto es la visita del personal del museo a las instalaciones de la organización para presentarse ante el grupo concreto. Allí se realiza una actividad de sensibilización sobre patrimonio cultural y se aborda también el museo como una parte de ese patrimonio a la vez que se les invita a conocerlo. Finalmente, esos grupos acuden al museo y son acompañados por el personal del Área de Educación, el mismo que ha acudido a sus propios centros.

Hay una intención clara al recibir a estos grupos, cuidando la acogida, la cercanía y el afecto. Si bien se realiza de este modo en las cuatro secciones del Museo de Zaragoza, hay que resaltar que para la gente mayor y los grupos de EPA existe, especialmente diseñada para ellos, la Sección de Etnología, que puede conectar de forma más sencilla con sus intereses vitales. Podemos concluir que estas propuestas forman ya parte consolidada del trabajo cotidiano educativo del Museo de Zaragoza y han sido evaluadas a su debido tiempo con encuestas, reuniones y resultados muy favorables para su continuidad.

## Las novedades

La configuración social de nuestro país ha tenido importantes novedades con la presencia de las personas inmigrantes como vecinos de pleno derecho en nuestras comunidades. Este hecho nos llevó a intentar, a partir del año 2000, otras vías de trabajo para este público singular. De nuevo la línea de acción ha sido el contacto con las asociaciones e instituciones que trabajan el tema de la inmigración, desde las administraciones y desde lo privado, centrándonos especialmente en las asociaciones de inmigrantes de diferentes procedencias geográficas. Mujeres Árabes, Senegaleses en Aragón (AISA), Comités de Ecuatorianos o Rumanos, también con la Casa de las Culturas, Amediar y el Centro Aragonés de Recursos para la Educación Intercultural (CAREI)<sup>12</sup>. Ha habido experiencias gratificantes, pero todavía muy tímidas, pues los objetivos prioritarios de las personas que emigran a España son, lógicamente, trabajar y mejorar su situación socioeconómica, algo que conlleva horarios y jornadas dilatadas y escaso tiempo para el ocio o el disfrute.

Señalaría en primer lugar momentos y eventos singulares, como ha sido la celebración del Día Internacional de los Museos, que propuso como lema en 2005: «El museo, puente entre culturas». En el marco del Parque J. A. Labordeta, en el exterior de las Secciones de Etnología y Cerámica, personas de diferentes asociaciones y colectivos de inmigrantes de Ecuador, Senegal, Colombia, Bosnia, Marruecos y Argelia recitaron poemas de sus respectivos países elegidos por ellos, intercalando actuaciones musicales de percusión africana y de gaiteros aragoneses, que culminaron con pastas árabes elaboradas por una asociación de mujeres del Magreb.

Otra intervención en esta línea fue la participación en el programa MAPforID (Museums as Place for Intercultural Dialogue – Museos como Espacio de Diálogo Intercultural). Este programa, respaldado por la Unión Europea, propuso en 2009 a los museos y bibliotecas diseñar programas específicos en los que la interculturalidad fuera el eje central. El trabajo conjunto de la Biblioteca Pública de Aragón y el Museo de Zaragoza se materializó en una pequeña exposición en la biblioteca con piezas del museo relacionadas con la iluminación, que recorrían cronológicamente desde la antigüedad hasta el siglo XX, bajo el título *Y la luz se hizo...*, y que ponían de relieve las conexiones culturales entre los pueblos del Mediterráneo. Se completó con conferencias sobre rituales del fuego, cuentacuentos y degustación de té árabe.

Por último, dentro de la accesibilidad social, y como otro campo de acción del Área de Educación del museo, señalaría las redes sociales como una potente herramienta de comunicación con sectores de la población, sobre todo el joven, que pueden de esta manera sentir al museo como algo más cercano y que interactúa con ellos. El relevo generacional que se está produciendo dentro del Área de Educación y Comunicación del Museo de Zaragoza ha permitido dotarla de un personal experto en la gestión de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Por medio de la página web, [www.museodezaragoza.es](http://www.museodezaragoza.es), y las cuentas de Facebook y Twitter, accedemos a un público especial, acostumbrado a la utilización de las redes para intervenir en la vida diaria, en nuestro caso, del Museo de Zaragoza. Los seguidores de Facebook y Twitter, con su fidelidad y aportaciones, nos abren otra vía para mejorar el servicio que el museo debe ofrecer a la sociedad.

- 
- 1 No pretendo hacer una exposición detallada de treinta y cinco años de labor ininterrumpida en la educación museística. Tan solo bosquejar las líneas de trabajo prioritarias en este tiempo.
  - 2 Frente al generalizado de Departamentos de Educación y Acción Cultural (DEAC), el Museo de Zaragoza adoptó este otro nombre.
  - 3 El Museo de Zaragoza nació con la desamortización eclesiástica de Mendizábal en el año 1836. Se abrió al público por primera vez en enero de 1848 y transitó por diversas sedes hasta su emplazamiento definitivo en la Plaza de los Sitios en la primera década del siglo xx. En 1971 pasó a depender del entonces Ministerio de Educación y Ciencia, habiéndose transferido su gestión, más tarde (1987), a la Comunidad de Aragón, pero conservando la titularidad estatal. Es un museo generalista con secciones de Antigüedad, Bellas Artes, Etnología, Cerámica, además de un yacimiento romano en una localidad cercana (Velilla de Ebro).
  - 4 Su segunda edición, en octubre de 1981, tuvo lugar en el Museo de Zaragoza con la asistencia de treinta y nueve representantes de once museos catalanes, cuatro madrileños, tres vascos y de los museos «provinciales» de Huesca, Teruel y Zaragoza. Las actas de dichas jornadas se pueden consultar en el *Boletín del Museo de Zaragoza*, n.º 2, 1983.
  - 5 Ese era el nombre de la ordenación educativa vigente en los años ochenta en nuestro país, Educación General Básica (EGB), de carácter obligatorio y gratuita. Comenzaba a los 6 años con 1.º de EGB y finalizaba a los 14 con 8.º de EGB.
  - 6 No señalamos la ingente cantidad de materiales elaborados a lo largo de nuestro trabajo: hojas de sala para el gran público, cuadernos didácticos para todos los niveles educativos, montajes audiovisuales, presentaciones, etc., que aparecen reseñados en los sucesivos Boletines del Museo de Zaragoza.
  - 7 *Boletín del Museo de Zaragoza*, n.ºs 4, 5 y 6.
  - 8 Hasta la transferencia de las competencias en materia de museos, archivos y bibliotecas en julio de 1987, el Museo de Zaragoza era de titularidad y gestión estatal.
  - 9 Miguel Beltrán Lloris (coord.), *Museo de Zaragoza. 150 años de historia, 1848-1998*, Diputación General de Aragón, 2000, pp. 309-316. Disponible en la red.
  - 10 *European Museum Communication, Actas de la Conferencia regional europea del CECA*, Ed. N. Gesché, 1993, pp. 27-34.
  - 11 C. Martínez Lare, «La Europa de los ríos», *Boletín. Museo de Zaragoza*, n.º 11, 1992.
  - 12 Amediar es una asociación de personas que trabajan en temas migratorios y el CAREI es el centro de recursos educativos para la inmigración. En cuanto a la Casa de las Culturas es la institución municipal que coordina los temas relativos a personas inmigrantes.

## Somos, sois, eres, soy: De la condición humana al arte, un ejercicio de traducción pedagógica en «Espacio Arte 2014»

### Introducción

La práctica educativa se entiende con el «objetivo de abrir a los visitantes los conocimientos del museo y de sus colecciones, al público de todas las edades y trayectorias, y hacerles partícipes de este conocimiento y de esa cultura»<sup>1</sup>. En los últimos años, esta se ha enriquecido con nuevos planteamientos enmarcados en una teoría más amplia de la educación que, a su vez, incorpora posturas que aportan a la divulgación de las colecciones museísticas aspectos muy relacionados con nuestras realidades sociales. Esto permite vincular las colecciones de los museos con aspectos ajenos a lo estrictamente museístico y exponer las piezas presentes en las colecciones como elementos de acercamiento a nuestra sociedad y nuestra sensibilidad.

La experiencia que presentamos en esta comunicación muestra un proyecto pedagógico creado a partir del concepto de una exposición de arte contemporáneo comisariada con una doble intención intelectual y artística: descubrir desde las artes plásticas algunos de los conceptos enmarcados en el debate sobre la condición

humana. Para ello, el equipo educativo de «Espacio Arte 2014» generó un programa educativo que tradujo a los participantes (de 5 a 12 años) los conceptos teóricos de la exposición a través de las obras que esta incluía, planteando unos objetivos que trascendieron tanto las obras como los temas de la exposición, y les incitaron a reflexionar sobre su realidad inmediata.

### Contexto de la colección Würth y el Museo Würth La Rioja

El Museo Würth La Rioja fue inaugurado el día 7 de septiembre de 2007 en el Polígono Industrial de El Sequero (La Rioja) y su ubicación es, precisamente, uno de sus principales rasgos de identidad. Desde los años noventa el grupo Würth ha creado una red de dieciséis museos en algunas de sus sedes europeas con el fin de unir en el mismo espacio cultura y empresa.

La colección fue iniciada por el empresario, coleccionista y mecenas alemán Reinhold Würth a mediados

de los sesenta y su crecimiento ha sido exponencial, superando en la actualidad las 16.000 piezas. Está centrada en aquello que hay de distintivo e individual en los movimientos artísticos del arte contemporáneo, e incluye artes gráficas, pintura, escultura, fotografía, videoarte e instalaciones de corrientes como el Informalismo, el Expresionismo, la Abstracción Geométrica, el Surrealismo o el Pop Art; está compuesta por «múltiples centros de gravedad»<sup>2</sup> que documentan las experimentaciones metodológicas de las artes plásticas en el último siglo y medio.

En 2005, Würth España comenzó a formar su propia colección a modo de sección dentro de su colección. La Colección Würth España ha puesto especial interés en la obra de cinco renombrados artistas: Barceló, Deacon, Navarro, Plensa y Valdés<sup>3</sup>. El Museo Würth La Rioja nació con el objetivo de mostrar ambas colecciones y de desarrollar un programa expositivo, educativo y cultural que potenciara el impacto sociocultural del museo en su entorno inmediato.

### «Somos, sois, eres, soy: cuatro lecturas de lo humano en la Colección Würth España»

La exposición en curso, *Somos, sois, eres, soy: cuatro lecturas de lo humano en la Colección Würth España*, plantea un acercamiento a distintos aspectos que forman parte de la discusión en torno a la definición de lo humano a través de las diversas obras de la colección. La muestra propone una aproximación a cuatro conceptos propios del debate sobre la condición humana: una primera lectura, titulada «Somos pensamiento», aborda lo relativo a la identidad individual y social; «Sois sensibles», en torno a la dualidad e identificación entre lo bello y lo grotesco; «Eres espacio y tiempo», identidad en el tiempo y el espacio, y por último «Soy metáfora», nuestra capacidad de pensamiento metafórico. La exposición plantea estos cuatro conceptos mediante las artes plásticas; cada lectura ocupa un espacio expositivo del museo y está encabezada con una propuesta de interpretación.

### «Espacio Arte 2014»

«Espacio Arte» es el programa educativo que desarrolla el Museo Würth La Rioja durante los meses de verano. El proyecto está dirigido a niños y niñas de entre 5 y 12 años (en grupos de edad de 5 a 7 y de 8 a 12 años) que acuden al museo tres horas al día durante una semana (de lunes a viernes) en grupos de veinte participantes.

En el año 2014 ha tenido lugar la cuarta edición de este proyecto en el que el diseño siempre se ha ajustado a la programación expositiva. En esta ocasión, el reto de conceptualización de la exposición era especialmente complejo. Si bien valoramos diseñarla con recursos exógenos al propio museo, entendimos el valor de la muestra como canal de comunicación y principio activo para el aprendizaje, y decidimos «repensarla» y traducirla.

El interés del proyecto consistió en suscitar en los niños una reflexión sobre distintos aspectos de nuestra condición humana y expresarlos mediante el lenguaje artístico, lo que representó un significativo ejercicio de traducción pedagógica por parte del equipo educativo. Los cuatro ejes temáticos expositivos se transformaron en los siguientes ejes educativos [FIG. 1]:

- «Somos pensamiento»: identidad individual y colectiva.
- «Sois sensibilidad»: expresión subjetiva de las emociones.
- «Eres espacio»: determinante de nuestra existencia.
- «Soy metáfora»: capacidad de objetivizar lo abstracto.

### Marco teórico

Antes de emprender el diseño pedagógico de «Espacio Arte 2014» concretamos nuestra manera de entender la práctica educativa dentro de los museos y, en concreto, en el arte contemporáneo. Hemos resumido estos puntos de partida como consideraciones teóricas y como cuestiones metodológicas para reflejar la continuidad en los «modos de hacer» de nuestra discusión epistemológica.

Tabla de conceptualización	5 a 12 años	8 a 12 años	5 a 12 años	5 a 7 años	5 a 7 años	8 a 12 años
Eje temático	SOMOS PENSAMIENTO: IDENTIDAD INDIVIDUAL	SOMOS PENSAMIENTO: IDENTIDAD COLECTIVA	SOIS SENSIBILIDAD	ERES ESPACIO	SOY METÁFORA	SOY METÁFORA
Obras exposición	<b>Laberinto</b> Félix Reyes	<b>Perdido en Mainstreet</b> Curro González <b>Alta Costura, Baja Costura</b> Ana Soler <b>Hombre III</b> Jorge Perianes	<b>Sitting Tattoo VI</b> Jaume Plensa <b>Hombre III</b> Jorge Perianes <b>Zerodue, Zerotre</b> Paolo Grassino	<b>Vestigio industrial</b> Miquel Navarro <b>El jardín deshabitado</b> José Manuel Ballester	<b>Las heridas de mis alas</b> Esperenza d'Ors	<b>Trip Time</b> Tony Oursler <b>Para llegar a la realidad del objeto</b> José Carlos Balanza
Metodología presentación	5/7 Lectura: <b>Olivia y las princesas</b> 8/12 introducción narrada.	Introducción narrada.	5/7 Lectura: <b>El monstruo de colores</b> 8/12 introducción narrada.	5/7 Lectura: <b>Jaime y las bellotas</b>	5/7 Lectura: <b>El viaje de Pipo</b>	Proyección audiovisual <b>Pollock Magritte y Daniel Canogar</b> Ejercicio sobre concepto de minuto, ejercicio sobre expresión técnica de las emociones.
Objetivos conceptuales y artísticos	Instalación colectiva a modo de laberinto, donde las individualidades con sus rasgos de personalidad quedan expresadas mediante el color y la forma.	Formación de una obra colectiva con carácter reivindicativo a partir del sentimiento crítico y la acción dialógica.	Valor de la expresión emocional por medio del gesto y la materia con su trabajo plástico además de formar parte de una obra colectiva por medio de la actividad fotográfica.	Toma de conciencia de que nuestro entorno influye en nuestra identidad y viceversa.	Ser conscientes de que los sueños nos vinculan a metas y aspiraciones.	Crear una video-performance que nos permita entender la importancia de la conceptualización y la materialización en una obra artística.
Metodología plástica	— Recorrido por el interior de la obra y recogida de las emociones que han provocado en los niños/as. — Elección de un código de color. — Creación individual en tiras de tela.	— En lienzos de igual tamaño, expresión por medio de la pintura de aspectos a cambiar o mejorar. — Unión de todos formando un lienzo único que por medio de un graffiti se tacha a modo de propuesta.	— Vinculación de las emociones con color y texturas. — A través de la fotografía plasmación de expresión gestual de dos tipos de emociones contrarias vinculadas a un color.	— Presentación de fotografías de paisajes desapacibles. — Por medio de un collage los niños/as realizan su propio paisaje ideal. — Experiencia en el «batscafo» donde por medio de mirillas pueden comparar el paisaje original con su espacio ideal.	— Creación de unas alas gigantes en una cristalera donde los niños prestan sus sueños y aspiraciones en cada pluma de las alas y son fotografiados saltando con ellas, a modo de metáfora de sus sueños. — Creación con mosquitera de unas alas abstraizantes donde por medio del color se da textura y sensación de movimiento.	— Haciendo uso del concepto metáfora, realización de un ejercicio donde los niños/as hablan al interior de un bote depositando un recuerdo importante para ellos y cerrándolo a continuación. — La acción queda grabada en vídeo para posteriormente proyectarla sobre el conjunto de los botes recogidos en una «despensa».

[FIG. 1]  
Cuadro de conceptualización de «Espacio Arte 2014»

Este marco teórico no solo es el resultado de nuestra formación, sino también de nuestro posicionamiento a la hora de entender el papel de la educación artística como un pilar en la formación de una identidad crítica, creativa y comprometida.

#### ALGUNAS CONSIDERACIONES TEÓRICAS

- El museo es un espacio de encuentro con uno mismo y con la colectividad, con su entidad histórica y con su realidad actual, un ámbito de reflexión, de preguntas y de búsqueda de respuestas, además de ser un sitio de ocio y de aprendizaje lúdico<sup>4</sup>.
- El museo es una institución promotora del aprendizaje a lo largo de la vida y contribuye al desarrollo cognitivo, emocional y social de la persona; es, además, un lugar de aprendizaje por descubrimiento a través de la exposición.
- Entendemos el arte como un vehículo de expresión emocional e intelectual: el trabajo de los equipos educativos en los museos ha de ir encaminado a potenciar la sensibilidad propia de los visitantes en estas direcciones.
- Como resultado de un ejercicio intelectual, la manera de acercar el arte a los visitantes ha de valerse también de estrategias intelectuales: «la educación artística no son manualidades»<sup>5</sup>.
- El arte como expresión social se desarrolla dentro de un contexto teórico, que a su vez está inserto en un



[FIG. 2]  
Fases metodológicas  
de «Espacio Arte 2014»:  
1. Presentación  
2. Exposición  
3. Creación  
4. Refuerzo

contexto sociopolítico. Las actividades han de situar las obras expuestas en el museo en este marco, potenciando una autoridad interpretativa compartida<sup>6</sup> y generando sus propias herramientas de interpretación.

- Cada persona posee distintas estrategias de aprendizaje, por eso pensamos que parte del proceso de construcción del conocimiento debería basarse en la libertad para elegir sobre qué y cómo profundizar. Potenciamos la responsabilidad individual sobre el propio aprendizaje; la experimentación material que cada visitante llevará a cabo será el resultado de sus elecciones y, de ese modo, el aprendizaje construido será significativo<sup>7</sup>.

#### METODOLOGÍA. BASES METODOLÓGICAS

Hemos trabajado creando actividades colaborativas que generaban instalaciones colectivas y espacios de debate, diálogo y toma de decisiones asamblearias. El planteamiento epistemológico de partida puso en práctica el modelo interpretativo de autoridad compartida<sup>8</sup>. Como consecuencia, nuestra actuación siempre osciló en un

marco de diálogo, reforzando el respeto y la tolerancia a todas las opiniones y decisiones (tanto personales como colectivas).

Los temas provocaron en los niños reflexión, interpretación, debate, toma de decisiones y materialización de las conclusiones alcanzadas.

Priorizamos las técnicas de conocimiento deductivo para trasladar los conceptos artísticos a la realidad y a la sensibilidad de cada participante. La generación de conceptos partió de lo real para pasar a la abstracción. La construcción de significados se produjo de modo individual, desde uno mismo, a través de métodos de aprendizaje participativos.

Generamos experiencias que emocionaron a los participantes; pensamos, como la profesora e investigadora María Acaso, que la emoción es un elemento clave en el proceso de aprendizaje<sup>9</sup>.

Todas las sesiones se desarrollaron en un ambiente propicio y motivador, que conseguimos creando un clima de afecto y confianza entre todos los integrantes del programa.



[FIG. 3]  
«Somos pensamiento»: identidad individual. Visita a *Laberinto*, de Félix Reyes, registro de emociones de los participantes, código de color e instalación definitiva

## PRÁCTICA

Cada eje temático de la exposición se desarrolló durante una jornada, de acuerdo a cuatro fases sucesivas de trabajo [FIG. 2]:

- **Presentación:** para el grupo de 8 a 12 años la introducción del tema se realizaba mediante una exposición oral; para el grupo de 5 a 7 años utilizamos libros de literatura infantil de reciente publicación. Si el tema lo requería, diseñábamos dinámicas artísticas que apoyaran la explicación.
- **Exposición:** el tema incluía una selección de obras de la exposición que visitamos incidiendo en la visión subjetiva de estas por parte de los niños: qué os sugiere, a qué os recuerda, qué os inspira, cómo os sentís, etc., aportando en ese diálogo nuestra propia interpretación como conocedores de la obra y la intención del autor.
- **Creación:** la jornada finalizaba proponiendo una experimentación plástica y creativa del tema teórico de la sesión.

- **Refuerzo:** Todos los días se enviaba un informe a los padres con información gráfica de los contenidos, obras y metodologías trabajadas. De esta manera, podían conocer el desarrollo del programa y reforzar el aprendizaje de sus hijos.

## Experiencia

### SOMOS PENSAMIENTO: IDENTIDAD INDIVIDUAL

El objetivo de esta actividad fue posibilitar la reflexión y toma de conciencia de los niños a nivel individual, definiéndose como personas poseedoras de unas cualidades determinadas [FIG. 3], y la obra elegida fue *Laberinto*, de Félix Reyes (2006-2009).

#### Conceptualización

Para el grupo de 5 a 7 años, realizamos la introducción del tema a través de la lectura y tertulia dialógica de *Olivia y las princesas*<sup>10</sup>. El acercamiento a la obra comenzó por la descripción, entre todos, de sus rasgos



[FIG. 4]  
«Somos pensamiento»: identidad colectiva. Visita a *Perdido en Mainstreet*, de Curro González, *Hombre III*, de Jorge Perianes y *Alta costura, baja costura*, de Ana Soler; intervención con *spray* en la obra colectiva

materiales: «son de madera, son hombres y mujeres, no tienen ojos, ni boca, son anónimos...». A continuación, les invitamos a experimentar y vivir la obra introduciéndose individualmente en su interior y planteándoles una pregunta: «¿cómo te sientes?». Las respuestas se registraban en una pizarra tras el recorrido. Finalmente, se les relataba la experiencia del autor que inspiró la obra: la soledad sentida siendo adolescente, rodeado de una multitud. Con este orden de factores tratamos de no predeterminedar la percepción de la obra, ofrecer un acercamiento más neutral y puro, y otorgar un valor destacado a sus experiencias y opiniones. El resultado cargó de un enorme sentido la experiencia; los niños escribieron: «agobiada, tranquila, encerrada, acompañada, sola, insignificante, confundido, fuerte, asustado, vigilada, inquieta...».

- Metodología

En la fase de creación plástica del tema les sugerimos crear un laberinto propio que superase el anonimato de los personajes de Reyes y en el que pudiesen reconocerse

de manera individual. El referente artístico fue la obra de Joan Costa, *BLAU*<sup>11</sup>. Creamos como soporte unos lienzos blancos de 20 x 180 cm que se intervinieron a través de un código de color definido previamente por el grupo y que expresaba con colores las cualidades personales que eligieron destacar (alegre, miedoso, tranquilo, valiente, egoísta...). El reto de cada participante fue «autodefinirse» plasmando sus características mediante masas, líneas o formas de color: la presencia y proporción de los colores permitió «leer» la identidad de cada quien. La obra concluyó tras el montaje de los lienzos generando una pieza colectiva por la que los niños pudieron transitar, como en la obra de Reyes, lo que nos permitió comparar las sensaciones experimentadas en ambas instalaciones.

SOMOS PENSAMIENTO:  
IDENTIDAD RELACIONAL

La intención de este eje temático fue potenciar que los niños se percibieran como agentes activos y con capacidad crítica y de decisión en la sociedad a partir de las siguientes obras [FIG. 4]:

*Perdido en Main Street USA*, Curro González, 2003.  
*Hombre III*, Jorge Perianes, 2007.  
*Alta costura, baja costura*, Ana Soler, 2007.

- Conceptualización

El tema, por su complejidad, solo fue trabajado con los grupos de 8 a 12 años; exploramos, en paralelo, aspectos de carácter transversal como el compromiso, la colectividad frente a la individualidad, la crítica social, la convivencia o la resolución de conflictos.

González nos presenta una sarcástica crítica social, Perianes nos habla del abandono y la soledad en torno a la deshumanización social y Soler se adentra en la estructura que nos forma como personas y la vacuidad de la sociedad. El acercamiento a las obras partió de una reflexión a través de las preguntas expuestas anteriormente y las valoraciones e interpretaciones de los niños entretejieron una urdimbre de sentido para ellos y para nuestro discurso, ya que fue aportado en condiciones de igualdad. Entre todos concluimos en el papel social del arte como expresión de una opinión, de un sentimiento o una reflexión.

- Metodología

El trabajo de creación plástica se realizó a partir de una nueva interpelación: «¿Qué te gustaría cambiar de la sociedad?» Cada niño contó con una tablilla entelada y pintura acrílica para reflejar aquello que rechaza del mundo actual. Ellos definieron sus temas y la manera de plantearlos, y estos brotaron de manera espontánea e individual reflejando su preocupación acerca de cuestiones como la guerra, la contaminación, la educación, la pobreza, la caza indiscriminada, el poder del dinero o la situación de la mujer.

Con las obras individuales se creó un mosaico conjunto. Quisimos llevar más allá el concepto y convertirlo en una obra verdaderamente colectiva mediante una acción que la unificase y le diese un sentido nuevo. El debate generó un enfrentamiento dialéctico entre individualismo y colectividad; la manera que halló el grupo para manifestar su rechazo al contenido de sus tablillas y unificar la obra fue tachar con *spray* el conjunto. La

acción representaba la unificación y, a la vez, la destrucción de las obras individuales, lo cual suscitó la rebelión y la secesión de algunos miembros del grupo.

#### SOIS SENSIBILIDAD: LA EXPRESIÓN SUBJETIVA DE LAS EMOCIONES

El cometido fue experimentar el vínculo entre la expresión de las emociones, el lenguaje corporal y los colores como una manifestación subjetiva a través de las creaciones [FIGS. 5 y 6]:

*Sitting Tattoo VI*, Jaume Plensa, 2005.

*Hombre III*, Jorge Perianes, 2007.

*Zerodue y Zerotre*, Paolo Grassino, 2005.

- Conceptualización

Para explorar el vínculo entre emoción, color y cuerpo planteamos la necesidad de estudiar la relación del color con las emociones de manera individual y cómo el lenguaje corporal acompaña a estas manifestaciones. Así, definimos el día a través de dos vehículos de expresión común para los dos grupos de edad: la plástica y la corporal, que irían acompañadas de la visita a tres obras figurativas que introducían la reflexión sobre color, emoción y corporalidad.

Escogimos para esta sesión la posición neutra de reflexión y pensamiento vinculado con la transición del espectro de color de *Sitting Tattoo VI*, el estatismo deshumanizado y desordenado de *Hombre III* y los inquietantes *Zerodue* y *Zerotre* que muestran su miedo y su soledad encogiéndose y escondiéndose.

- Metodología

A diferencia de la sesión en que trabajamos la identidad colectiva, en esta, cada participante reflexionó de manera individual sobre el valor del color y su carga emocional. Para el grupo de 8 a 12 años el tema se introdujo a través de un juego de dramatización de los estados de ánimo y para el grupo de 5 a 7 años la propuesta teórica se concretó con la lectura de *El monstruo de colores*<sup>12</sup>.

Posteriormente, visitamos las tres obras escogidas realizando ejercicios de reflexión desde lo individual en



[FIG. 5]  
 «Sois sensibilidad»: expresión subjetiva de las emociones. Visita a las obras *Sitting Tattoo VI*, de Jaume Plensa, *Zerodue* y *Zerotre*, de Paolo Grassino y *Hombre III*, de Jorge Perianes, detalle de montaje de la composición fotográfica sobre lenguaje corporal/emoción/color



[FIG. 6]  
 «Sois sensibilidad»: expresión subjetiva de las emociones. Dos montajes de las composiciones fotográficas; momento de expresión de emociones individuales a través de técnica (color, trazo y textura)



[FIG. 7]  
«Eres espacio»: determinante de nuestra existencia. Visita a las obras *El jardín deshabitado*, de José Manuel Ballester y *Vestigio industrial*, de Miquel Navarro; creación de collage colectivo, experiencia dentro del batiscafo

cada una de ellas. La experimentación plástica se desarrolló mediante dos actividades: la primera potenció la expresión emocional individual a través de técnica, color y textura (tendiendo a la abstracción), dividiendo el soporte de trabajo en tantos espacios como emociones se querían representar.

En la segunda introducimos la fotografía como disciplina artística y la utilizamos para vincular lenguaje corporal y color. Cada participante escogió un sentimiento positivo y otro negativo que relacionaron con un color y representaron con una postura. Las fotografías se tomaron con un filtro de color que iluminaba la expresión corporal del niño en el color que había elegido, fijando así visualmente emoción/postura/color. El resultado de la sesión fotográfica se utilizó para realizar un montaje colectivo que se decidió de manera ensamblaria: ordenadas por sentimientos, por espectro de color, con formato de dominó, etc.

#### ERES ESPACIO: DETERMINANTE DE NUESTRA EXISTENCIA

El objetivo fue que los niños tomaran conciencia del espacio como ámbito que nos influye y de nuestra responsabilidad con el entorno, para lo cual se escogieron las obras [FIG. 7]:

*Vestigio industrial*, Miquel Navarro, 2005.

*El jardín deshabitado*, José Manuel Ballester, 2008.

- **Conceptualización**

El eje de trabajo del día, que se desarrolló únicamente con el grupo de 5 a 7 años, fue la toma de conciencia del espacio como ámbito que nos influye y de la responsabilidad con nuestro entorno. El objetivo era aportar a su propia noción espacial su capacidad para redefinirla, haciéndoles ser conscientes de cómo nuestro entorno influye en nuestra identidad y de cómo nosotros podemos influir en el entorno. Para presentar el tema elegimos el libro *Jaime y las bellotas*<sup>43</sup>, que habla del ciclo de la vida, del respeto a la naturaleza y del

paso del tiempo. A partir de la lectura y tertulia dialógica llegamos a hablar sobre nuestra realidad inmediata: ciudad o pueblo, los espacios especiales y la manera de cuidarlos.

En la exposición trabajamos con la obra de Miquel Navarro, que manifiesta su idea de ciudad industrial cuadrículada y repetitiva, desprovista de vida... pesada, fría y oxidada; por el contrario, Ballester nos traslada a los paisajes oníricos de El Bosco, pero de una manera muy particular, los priva de la pléyade de personajes y animales que pueblan su tríptico *El jardín de las delicias*, como parte de su proyecto de investigación sobre los espacios. Además, en este caso utilizamos referencias visuales a las *Hundertwasserhaus* en Viena para incorporar un nuevo marco a la manera de entender y relacionarse con el entorno.

- Metodología

Las obras nos ayudaron a potenciar que los niños fueran conscientes de que su intervención en el espacio podía transformarlo: les permitía reflexionar sobre su papel regenerador y les «empoderaba» en la fase de creación. Les presentamos una serie de paisajes abandonados, destruidos, contaminados... y les propusimos resignificarlos. Para ello, al igual que Ballester, debían eliminar de las imágenes aquellos elementos que querían borrar también de su entorno y crear nuevos paisajes, salvando aquellas partes que les interesaban de las imágenes originales y añadiendo todo lo que pudiera mejorarlos.

Para generar una experiencia emocional diseñamos un artilugio especial y espacial que les permitiese introducirse y explorar sus creaciones: fabricamos nuestro propio «batiscafo». Cada paisaje generaba un *collage* que formaba parte de ese «batiscafo» compuesto en su interior por unas mirillas (cinco por lado), donde se oponían los paisajes originales y los que los niños crearon a partir de su imaginario personal. Para generar la experiencia del espacio solo tenían que introducirse en el batiscafo y, desde su reducida estructura, mirar hacia fuera y observar los paisajes antes de ser intervenidos y cómo a ellos les gustaría que fueran.

## SOY METÁFORA: OBJETIVIZAR LO ABSTRACTO

Para entender el concepto de metáfora aplicado a las artes visuales se escogieron las obras [FIG. 8]:

*Las heridas de mis alas*, Esperanza d'Ors, 2009.

*Trip Time*, Tony Oursler, 2007.

*Para llevar a la realidad...*, José Carlos Balanza, 2007.

En esta sesión decidimos introducir el concepto de metáfora visual y conceptual en el diseño pedagógico, así acercaríamos a los participantes al nuevo significado que el arte puede otorgar a las imágenes. Aunque las actividades de ambos grupos de edad tuvieron como base este concepto, se encaminaron metodológicamente de formas distintas.

- Conceptualización de 5 a 7 años

Para explicarles a los niños el concepto de metáfora, tuvimos que trabajar con una propia. Utilizamos la obra de Esperanza d'Ors *Las heridas de mis alas*, en la que las alas funcionan como metáfora de los sueños. La obra recrea un personaje con los surcos de las alas arrancadas que se apoya desesperanzado contra una pared de cristal y eso nos permitió ahondar en la idea de que los sueños también nos definen como personas, reflexionar sobre la importancia de las aspiraciones personales y enlazar con aspectos como la ilusión, el compromiso o la motivación. Para introducir el tema nos servimos del cuento ilustrado *El viaje de Pipo*<sup>14</sup>.

- Metodología de 5 a 7 años

Después de la visita a la obra llevamos a cabo una doble actividad para hacerles conscientes de sus sueños: utilizamos la metáfora alas/sueños como hilo conductor del día y como manera de relacionar nuestras actividades con el concepto propuesto en la escultura de D'Ors. Por un lado, dibujamos unas grandes alas en la cristalera del edificio en las que el sueño de cada participante quedó escrito en una pluma de las mismas. Por otro lado, de manera individual, creamos unas alas «abstraizantes» mediante la superposición de plantillas de mosquitera para potenciar los aspectos plásticos de volumen, forma y movimiento, y creamos con ellas una instalación colectiva.



[FIG. 8]  
«Soy metáfora»:  
objetivizar lo abstracto.  
Visita a la obra *Las heridas de mis alas*, de Esperanza d'Ors; detalle de las alas escritas con los sueños de los participantes; salto desde las alas colectivas y composición de obra final a partir de las alas individuales

- Conceptualización de 8 a 12 años

Con esta franja de edad añadimos el concepto de abstracción y presentamos el arte como canal para materializar ideas no tangibles; además, acercamos a los participantes a disciplinas como el videoarte y el arte conceptual. Para ello visitamos la obra de Tony Oursler *Trip Time*, en la que el artista combina imagen con lenguaje hablado a través de una proyección sobre una escultura de fibra de vidrio; también utilizamos la obra de J. C. Balanza, cuyo proyecto artístico persigue la representación del tiempo. Además, nos valimos de obras de Pollock, Magritte y D. Canogar para reforzar el tema e introducir una propuesta de obra conceptual y «performativa»: una obra colectiva que tuvo como fin objetivar un concepto intangible: los recuerdos [FIG. 9].

- Metodología de 8 a 12 años

Esta experimentación plástica fue, probablemente, la experiencia de mayor carga emocional de toda la semana. Cada participante eligió un recuerdo, lo puso «en conserva» dentro de un bote de cristal y lo registró

audiovisualmente en una sala iluminada tan solo por un foco. La *performance* proponía que los recuerdos fueran susurrados y «embotados», materializando algo abstracto que solo existía previamente en su imaginario. Una vez cerrado el bote, estos se ordenaban en una estantería, una suerte de alacena de recuerdos, formando una pantalla de cristal sobre la que posteriormente se proyectaron las grabaciones de los niños.

## Conclusiones

La complejidad conceptual de la exposición y las obras que la componían supuso un reto de diseño educativo, pero también nos permitió crear metodologías que aunaran arte, filosofía y sociología, revalorizar la colección como un recurso pedagógico para potenciar habilidades como la reflexión, el debate y el diálogo, y presentar el arte como herramienta de expresión intelectual, social y emocional.

Como museólogos, entendemos el valor social de las colecciones y nuestra función educativa en torno a estas;



[FIG. 9]

«Soy metáfora»: objetivizar lo abstracto. Visita a las obras *Trip Time*, de Tony Oursler, y *Para llevar a la realidad del objeto...*, de José Carlos Balanza. Momento de la *performance* conceptual en la que la participante está guardando en el bote su recuerdo; vista final de la videoinstalación

pero también que para establecer una auténtica relación con los visitantes, los museos han de comprender muy bien su realidad inmediata. Las obras de las colecciones han de «traducirse» para que los visitantes puedan establecer con ellas un vínculo de identificación, comprensión y satisfacción.

En nuestro caso, el arte contemporáneo nos ha permitido trabajar en dos direcciones: por un lado, la estrictamente artística, ya que hemos logrado abrir puertas que encaminaran a los participantes hacia disciplinas propias del arte actual; y por otro, transversal, al presentar el arte como una parte de su realidad, su reflexión sobre sí mismos y su formación como personas.

Todos los objetivos (plásticos y transversales) fueron alcanzados. Los participantes asumieron su papel indivi-

dual en las obras conjuntas y trabajaron con facilidad de forma colectiva, respetaron las decisiones asamblearias y se entendieron como parte de un engranaje mayor. En las actividades sobre el compromiso social y la metáfora, su vivacidad e implicación fueron una auténtica lección de realidad y sinergia social.

Gracias a la fase de refuerzo tuvimos una comunicación fluida con los padres, cuyas valoraciones en las encuestas de evaluación aportaron valiosos comentarios como el que cierra estas conclusiones:

«Valoramos mucho los cuidados y acertados contenidos, la imaginación, la creatividad, la diversión, la capacidad del equipo para transmitir emociones y hacer pensar, el acercamiento al arte y a la reflexión, la motivación y el fomento de la curiosidad».

- 
- 1 Cornelia Brüninghaus-Knubel, «Museum Education in the Context of Museum Functions», *Running a Museum*, París, ICOM, 2004, pp. 119-132. Disponible en la red.
  - 2 Beate Elsen-Schwedler, *Kunsthalle Würth*, Schwäbisch Hall, Múnich-Londres-Nueva York, Prestel Verlag, 2001.
  - 3 Carmen Palacios y Silvia Lindner, «Museo Würth La Rioja. Recorrido histórico y museológico de una colección privada con vocación pública», *Revista Berceo*, n.º 161, 2011, pp. 141-159. Disponible en la red.
  - 4 Jordi Pardo Rodríguez, «Los museos y modelos de ocio cultural. Reflexiones sobre la oferta cultural de los museos para el público disperso», *XII Jornadas DEAC*, celebradas en Salamanca, 2003, pp. 35-47.
  - 5 María Acaso, *La educación artística no son manualidades*, Madrid, Libros de la Catarata, 2011.
  - 6 Amaia Arriaga Azcárate, «Modelos de educación estética y autoridad interpretativa en centros de arte contemporáneo», *Estudios sobre Educación*, n.º 14, 2008, pp. 129-139. Disponible en la red.
  - 7 Mikel Asensio y Elena Pol, «Aprender en el museo», *IBER*, 36, Grao, 2003, pp. 62-77.
  - 8 Mikel Asensio y Elena Pol, *op. cit.*, pp. 62-77.
  - 9 [www.mariaacaso.es/2014-ir-a-la-escuela-para-aprender-a-pensar-en-vez-de-ir-a-la-escuela-para-aprender-a-aburrirte-la-emocion-como-elemento-clave-del-proceso-de-aprendizaje/](http://www.mariaacaso.es/2014-ir-a-la-escuela-para-aprender-a-pensar-en-vez-de-ir-a-la-escuela-para-aprender-a-aburrirte-la-emocion-como-elemento-clave-del-proceso-de-aprendizaje/) (Consulta: 14.09.2014).
  - 10 Ian Falconer, *Olivia y las princesas*, Santiago de Chile, FCE, 2012.
  - 11 [www.joancosta.org](http://www.joancosta.org) (Consulta: 14.09.2014).
  - 12 Ana Llenas, *El monstruo de colores*, Barcelona, Flamboyant, 2012.
  - 13 Tim Bowley e Inés Vilpi, *Jaime y las bellotas*, Sevilla, Kalandraka, 2007.
  - 14 Satoe Tone, *El viaje de Pipo*, Madrid, SM, 2014.

## Proyecto de mediación cultural del Museo Reina Sofía

### Introducción

La mediación cultural es un proyecto experimental que persigue generar nuevas dinámicas de relación con los públicos del museo, así como proporcionar herramientas adecuadas a los diferentes visitantes con el objetivo de que adquieran una mirada emancipada y autónoma.

El proyecto de mediación cultural, dependiente del Servicio de Educación del Museo Reina Sofía, ha cumplido tres años; tres intensos años en los que hemos tenido la posibilidad de experimentar varias vías de vinculación con el público a través de estrategias de diversa índole, llevadas a cabo por un equipo de jóvenes profesionales.

Hemos ido poco a poco explorando diferentes posibilidades, nuevos enfoques, diseñando nuevas propuestas, y aunque ningún proyecto de estas características puede considerarse cerrado, sí que podemos hablar de una iniciativa específica que se ha hecho un hueco en el complicado entramado del museo. Un proceso colaborativo y en continuo cambio que ha evolucionado con sus riquezas y limitaciones; que queremos que siga siendo capaz de adaptarse a las necesidades y que, para ello, llegado este momento, tiene que ser un tema de debate.

A partir de todas las iniciativas enmarcadas en el contexto de estos años de experiencia hemos ido recopilando gran cantidad de información. Es preciso abrir un periodo de reflexión en el que la nueva situación de los espacios museísticos, junto al análisis de los datos recabados a lo largo de esta andadura, nos ayude a afrontar los próximos años y a redefinir más ajustadamente el proyecto.

En consecuencia, este documento afronta dos objetivos: presentar las líneas directrices que llevaron a la puesta en marcha del proyecto, así como las iniciativas en las que se ha ido plasmando, y valorar si después de tres años de andadura, esos objetivos se han conseguido y esas estrategias han sido las idóneas.

Pero empecemos por el principio.

### ¿Cómo y por qué surgió el proyecto? Origen de la mediación en el Museo Reina Sofía

La actual concepción de mediación cultural como proyecto integral surge como consecuencia de un nuevo posicionamiento del museo, que tuvo como primera medida la puesta en marcha de su nueva colección. Esta

nueva colección no supone simplemente una nueva distribución de los fondos de la institución, o poner mayor énfasis en un periodo concreto. La colección se presenta, a partir de este momento, como el emblema de lo que va a ser la nueva institución, como reza en la página web del museo, en el epígrafe «Misión»:

A menudo nos imaginamos una construcción artística en la que el otro habla con nosotros, pero en realidad no es así. No es suficiente con representar al otro, hay que buscar formas de mediación que sean simultáneamente ejemplos y prácticas concretas de nuevas formas de solidaridad y relación. Ello implica cambiar la narración lineal, unívoca y excluyente a la que se nos ha acostumbrado, por otra plural y rizomática, en la que no solo no se anulen las diferencias sino que se entrelacen. Ello acarrea también la transgresión de los géneros y cánones establecidos, así como la ampliación de la experiencia artística más allá de la contemplación y la incorporación de proyectos que no se agotan dentro del circuito artístico ni se reducen al mundo institucional establecido<sup>1</sup>.

Así, este nuevo relato de la colección se presenta como un espacio:

- Que quiere superar la mera identificación de los autores de cabecera más reconocidos.
- Con capacidad para transmitir la complejidad y heterogeneidad de la realidad operante.
- En permanente revisión, es decir, cambiante, que promueve nuevas lecturas y que presupone un visitante dispuesto a explorarlas.

Este concepto de museo reclama un nuevo papel del visitante: ya no hablamos del público abnegado que recibe de forma pasiva el contenido que se le propone, sino de un usuario concienciado que se presenta como agente activo en la generación de pensamiento y contenido, y que responde a la idea de que el visitante construye sus propios significados a partir de la experiencia cultural<sup>2</sup>.

Este nuevo rol del visitante hacía necesario subvertir, o superar, ciertas ideas preconcebidas que, o bien el visi-

tante que viene al museo trae consigo —generando un tipo de visita menos activa— o que, sencillamente, provocan que en muchos casos amplios sectores de la población ni siquiera contemplen la posibilidad de venir. Como Nina Simon explica en su libro *The Participatory Museum*<sup>3</sup>, existen cinco expresiones comunes que manifiestan la desafección que siente el público hacia la institución cultural:

- Lo que cuenta la institución es irrelevante para mi vida.
- La institución nunca cambia, una vez has visto lo que ofrece no hace falta volver.
- La voz de la institución es autoritaria y no incluye mi voz ni herramientas que ayuden a entender lo que se muestra.
- La institución no es un espacio creativo donde puedo expresar y contribuir de alguna manera.
- La institución no es un espacio público adecuado para compartir mis ideas con otros.

Invaldar estos cinco argumentos, darles la vuelta, se convierte entonces en la finalidad que persigue el proyecto de mediación, en perfecta correspondencia con una colección y un museo que quieren estar vinculados con el acontecer social (es decir, ser relevantes), en permanente revisión (y por tanto, susceptibles de ser visitados muchas veces) y abiertos a la esfera pública.

## ¿Por qué hablamos de mediación cultural? Objetivos y características de la mediación cultural en el museo

Una vez definido el papel que, en términos generales, queríamos que desempeñase el proyecto, necesitábamos decidir cómo se iba a denominar. Por ello comenzamos una investigación buscando casos o expectativas similares en museos nacionales y extranjeros. Así encontramos casos como el del Van Abbemuseum de Eindhoven, que recoge la figura del «Cicerone», o el equipo del Guggenheim de Nueva York denominado «Gallery guides»<sup>4</sup>.

Ambos comparten con el proyecto del Museo Reina Sofía la idea de un equipo joven, motivado, con un profundo conocimiento de los fondos de sus colecciones y disponible en las salas del museo para cualquier duda que pueda tener el visitante. Sin embargo, estos proyectos no persiguen la autonomía ni el carácter emancipador del nuestro, ni la utilización de otras herramientas y estrategias.

En nuestra búsqueda, encontramos la denominación «mediación cultural», expresión que procede del contexto francófono, utilizada ampliamente y de manera habitual en el ámbito institucional, asociativo y universitario. La Ecole du Louvre recoge entre sus estudios los de *médiation culturelle*, que son cursos de especialización entre los que se encuentra la figura del *expert en médiation culturelle*: «persona especializada en el conjunto de estrategias de interpretación y de comprensión de los fenómenos y procesos culturales. Incorpora las nuevas prácticas para un público específico, con el objeto de responder a una necesidad nueva», y del *médiateur culturel* o «intermediario entre las colecciones expuestas y los diferentes públicos [...] quien es la persona que lleva a cabo las estrategias que provocan el encuentro entre el objeto y su público»<sup>5</sup>.

Según la definición del diccionario francés, la mediación cultural consiste en «servir de intermediario entre una o varias cosas». En español, es verdad que el término se venía utilizando con mayor frecuencia en el sentido de mediar en un conflicto; sin embargo, desde hace ya un tiempo venimos observando cómo, tanto en el ámbito privado como en el cultural, cada vez se utiliza más la denominación de mediador, no en términos de resolución de conflictos, sino en términos de intermediación en medios especializados.

En el entorno anglosajón, la denominación *cultural mediator* designa a la persona que ejerce labores de ayuda, acompañamiento y traducción —por su conocimiento de las dos culturas y de ambos idiomas— a extranjeros que se encuentran en un periodo de integración en una sociedad nueva para ellos, como así lo muestra el programa «Cultural mediation: Building bridges» del Departamento de Educación de Colorado<sup>6</sup>. Este estado, en el que conviven más de doscientas lenguas diferentes al inglés, ha incor-

porado la figura de los mediadores culturales, personas que dominan tanto el inglés como otras lenguas, y que utilizan ese conocimiento para ayudar en la integración de familias que solo conocen su lengua de origen.

En definitiva, seleccionamos el término «mediación cultural» porque se ciñe a la filosofía del proyecto: el mediador cultural promueve estrategias que generen vínculos entre el objeto cultural (producción material o proceso creativo) y el individuo. Su trabajo tiene que ajustarse y redefinirse de acuerdo al sujeto o público al que se dirige la información y al contexto artístico, cultural y social en el que ocurre la interacción.

Además, nuestra propuesta incorpora un matiz que nos parece esencial. El hecho de mediar sugiere y abre la puerta a un elemento fundamental: la relación bidireccional en la transmisión del conocimiento de la institución al usuario, pero también del usuario a la institución. De este modo, su experiencia, procedencia y formación general se incorporan al grupo general de visitantes, siendo el mediador la persona que facilita que ese encuentro se produzca.

Así, en marzo de 2011, se inicia un servicio gratuito y continuado, ofrecido por un grupo de mediadores culturales, cuyos objetivos son:

- Promover vías de comunicación más cercanas e intensas con el visitante y entre los visitantes.
- Mejorar la calidad de la visita.
- Hacer de la visita al museo una experiencia significativa ayudando a cada visitante a construir su propio discurso.
- Poner al alcance del usuario los contenidos desplegados en la colección.
- Fomentar la transformación del visitante en usuario.
- Incorporar la voz del usuario.

Todo ello tiene un propósito muy claro: ayudar al público a generar una nueva relación con el espacio museístico mediante la que puedan tomar conciencia de su posicionamiento activo frente a lo que allí sucede. El museo es un espacio para la conversación, la reflexión, el debate, el cuestionamiento, la crítica... que rebasa lo meramente artístico hacia otros planos de los que no se puede desvincular.

Un museo que quiere situar en el centro de su cometido al visitante, necesita concretar herramientas que visibilicen esa voluntad a los ojos del público, para que este, a su vez, las pueda reconocer y utilizar, propiciando así que la experiencia en el museo sea lo más significativa posible.

Por ello, desde el primer momento, el proyecto va a tener una serie de características que consideramos que son imprescindibles y que todos los integrantes tenemos que tener muy presentes:

- Su carácter experimental: el proyecto nace con la vocación de ensayar, de probar distintos tipos de acercamiento al público, más o menos estructurados, tanto libres como enmarcados en formatos más formales o reconocidos. Aparece sin considerar ninguna forma de relación con el público como buena ni mala, sino con la voluntad de experimentar, de ir conformando el proyecto a medida que este se desarrolle, sin procedimientos cerrados ni totalmente predefinidos.
- Flexibilidad: la mediación cultural es un proyecto que tiene su razón de ser en la interacción con todo tipo de público. Esto supone tener un equipo de profesionales enormemente motivados, muy formados en términos conceptuales y pedagógicos, y que demuestren una enorme capacidad de adaptación a circunstancias muy heterogéneas (diversidad de público, cambios en la colección, cambios de estrategias, etc.).
- Carácter colaborativo: por un lado, es un proyecto que aglutina a numerosos actores y en el que es preciso trabajar en equipo (el propio equipo de mediadores, la empresa contratante, la coordinación de la empresa, el equipo del museo: Departamento de Actividades Públicas, Servicio de Educación). Esto significa que todos los procesos, desde su concepción hasta su puesta en marcha, conllevan negociaciones y puestas en común con equipos necesariamente muy diferentes. El planteamiento colaborativo responde también, por otro lado, a que queremos que la mediación se perciba como un proceso colectivo.
- Voluntad inclusiva: se trata, no solo de trabajar con públicos diversos de manera aislada, sino de promo-

ver situaciones en las que diferentes realidades y públicos convivan.

Para que el proyecto se desarrolle de acuerdo a estas premisas, se ponen en marcha una serie de iniciativas que constituyen los siguientes puntos a tratar.

### El equipo de mediadores como factor fundamental

La apuesta del museo por contar con un equipo humano estable es absolutamente imprescindible para un proyecto que tiene como reto adaptarse a públicos muy diversos. El equipo de mediadores culturales del museo está compuesto por jóvenes licenciados en Historia del Arte, con un perfil muy especializado en arte contemporáneo, y que han tenido que aprender que ni ellos ni las obras son la parte central del proyecto.

Por ello, los procesos de selección y formación del equipo fueron muy importantes. La selección lo era por razones obvias y porque éramos conscientes de la dificultad de integrar un equipo nuevo en el contexto físico del museo —ocupado ya por otros equipos profesionales con funciones más tradicionales y consolidadas—, y de dar a conocer una nueva función desconocida hasta el momento.

La formación ha sido, y sigue siendo, también un tema central. En el momento inicial hubo una dedicación muy intensa diversificada en varias vías:

- Conocimiento del museo (espacial, departamental, protocolos de actuación, etc.).
- Conocimiento de los fondos y de las líneas de fuerza que rigen el planteamiento de la colección para poder transmitir la riqueza del discurso.
- Conocimiento de la especificidad del proyecto y de nuestras expectativas. Este punto era de gran trascendencia porque la labor del mediador tiene que ser emancipadora, y no meramente enunciativa de un discurso aprendido, y porque el proyecto necesitaba desde el principio de un compromiso individual y de equipo.

El proceso de formación inicial llevó a dedicar todos los días un tiempo durante la jornada laboral de cada uno de ellos al estudio y la lectura personales, así como a la reunión de todos los miembros para poner en común los contenidos y para tomar decisiones estratégicas.

Posteriormente, una vez adquiridos los conocimientos que considerábamos necesarios y tener que incorporar solo los de los cambios que se iban produciendo en la colección, pudimos reducir el número de horas de estudio personal, sacándolas de su jornada laboral, permitiendo así que el servicio estuviera disponible al público durante todo el horario de apertura del museo.

A partir de ese momento, en el que ya albergábamos un conocimiento en profundidad de la colección del museo y de lo que el proyecto perseguía, comenzamos a desarrollar un mecanismo de trabajo individual y grupal, que es el que ha marcado y definido el *modus operandi* del equipo, y en el que la capacidad de iniciativa colectiva e individual de los mediadores han sido fundamentales. Cada vez que se decide comunicar al público una nueva materia o elaborar un nuevo itinerario, se pone en marcha una metodología de trabajo que se ha repetido con éxito en sucesivas ocasiones.

En primer lugar, entre todos se selecciona la temática sobre la que se va a trabajar y se dan una serie de materiales bibliográficos, audiovisuales, etc., para que cada uno los consulte y asimile de forma individual. Se deja un tiempo, en el que muchas veces se comparten nuevos materiales que se han ido descubriendo a medida que los mediadores realizan la investigación. Una vez realizada, nos reunimos con un especialista en la materia para que nos transmita sus conocimientos. Y, por último, todo el equipo se reúne para poner en común impresiones, maneras de enfocar los temas, puntos fuertes del discurso, obras seleccionadas...; se dirimen los objetivos y los puntos que consideramos imprescindibles, pero dejando que los mediadores puedan decidir individualmente algunas cuestiones como, por ejemplo, la selección de las obras, el orden de las mismas, cómo van a presentar el discurso..., la idea es que cada visita sea diferente y venga marcada por las necesidades del visitante, no por una disertación aprendida.

Hemos contado con la ayuda de varios especialistas externos y del museo para que nos transmitieran sus conocimientos y que estos se transformasen en una iniciativa dirigida al público; itinerarios como «Feminismo», «Teatro», «Lo poético» o «El artista en crisis» han partido de este sistema de trabajo. Pero, afortunadamente, la iniciativa del equipo ha ido en aumento hasta tal punto que la nueva visita comentada de la colección «Cuerpo», incorporada a la oferta hace unos meses, fue un itinerario transversal propuesto, investigado, escrito y puesto en marcha por el propio equipo.

Sin embargo, el tema de la formación y el estudio también conlleva bastantes conflictos no por la motivación del equipo, que se muestra más que dispuesto a incorporar nuevos contenidos y ampliar las iniciativas, sino por la complejidad de la organización del mismo, por el escaso reconocimiento y por la dificultad para encontrar disponibilidad fuera de los horarios de trabajo.

Al tratarse de un proceso experimental, la organización y la adaptación de cada uno de los actores que participan en este proyecto también llevó su tiempo. El equipo no está directamente contratado por el museo sino por una empresa externa que se presenta a un concurso público para la gestión de la mediación, información y atención al visitante del museo. Esta situación bicéfala tiene consecuencias directas en el día a día, ya que el equipo responde a dos coordinaciones: la empresa seleccionada, que facilita toda la parte administrativa, y la coordinación por parte del museo, que ha sido desarrollada por el Servicio de Educación y por el Área de Programas Culturales del museo, quienes han definido el proyecto y de quienes dependen todas las decisiones conceptuales y estratégicas.

No podemos negar que el proceso de adaptación de todos los agentes que conforman esta realidad (institución pública, empresa, coordinadores, informadores y mediadores) ha sido arduo; cada uno de nosotros hemos tenido que buscar nuestro lugar en el proyecto. Sin embargo, a día de hoy podemos decir que existe un estrecho clima de colaboración donde todos, sabemos cuál es nuestro papel y compartimos un mismo objetivo: que el proyecto sea conocido y valorado de forma muy positiva por el público.

## Estrategias y acciones de mediación. Escuchar al usuario: la conversación como punto de partida

Como ya hemos adelantado, el proyecto no se limita a ser un mero transmisor de los relatos del museo, sino que aspira a hacer de la visita del usuario una experiencia significativa que le impulse a crear su propio discurso. Es por ello que también nos gusta hablar de un usuario activo más que de un visitante esporádico, conociendo, no obstante, la complejidad que entraña esta empresa. Lo que proponemos es generar los tiempos y los espacios para que se produzca ese encuentro, esa mediación, esa conversación.

Partiendo de este diálogo en el que se puedan conocer las necesidades y expectativas del usuario, el mediador debe adaptar todas sus habilidades y conocimientos para mejorar y personalizar la experiencia que este va a tener. En muchas ocasiones, las visitas guiadas u otras propuestas educativas tienen un discurso predeterminado, un tiempo límite, un extenso recorrido que cubrir en el que las preguntas, dudas, observaciones y aportaciones quedan relegadas o son obviadas. Éramos conscientes de que había que revertir drásticamente esa situación.

En la mediación no se propone solo un diálogo final sino también un diálogo inicial, que permite indagar quién es, cómo es, qué conoce y qué espera el visitante. El intercambio de conocimiento llega como resultado de una interacción personal previa, y no a la inversa. A partir de esta interacción, el mediador debe ser capaz de valorar en qué medida el visitante está abierto o dispuesto a recibir información, cuál es su predisposición, su grado de autonomía: cuál es el perfil de ese usuario.

### ASESORAMIENTO Y MEDIACIÓN EN SALA

Durante su jornada de trabajo los mediadores tienen contemplada la realización de visitas comentadas, pero gran parte de la misma está dedicada a poder atender al visitante de forma individualizada, en lo que denominamos asesoramientos y mediaciones en sala.

Estas dos iniciativas son la esencia del proyecto, porque son las que le confieren su especificidad. El asesoramiento y la mediación en sala surgen de la iniciativa

del visitante, no del mediador. La pregunta inicial, la duda primera es suya, y esta deriva en una conversación, que no se da en el contexto de una visita fijada con un discurso predeterminado. Se trata de facilitar que el usuario encuentre el espacio, el lugar y la persona con los que se sienta cómodo, en confianza y activo para poder participar.

El asesoramiento se produce en el espacio en el que se encuentra habitualmente el mediador, cuando un espectador se acerca para preguntarle cualquier duda: la localización de una obra, su procedencia, la distribución de las salas, etc. En algunas ocasiones ese asesoramiento se reduce a dar respuesta a cuestiones concretas, pero en otras muchas se amplía la conversación hacia otros temas o intereses y, en otras tantas, se produce lo que denominamos la «mediación en sala», es decir, el mediador acompaña al visitante a las salas del museo donde entre las obras expuestas se produce ese intercambio de información. En definitiva, se trata de un recorrido personalizado y por lo tanto mucho más vinculante y significativo para los integrantes porque se va diseñando y formulando a medida que se produce.

### VISITAS COMENTADAS Y AUTÓNOMAS, O CÓMO BUCEAR EN UNA COLECCIÓN

El programa de visitas comentadas supone un apoyo fundamental a la difusión de la posición del museo, ya que muestra de forma muy palpable esa intención de establecer nuevas formas de relacionarse con el público y promueve lecturas muy diversas que amplían el ámbito de la historiografía del arte. También supone un elemento de difusión del proyecto muy importante, ya que a partir de las visitas el público descubre el resto de las iniciativas de mediación, que hacen el proyecto más complejo y enriquecedor, y que en muchas ocasiones no se esperan.

Son visitas programadas semanalmente que trazan diferentes recorridos a través de la colección del museo. Podemos hablar de dos categorías que responden a dos modos distintos y complementarios de narrar las historias que presenta la colección y al interés por generar diferentes dinámicas con el público.

Desplegables de los itinerarios de la colección: «Feminismo» y «Cuerpo»

## 2 Colección

Edificios: Sala 201 - 210

<p><b>Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía</b></p> <p><b>Edificio Sotillo</b> Sala 201, 202</p> <p><b>Edificio Realist</b> Sala 203, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210</p> <p>www.museonaciona.es</p>	<p><b>Horario</b> De lunes a sábado y festivos de 10:00 a 21:00h</p> <p><b>Días gratuitos</b> Los lunes y de miércoles a sábado desde las 18:00h. Hasta la hora de cierre. Con excepción de los puentes.</p> <p><b>Servicio</b> Línea de información gratuita Audioguía Accesibilidad física Guardias Parking para bicicletas Móviles inalámbricos</p>	<p><b>Itinerarios por la Colección</b></p> <h1 style="font-size: 3em; color: purple;">Feminismo</h1> <p>Una mirada feminista sobre las vanguardias</p> <p>Con el patrimonio de <b>FUNDACIÓN PRADO</b> y <b>REINA SOFÍA</b></p>
--	--	--

## 4

Edificios: Sotillo

<p><b>Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía</b></p> <p><b>Edificio Sotillo</b> Sala 401, 402</p> <p><b>Edificio Realist</b> Sala 403, 404, 405, 406, 407</p> <p>www.museonaciona.es</p>	<p><b>Horario</b> De lunes a sábado y festivos de 10:00 a 21:00h</p> <p><b>Días gratuitos</b> Los lunes y de miércoles a sábado desde las 18:00h hasta la hora de cierre. Con excepción de los puentes.</p> <p><b>Servicio</b> Línea de información gratuita Audioguía Accesibilidad física Guardias Parking para bicicletas Móviles inalámbricos</p>	<p><b>Itinerarios por la Colección</b></p> <h1 style="font-size: 3em; color: orange;">Cuerpo</h1> <p>Con el patrimonio de <b>FUNDACIÓN PRADO</b> y <b>REINA SOFÍA</b></p>
---	---	---

Por un lado, se ofrecen recorridos en los que, a modo de relato, el mediador se detiene en un grupo muy reducido de obras de la colección con el objetivo de abordarlo en profundidad. Estos relatos se renuevan periódicamente. Algunos ejemplos son: «Spain is different»: *Imágenes críticas de la España franquista* (septiembre-diciembre, 2013), *Cubismo y cine: La transformación de la mirada* (enero-abril, 2013), *Experiencia de espacio/experiencia de vida* (enero-abril, 2012), *El retorno de Duchamp* (mayo-agosto, 2011) o *Adiós a la periferia: abstracción en América Latina* (enero-junio, 2014).

La otra propuesta son los itinerarios de carácter transversal que recorren un tramo completo de la colección, dividida en estos momentos en tres segmentos cronológicos. En la actualidad se pueden realizar los siguientes:

- Colección 1 (1890-1945) Feminismo.
- Colección 2 (1945-1968) Cuerpo.
- Colección 3 (1968-1982) El artista en crisis.

En ambos casos, la idea es que el discurso se vaya haciendo conjuntamente a través de la observación de algunas obras, de algunos datos que da el mediador y de las aportaciones de los asistentes a las mismas. Se trata también de fomentar la comunicación entre los visitantes, de dejar espacios que permitan la interacción.

La vinculación de los relatos a la historia reciente de España, la propia asociación de esos hechos con los participantes, la visión que de los mismos pueda tener el asistente foráneo, el contraste entre espectadores de diferentes nacionalidades, la vinculación de las obras con

su entorno social y político, las implicaciones con otras disciplinas, la experiencia personal del arte..., todos estos factores favorecen que se produzca la aportación del público, que entran en juego para enriquecer, cuestionar, extrapolar, contestar y compartir el contenido que se trabaja en cada recorrido.

El programa de visitas se ofrece de forma gratuita y se intenta siempre que haya sesiones en horario gratuito. Otra posibilidad es realizar los itinerarios transversales de forma autónoma, contando con materiales impresos que también se pueden descargar en la web del museo.

#### ÁREAS DE INTERPRETACIÓN: LOS MEDIADORES EN EL ESPACIO FÍSICO DEL MUSEO

Otro eje del proyecto de mediación está constituido por la instalación de las áreas de interpretación. Estas áreas son espacios incluidos en el propio recorrido de las salas de la colección que complementan y contextualizan los contenidos desplegados en las mismas. Las áreas de interpretación de la colección tienen un carácter permanente, aunque sus materiales son permanentemente revisados y actualizados.

En la segunda planta del Edificio Sabatini se encuentra el área de interpretación de la *Colección 1*, un espacio en el que se presentan un conjunto de materiales que permiten al visitante profundizar en los procesos y rupturas que marcaron las primeras décadas del siglo XX.

El área de interpretación de la *Colección 2* se encuentra ubicada en la cuarta planta del Edificio Sabatini, y está pensada como un amplio espacio donde profundizar en las líneas de fuerza de la colección en el periodo 1945-1968. Los materiales con los que cuenta esta área incluyen desde bibliografía específica de teoría e historia del arte a literatura, hasta archivos sonoros y audiovisuales que ayudarán al visitante a entender y comprender la creación artística en este escenario posbélico.

Todos los dispositivos de mediación pretenden que el visitante conozca los criterios que han guiado la disposición de la colección y que amplíe las posibilidades de lectura de la misma.

Los mediadores, en un principio, se situaron en las salas de la propia colección pero, al tratarse de solo dos

por turno, la sensación era que se perdían en el espacio y era muy difícil encontrarlos. Además, observamos que el público percibía su intervención como un elemento invasivo. En ese contexto, se decidió incorporar las áreas de interpretación que, inicialmente, se concibieron como los espacios en los que se podía encontrar al mediador cultural. Sin embargo, durante estos años hemos modificado este criterio por dos razones: los espacios donde están situados no coinciden con los grandes flujos de público y son percibidos por el público más como espacios de estudio que de conversación.

Esto nos ha llevado a cambiar las posiciones de los mediadores a zonas más visibles y transitadas del museo, y a proponer un mobiliario y unas herramientas en esos espacios que propicien la interacción, manteniendo las áreas de interpretación como espacios autónomos para el estudio y la profundización.

#### Evaluación y resultados del proyecto

Nos encontramos inmersos en un proceso de evaluación del proyecto y para ello estamos recopilando y analizando todos los datos que tenemos y que son de muy diversa índole, no solo numéricos, sino también de tipo cualitativo.

Sin embargo, sí que hemos ido identificando errores de apreciación en algunos elementos o premisas con las que iniciamos el proyecto, y que ahora sabemos que no son reales: por ejemplo, la dicotomía entre el público que imaginábamos y el que vamos conociendo.

- La deseada proactividad del público no se corresponde con la realidad, y todavía hay mucho camino por recorrer, pues está muy asentada la visión del museo como un espacio al que no se viene a establecer una relación, una interacción humana, sino a contemplar, y como lugar al que se acude a recibir, no a aportar.
- La reacción del público en función de las temáticas que se proponen es muy diferente, y así surge el reto de combinar el «éxito» de los itinerarios más aceptados con la necesidad de abordar aspectos que, por

desconocidos, resultan a priori poco atractivos para el visitante.

- El conocimiento del servicio —en relación al porcentaje de público total del museo— es muy limitado, hecho que nos ha llevado a trasladar el equipo a lugares con mayor flujo del mismo.

A pesar de estos detalles a matizar, también percibimos que el proyecto se ha ido consolidando en el museo, tiene mayor visibilidad y reconocimiento y que, a nivel de público, va ampliando el número de usuarios que reconocen su valor y su carácter innovador. Prueba de ello es

que es el servicio que más felicitaciones recibe de todo el museo.

Todo ello refuerza nuestra intención de seguir buscando nuevas vías para tener un mejor conocimiento del público, y para conocer cómo funciona el propio proyecto, porque «aprender en el museo y conocer cómo se produce el aprendizaje de los visitantes se ha convertido en una cuestión de supervivencia para los museos»<sup>7</sup>. El museo, como bien señala el profesor Georges E. Hein, autor de *Aprendiendo en el museo*, es un espacio privilegiado de aprendizaje para la construcción del conocimiento integral y colectivo.

---

1 Citado en [www.museoreinasofia.es/museo/mision](http://www.museoreinasofia.es/museo/mision) (Consulta: 15.09.2014).

2 Georges E. Hein, *Learning in the Museum*, Londres, Routledge, 1998.

3 Nina Simon, *The participatory Museum*, Santa Cruz, California, Museum 2.0, 2010. Disponible en la red.

4 [www.guggenheim.org/blogs/tag/gallery-guides](http://www.guggenheim.org/blogs/tag/gallery-guides) (Consulta: 14.09.2014).

5 [www.ecoledulouvre.fr/vie-etudiante/orientation/mediation](http://www.ecoledulouvre.fr/vie-etudiante/orientation/mediation) (Consulta: 14.09.2014).

6 [www.cde.state.co.us/sites/default/files/documents/cdesped/download/pdf/cld\\_culturalmediation\\_buildingbridgespowerpoint.pdf](http://www.cde.state.co.us/sites/default/files/documents/cdesped/download/pdf/cld_culturalmediation_buildingbridgespowerpoint.pdf) (Consulta: 14.09.2014).

7 Georges E. Hein, *op. cit.*, p. 12.

## El Museo Cerralbo: una reapertura necesaria, una apuesta por el futuro de un legado<sup>1</sup>

### Introducción

La historia del coleccionismo y de los coleccionistas en España no sería la misma sin la figura de don Enrique de Aguilera y Gamboa (1845-1922), personaje polifacético a quien debemos la creación del Museo Cerralbo, un museo de titularidad estatal y gestión directa dependiente de la actual Dirección General de Bellas Artes y Bienes Culturales y de Archivos y Bibliotecas del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, que responde a la tipología de casa-museo.

Fue el XVII marqués de Cerralbo quien agrupó el grueso de las colecciones artísticas y arqueológicas reunidas, principalmente, en las últimas décadas del siglo XIX, a las que se unieron también las de sus hijastros, los marqueses de Villahuerta, constituidas por aquellos bienes y objetos que sirvieron como enseres domésticos y para embellecer los espacios ocupados por la familia tanto en Madrid como en su residencia estival soriana de Santa María de Huerta. Y desde un principio, y con objeto de que perduraran siempre reunidas, recogió en su testamento que permanecieran «tal y como se hallan establecidas y colocadas por mí, sin que jamás se trastoquen, y por

ningún concepto, autoridad o ley se trasladen de lugar, se cambien objetos ni se vendan», y sirvieran «para el estudio de los aficionados a la ciencia y al arte»<sup>2</sup> con la creación de un museo que llevara su nombre.

Para acoger dicho museo, el marqués se preocupó personalmente de todos y cada uno de los detalles necesarios. El edificio, hoy sede del museo, se concibió para ser instalado junto a la residencia familiar, reservándose a tal fin la planta principal, que inicialmente se abría para agasajar a los invitados de la familia y en las grandes ocasiones [FIG. 1].

La historia de la institución conoce varias etapas desde que abriera sus puertas al público, allá por los años veinte del pasado siglo, pero no son objeto ni de esta comunicación ni de estas jornadas; ahora bien, sí nos gustaría destacar un antes y un después en lo que respecta a las actividades educativas y culturales del museo, marcado por un punto de inflexión en ese eje vital: el de su reapertura en diciembre de 2010.

El planteamiento de las actividades y del tratamiento de las colecciones respecto al público, experimenta un sustancial cambio una vez la institución se encuentra a museo abierto, más aún coincidiendo con el momento

en el que se da a conocer; además, es especialmente relevante el proyecto de recuperación de los ambientes originales del palacete Cerralbo<sup>3</sup>, que por cuestiones como los tiempos, las modas o las tendencias museográficas, habían sido relegados a un segundo plano y que, en la actualidad, son la principal baza de este museo, al presentar en su conjunto las colecciones tal y como las había concebido el propio marqués: integradas en los espacios, relacionando las piezas entre sí y con un montaje propio del gusto de la época en la que vivieron el marqués y su familia.

Esta apuesta por la recuperación, en la que además el visitante se enfrenta a la contemplación visual con escasos elementos informativos que interfieran con él a pie de sala, tiene como objetivo velar por la máxima coherencia estética entre las colecciones y el modo en que pudieron ser disfrutadas por quienes las vieron así presentadas en un primer momento. Es decir, la invitación para realizar un viaje en el tiempo alcanza un grado de fidelidad extrema, lo que no impide contar con otros elementos o recursos informativos, de los que el público puede disponer para realizar la visita, como audioguías, cuadernos de salas (actualmente en cuatro idiomas, pero dada la afluencia de público extranjero se prevén ediciones en otras lenguas), atriles de sala<sup>4</sup> y próximamente una *app* descargable<sup>5</sup>.

Otro hito a destacar es que, en 2008, el entonces Ministerio de Cultura pone en marcha el «Laboratorio Permanente de Público de Museos»<sup>6</sup> con la intención de llevar a cabo una investigación permanente sobre el público de los museos estatales. El estudio sobre los asistentes al Museo Cerralbo se pospuso hasta que estuvo abierto nuevamente al público, realizándose la toma de datos entre 2011 y 2012. Podemos adelantar algunos datos de su informe final —aún no publicado— que vienen a corroborar el perfil del espectador que el propio museo barajaba: visitante individual, adulto de entre 26 y 65 años, con predominio de mujeres y un nivel de estudios alto (licenciatura universitaria). Para conocer datos relativos al público visitante del museo, en cifras, se aconseja consultar los publicados en la página web del ministerio<sup>7</sup>.



[FIG. 1]  
Exterior del Museo Cerralbo

## Trayectoria del museo en el ámbito de la educación hasta su reapertura

En unas jornadas celebradas en la Fundación Sierra Pambley (León, 24 y 25 de noviembre de 2011), el museo presentó una comunicación bajo el sugerente título de «Programas públicos en el Museo Cerralbo: aciertos y desaciertos»<sup>8</sup>. En ella, nuestras entonces compañeras Rebeca Recio (vinculada actualmente al Departamento de Colecciones) y Andrea López hacían un interesante y muy recomendable análisis de la situación de la actividad del Departamento de Difusión y Comunicación del museo, precisamente vinculada y dependiente de la fecha de reapertura<sup>9</sup>. Se trabajaba al ritmo que las decisiones ministeriales iban marcando, preparando siempre una programación y unos materiales que satisficieran las necesidades del público, que en muchas ocasiones no llegaron a ver la luz.

Durante ese periodo de cierre al público, aprovechado para realizar obras en algunas infraestructuras y renovar todo el montaje museográfico, entre julio de 2006 y diciembre de 2010, el museo habilitó una serie de actividades educativas y culturales que permitieron

mantener el contacto con el exterior y con la sociedad, y dar a conocer, poniéndolo en valor, el papel del marqués como coleccionista.

Desde el Departamento de Difusión y Comunicación del museo se establecieron, ya desde 2006, las líneas prioritarias de trabajo, que giran en torno a dos ejes fundamentales: el primero, responder a la demanda social, en tanto servicio público que es; y, el segundo, posicionar el museo, renovando «su presencia y la imagen del museo en la sociedad actual comportándose como un espacio de encuentro cultural y educativo más allá del marco de sus propias colecciones y de la época y sociedad que representa como casa-museo, aunque sin desligarse de ambas»<sup>10</sup>, y a su vez se vertebran en torno a tres bloques, en los que residía tanto su esencia como su valor intrínseco, que lo define y lo diferencia de otros museos: en primer lugar, el palacio y la colección (contenido y contenido); a continuación, algo no menos importante y con mucho atractivo, la contextualización perdida (ahondar en distintos aspectos de la época que no han pervivido en el propio museo), y, por último, y vinculada a la faceta del marqués como mecenas, la apertura de un espacio del siglo XIX al siglo que le ha tocado vivir como museo del siglo XXI, ligándose al presente.

En cuanto a las actividades educativas durante el cierre, se plantearon algunas destinadas al público infantil y otras al adulto, pero todas ellas vinculadas a dar a conocer tres aspectos: el marqués y su familia, las colecciones y la creación del museo. Para los niños, fundamentalmente, se realizaron talleres, a modo de campamento<sup>11</sup>, coincidiendo con los periodos vacacionales estival y navideño.

Si tuviéramos que destacar alguna de las actividades planteadas para público adulto, sin lugar a dudas sería la denominada «Pieza del mes», una actividad muy conocida por el nivel de implantación alcanzado en muchos otros museos. Partiendo de la elección de una pieza de la colección, convertida en protagonista durante un determinado periodo de tiempo, un especialista proporciona una completa información sobre la misma. A diferencia de lo propuesto por otras instituciones, el Museo Cerralbo realizaba una instalación museográfica para

presentar la pieza, y ofrecía una presentación semanal, además de editar una pequeña publicación, en formato de cuadernillo<sup>12</sup>.

Cabe destacar que esta actividad permitió iniciar los programas de actividades destinadas a las familias, bajo el formato de taller y el nombre «Conoce la pieza», para familias con niños de entre 5 y 8 años. Ambas actividades se convirtieron así en una ventana que se abría al exterior y que permitía mantener vivo el nombre del museo.

Por otro lado, desde 2006 se convocó el «Certamen de dibujo marqués de Cerralbo», que contó con cuatro ediciones hasta 2011, de las que tres fueron destinadas a público juvenil y una al público adulto. Pero el entusiasmo de las primeras ediciones y la dotación en premios fueron cambiando de tal modo que desembocaron en su desaparición.

## La reapertura del museo como impulsora de las actividades educativas para el público

La esperada, y en varias ocasiones pospuesta, reapertura del museo tuvo lugar el 13 de diciembre de 2010 y, coincidiendo justo con ese periodo de cierre que se había prolongado durante cuatro años, el panorama en el ámbito de la relación entre los museos y el público había experimentado un considerable cambio con la irrupción de las redes sociales. Un nuevo mundo se abría permitiendo mantener un diálogo directo y espontáneo, sin que las instituciones perdieran de vista ni el rigor científico e informativo, ni los objetivos que le son propios. Otra ventaja es que el trabajo con las colecciones en esas redes sociales ha permitido ofrecer aspectos de la gestión interna que, hasta el momento, no habían sido abordados de igual modo (conservación preventiva, manipulación, documentación, instalación expositiva...), al que dedicaremos un breve apartado.

Por otro lado, y no es cuestión baladí, la reapertura coincidió en el tiempo con el inicio oficial de un periodo de crisis económica, que obligó a adoptar un horario de apertura al público limitado, en la siguiente franja horaria: de martes a sábados, de 9.30 a 15.00 horas, y domingos y



[FIG. 2]  
Colaboración en redes sociales con otras instituciones internacionales. Museo Soumaya de México (marzo de 2014)

festivos de 10.00 a 15.00 horas, con apertura extraordinaria, a modo de concesión por parte del ministerio<sup>13</sup>, los jueves por la tarde, en horario de 17.00 a 20.00 horas, único día a la semana de apertura vespertina.

En 2011, desde la Subdirección General de Museos Estatales, se invitó a los museos estatales de gestión directa a redactar un Plan Director (PD)<sup>14</sup> de la institución a tres años vista, para el periodo 2011-2014, un documento con el que se ha venido trabajando a nivel interno desde ese año. El PD del Museo Cerralbo, así como las actividades educativas y culturales, constituyen una de las claves de actuación en las que concentrar el esfuerzo de la institución y del equipo, y requieren «contribuir a un mayor entendimiento y difusión del museo y sus colecciones». Asimismo, este documento recogía cómo el concepto de la exposición permanente, «tan condicionada, con una aparente ausencia de actualización museográfica», precisaba de una dinamización mediante la programación de un conjunto de actividades paralelas, contribuyendo a su comprensión y «a que el museo cum-

pla su función como institución dinámica, centro de encuentro cultural».

Entre los temas clave y los objetivos generales y específicos del PD, y por su estrecha relación con las funciones del Departamento de Difusión y Comunicación del Museo Cerralbo<sup>15</sup>, responsable de las actividades educativas y culturales, pueden destacarse, dentro del segundo objetivo general, lo referido a la difusión de «las colecciones legadas por el marqués de Cerralbo y revitalizar su figura como político, viajero, arqueólogo y coleccionista y el altruismo de su legado», consiguiendo fidelizar y priorizando al público local, de diferentes edades y sectores sociales y culturales (tercer objetivo general), y convertir el museo «en un centro de referencia obligado en Madrid», por su condición de museo de coleccionista y casa-museo (cuarto objetivo general).

Para el cumplimiento del tercer y cuarto objetivo, el museo planteaba la necesidad de ampliar el horario de apertura, mantener una media mensual de visitantes, que además aumentara porcentualmente a tres años vista el público juvenil y el extranjero, y fidelizara al que ya lo ha visitado, realizando un determinado número de talleres, actividades educativas y culturales, y visitas guiadas, colaborando en algunas de ellas con otras instituciones culturales. Otro aspecto fundamental es facilitar la información de la programación de actividades culturales y educativas que tengan lugar en el museo, habilitándose un envío mensual por correo electrónico (tarjetón) y actualizando permanentemente la información en la página web. Por otro lado, el establecimiento de «vínculos de información, intercambio de ideas con otras instituciones casa-museo a nivel nacional e internacional y favorecer la asistencia de técnicos de museo a encuentros profesionales». Por ello, se ha establecido una colaboración, restringida por el momento al plano de las redes sociales, con museos como el Museo Soumaya de México, Poldi Pezzoli, Bagatti Valsecchi y Palazzo Madama de Italia, y Skagen de Dinamarca, con vistas a estrechar más lazos partiendo precisamente de la puesta en común de las colecciones [FIG. 2].

La programación anual del Museo Cerralbo está definida en consonancia con sus líneas de actuación y



[FIG. 3]  
«Jueves, ¡a jugar!»,  
El taller del fotógrafo  
(2012)



[FIG. 4]  
Publicación del blog  
*Street Style* de *HOLA Fashion!*, taller juvenil  
TendeMCias (diciembre  
de 2012): colecciones  
otoño-invierno de  
2012 y fotografía del  
marqués de Cerralbo

comprende tanto actividades educativas como culturales. Las primeras tienen como propósito «difundir el antiguo palacio del marqués de Cerralbo y sus colecciones, y transmitir la necesidad de aprecio y conservación del patrimonio histórico y cultural», y comprenden actividades para niños y para familias. Las actividades para niños tienen como proyecto «estrella» el denominado «Jueves, ¡a jugar!» [FIG. 3], que se plantea como una propuesta para niños de entre 3 y 5 años, franja para la que la oferta prácticamente es inexistente en otras instituciones, y consiste en dar a conocer en una breve visita al museo un aspecto de la colección o de las salas para trabajarlo posteriormente en el aula didáctica, con una duración total de entre 60 y 90 minutos como máximo. El resto de actividades infantiles adquieren mayor desarrollo y duración temporal (dos horas) puesto que ya se destinan a niños de entre 6 y 12 años, con los que la metodología y planteamientos se modifican. También resulta interesante el interés por hacer partícipes a los padres, con recorridos familiares guiados por un responsable o autogestionados<sup>16</sup>.

Para el público juvenil, un ausente en nuestro museo según los estudios de asistencia realizados, se ha ideado una serie de actividades atractivas para ellos, en formato de taller temático o campamento, coincidiendo con los periodos vacacionales escolares o durante el fin de semana, cuando disponen de más tiempo libre. En los últimos dos años se han realizado cuatro propuestas que han dado a conocer la institución y permitido trabajar con profesionales especializados, con tres temas:

- Arte contemporáneo («Más allá del lienzo», a cargo de César Fernández Arias, intervención en el jardín, junio de 2012, y «Viajes de papel», por miembros de la Sociedad de Collage de Madrid, abril de 2014).
- Moda («TendeMCias, Ser *trendy* en el siglo XIX», a cargo de María Giralte, de *Street Style* de *HOLA Fashion*, *bloguera* de la revista *HOLA!*, coincidiendo con la exposición temporal *La moda es sueño*, diciembre 2012<sup>17</sup>) [FIG. 4].
- Cine («Cerralbo, ¡se rueda!», a cargo del licenciado en Ciencias de la Comunicación, actor y director Richard García Vázquez, abril de 2013).

Para el público adulto debe mencionarse la actividad «Lecciones de arte: visitas temáticas a la colección» o recorridos temáticos por la exposición permanente organizados en torno a un hilo argumental. El éxito continuado de público responde al propio formato de la actividad, pues ofrece una visión muy completa de varias obras, integradas en su ubicación habitual y relacionadas con el tema propuesto por un especialista en esa materia.

La variedad de temáticas propuestas, la puesta en valor de las piezas de las colecciones de manera individual y en conjunto, así como la calidad de los ponentes, contribuyen a convertirla en una actividad demandada, porque propone recorridos estándares (pintura religiosa, bodegones, decoración arquitectónica, etc.) pero también novedosos, que vienen a satisfacer la curiosidad del público ante colecciones muy características de

este museo (armas blancas, arqueología, arte oriental, etc.) o al hilo de una exposición temporal (así fue en el caso de *La moda es sueño*, en 2012 y *Toilette. La higiene a fines del siglo XIX*, en 2013) [FIG. 5].

Estos recorridos sugieren volver a visitar el museo con más calma, puesto que el criterio expositivo elegido para la colección permanente permite múltiples lecturas individuales y de conjunto, y es lo que podría denominarse, aunque en modo coloquial, un museo «en dosis».

A raíz del éxito alcanzado, y en esa misma línea, el museo propuso una serie de recorridos bajo el nombre «Elige tu propio museo», adaptándolos a la personalidad, estado de ánimo o intereses del visitante, y por ahora, se han habilitado dos: uno para el amor<sup>18</sup> y otro para el lujo. A estos, se ha añadido en junio de este mismo año el recorrido exprés «30' en el Cerralbo»<sup>19</sup> pensado para aquellos visitantes que disponen solamente de media hora para recorrer el museo y para el que se han seleccionado aquellas piezas de la colección que son imprescindibles; se puede descargar también en la web del museo y está disponible en papel en taquilla. Toda esta oferta de itinerarios o recorridos autoguiados se ha presentado de manera conjunta este verano, con formato de menú, posibilitando al público la autogestión de su visita, bajo un tema de su elección [FIG. 6].

La distinción entre actividades educativas y culturales, en el caso del Museo Cerralbo, no siempre resulta fácil o nítida, puesto que la amplia oferta de las segundas también se impregna de los objetivos y líneas de trabajo implementadas a nivel general y específico del museo y del Departamento de Difusión y Comunicación, como hemos reiterado a lo largo de esta comunicación.

Dentro de la oferta musical, contamos con dos propuestas diferenciadas: la primera, la música clásica, gracias al Cuarteto Quiroga (al que hemos visto evolucionar en el tiempo) en residencia desde 2007 en la fundación del museo y que ofrece un determinado número de conciertos al año, como el «Viaje musical», un concierto didáctico que constituye una clara apuesta educativa para acercarla a los escolares y, la segunda, la música pop, con el ciclo «A las veinte cero cero», que a partir de este mismo otoño alcanzará ya su quinta edición y que recupera el espíritu de mecenas del marqués [FIG. 7].



[FIG. 5] Cartel de la exposición *Toilette. La higiene a fines del siglo XIX* (15 de octubre de 2013 a 12 de enero de 2014)

[FIG. 6] Menú de itinerarios del Museo Cerralbo (verano de 2014)



[FIG. 7]  
 Cartel de «A las veinte cero cero», Museo Cerralbo y Museo del Romanticismo  
 FOTO: Jerónimo Ferrández



[FIG. 8]  
 Gráfica de la reapertura del Salón Estufa (a cargo de Javier Martínez), detalle de la portada de Facebook (mayo de 2013)

Mucho interés han despertado las jornadas y los ciclos de conferencias celebrados en el museo, con temáticas muy variadas, todas ellas vinculadas con alguna faceta desarrollada por el marqués, destacando el encuentro internacional «Museos y Antigüedades: el coleccionismo europeo a finales del siglo XIX»<sup>20</sup> (Museo Cerralbo, septiembre de 2013), al hilo de la reapertura del Salón Estufa en mayo de ese mismo año, última sala de las recuperadas para el disfrute del público. La importancia que desde el museo se dio a la inauguración de la misma fue tal que se creó una gráfica a medida y en las redes sociales se consolidó como uno de los temas prioritarios [FIG. 8].

Cabe también destacar el evidente papel dinamizador de las exposiciones temporales, que han permitido una relectura de la exposición permanente y de las colecciones del museo, dándolo a conocer a un público no habitual, como reflejan las cifras de visitantes. Es el caso, entre otros, de las satisfactorias *La moda es sueño* (2012), la ya referida sobre la *Toilette* (2013) o *Viajes del marqués* (2014).

## Nuevas miradas sobre las colecciones: grandes eventos y colaboraciones institucionales. Las redes sociales

Por otro lado, el museo ha entrado en un circuito de actividades extraordinarias de dinamización de Madrid, convocadas por las distintas administraciones que convergen en el mismo espacio, que van desde el «Gastrofestival» al inminente «Madrid con otra mirada» (MOM), que se celebrará en octubre de este año, para las que la inspiración en nuestras propias colecciones y las lecturas transversales de las mismas son indispensables y al mismo tiempo recurrentes.

Tampoco podemos olvidar la colaboración con otras instituciones, como el Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC) y otros museos, en proyectos de difusión de colecciones como *101 obras maestras*<sup>21</sup>, que han ofrecido la posibilidad de abordar las mismas desde dos disciplinas tan aparentemente dispares como el arte y la ciencia. No podemos olvidar tampoco la colaboración en la que venimos trabajando desde 2012, junto con los museos de Artes Decorativas, Lázaro Galdiano, del Romanticismo y Sorolla, denominada «5 museos otro Madrid», para la que se ha editado un material promocional colectivo y se ha autorizado la entrada conjunta, previa firma de convenio<sup>22</sup>; además de colaboraciones puntuales totales o parciales para la puesta en marcha de distintas iniciativas como «Pedalea al pasado» [FIG. 9] o los recorridos WAP con motivo de la celebración de la Semana Europea de la Movilidad.



[FIG. 9]  
Primera edición de «Pedalea al pasado»; miembro de TweedRide Madrid a su llegada al Museo Cerralbo

[FIG. 10]  
Entorno del Conde Duque, plano de localización de sus miembros (septiembre de 2014)

El Museo Cerralbo trabaja también en su aproximación a colectivos que por sus circunstancias no pueden venir a visitarlo, en el marco del Plan de Función Social desarrollado por el ministerio desde 2013. En este sentido, el proyecto «Extramuros»<sup>23</sup>, en colaboración con la Federación Española de Amigos de los Museos (FEAM) y la Sociedad de Pediatría de Madrid y Castilla-La Mancha (SPMCLM), acerca el papel del marqués como coleccionista a niños y jóvenes hospitalizados. El Museo Cerralbo ha preparado un *kit* del coleccionismo que les introduce a este fenómeno y también al tratamiento de las colecciones en el museo, para lo que hemos contado con la colaboración de la empresa de transportes Tti.

Digna también de mención es la iniciativa de dinamización del barrio de la ciudad en el que el museo se encuentra, para lo que se ha constituido la plataforma «Entorno Conde Duque»<sup>24</sup>, focalizada alrededor de las artes, la música y el cine, y que reúne a museos, centros culturales, instituciones y galerías de arte. Se trata de una apuesta por dar a conocer las colecciones en clave contemporánea y multidisciplinar [FIG. 10].

La utilización de las redes sociales por parte del Museo Cerralbo como medio para dar a conocer sus

colecciones ha sido una de las técnicas utilizadas para llegar a un público real, aunque no por ello deba ser también físico. El Cerralbo se encuentra presente en Facebook, Twitter, Pinterest e Instagram. Iniciativas en Facebook como «Comparte el Cerralbo con» o «Cerralbo *lowcost*», la utilización de los *hashtag* #MC\_Historia o #MC\_reto en Twitter, la creación de tableros en nuestro perfil de Pinterest («Arte oriental», «Con los brazos abiertos», «Grandes maestros», «Arriba y abajo», «El Neodandismo» o «DIY: del XIX al XXI solo hay un paso»), se encuentran en sintonía con las líneas de trabajo establecidas para poner en valor las colecciones y darlas a conocer a un amplio público, donde quiera que esté.

- 
- 1 Esta comunicación no hubiera sido posible sin todas y cada una de las personas que han trabajado en el Museo Cerralbo desde su creación, partiendo del propio fundador y su familia, y sirva como homenaje a todas ellas, con agradecimiento de la autora a la actual directora y a todo su equipo, en la fecha en que se finaliza el presente escrito (septiembre de 2014).
  - 2 Testamento otorgado el 30 de junio de 1922 ante el notario de Madrid don Luis Gallinal y Pedregal (número de protocolo 681).
  - 3 El equipo del museo, dirigido desde 2002 por Lourdes Vaquero Argüelles, ha buscado recuperarlos tal y como estaban tras el fallecimiento de Amelia del Valle y Serrano, la hijastra de marqués, último miembro de los cuatro de la familia en fallecer, en 1927.
  - 4 Estos recursos informativos fueron propuestos por el equipo del Museo Cerralbo ante la Subdirección General de Museos Estatales y fue tomado como referencia por otras instituciones museísticas.
  - 5 Que verá la luz en próximas fechas a través de la *app* Musguide, para la cual el museo ha realizado el guión y la selección de imágenes.
  - 6 Para conocer más sobre el Laboratorio Permanente de Público de Museos es aconsejable visitar la [página del ministerio](#).
  - 7 Los datos de visitantes a los que se dirige desde este enlace son públicos y se actualizan mensualmente por parte del ministerio (Consulta: 18.09.2014): [Visitantes del Museo Cerralbo](#) (datos recogidos desde 1998, incluidos el cierre desde 2006 hasta 2010).
  - 8 Rebeca Recio Martín y Andrea C. López Azcona, «Programas públicos en el Museo Cerralbo: aciertos y desaciertos», *La difusión en museos: colecciones del siglo XIX, Actas de las V Jornadas de Museología*, Museo Sierra-Pambley, 2011, pp. 63-85.
  - 9 Las autoras se referían a los aciertos como los proyectos que «se han ido modificando con la práctica actual del museo» y, por el contrario, todos cuantos «nunca han podido materializarse o no han sabido responder a la demanda cultural y educativa del momento» son los denominados como desaciertos. Estos calificativos se referían más bien a la relación entre las propuestas, su alcance y sus costes.
  - 10 Rebeca Recio Martín y Andrea C. López Azcona, *op. cit.*, p. 66.
  - 11 Encargados a la empresa Artealcance.
  - 12 Este cuadernillo se entregaba al público que acudía a la cita, o se podía adquirir en la taquilla del museo a un módico precio. Actualmente, se puede descargar en la [web del museo](#) (Consulta: 18.09.2014).
  - 13 Respondiendo a la demanda y necesidad social de poder acudir en horario de tarde a los museos.
  - 14 El Plan Director es un documento interno de gestión y planificación, elaborado por el equipo del museo, siguiendo unas pautas y metodología facilitadas por el ministerio.
  - 15 El Departamento de Difusión y Comunicación del museo está actualmente formado por una conservadora y una técnico auxiliar de museos, y eventualmente cuenta con un refuerzo a través de personas que disfrutan de becas de formación o realizan sus periodos obligatorios de prácticas de grado universitario, procedentes de aquellas universidades con las que hay convenio en vigor. Todas las actividades del museo se realizan por medio de externalización a empresas de servicios culturales, bajo contratos menores o negociados (en los dos últimos años se ha trabajado con Hablar En Arte y El Efecto Galatea).

- 16 Estos últimos pueden descargarse en la página web del museo o solicitarse gratuitamente en la taquilla, y tomaron como referencia los que se habían preparado, ya en 2007, para el público escolar: «El retrato: aprendiendo a leer las imágenes» y «De viaje con el marqués de Cerralbo».
- 17 Puede consultarse el siguiente enlace para ampliar información: [streetstyle.hola.com/index.php/2013/01/07/el-look-dandy/](http://streetstyle.hola.com/index.php/2013/01/07/el-look-dandy/).
- 18 Editado en coincidencia con la celebración de San Valentín (14 de febrero) [www.mecd.gob.es/mcerralbo/dms/museos/mcerralbo/actividades/mas-de-18/museo-enamorados/enamorados.pdf](http://www.mecd.gob.es/mcerralbo/dms/museos/mcerralbo/actividades/mas-de-18/museo-enamorados/enamorados.pdf) (Consulta: 18.09.2014).
- 19 [www.mecd.gob.es/mcerralbo/dms/museos/mcerralbo/actividades/mas-de-18/30-cerralbo/30\\_minutos.pdf](http://www.mecd.gob.es/mcerralbo/dms/museos/mcerralbo/actividades/mas-de-18/30-cerralbo/30_minutos.pdf) (Consulta: 18.09.2014).
- 20 Reunió a profesionales del Ashmolean Museum de Oxford, Museo Nacional de Arqueología de Lisboa y The Freud Museum de Londres, así como de la Universidad Autónoma de Madrid, Museo Lázaro Galdiano y Museo Cerralbo.
- 21 Para conocer mejor este proyecto puede visitarse su página web [www.101obrasmaestras.com/es](http://www.101obrasmaestras.com/es) (Consulta: 18.09.2014).
- 22 Su entrada en vigor se espera en breve, puesto que está pendiente de publicación en el *Boletín Oficial del Estado* (BOE).
- 23 La Federación Española de Amigos de Museos (FEAM) y la Sociedad de Pediatría de Madrid y Castilla-La Mancha (SPMCLM) pusieron en marcha en 2012 el programa «Extramuros», en el que participan, junto con el Museo Cerralbo, el Museo del Romanticismo y el del Traje, y se espera ampliar a otros.
- 24 [www.condeduquemadrid.es/evento/symphonos-2015/](http://www.condeduquemadrid.es/evento/symphonos-2015/) (Consulta: 18.09.2014).

## «Las Meninas viajeras» como proyecto educativo: uno de los proyectos pioneros en España

### Introducción

La educación en los museos es un reto diario que estudia y trabaja diversas metodologías adaptadas a las necesidades de los diferentes perfiles de público. Dar a conocer la colección de un museo y sus obras significativas —además de «enfrentarse» al público— es una difícil y emocionante tarea que se ha tenido en cuenta desde la creación del Gabinete Pedagógico del Museo Nacional del Prado en 1983.

Todas las obras de la colección de un museo deben tener un contenido educativo intrínseco, unido a ellas para propiciar una relación y un diálogo con el espectador, aprovechar la infinidad de posibilidades que nos da el arte, trabajar desde la educación y la pedagogía, y poner al servicio de los ciudadanos una serie de conocimientos de calidad adaptados a sus necesidades.

Las obras de referencia, las que consideramos como la «insignia» de un determinado museo, no suelen cederse a otras instituciones, pero son las obras de mayor interés para el espectador. Por lo tanto, realizar proyectos educativos en torno a ellas se convierte en una necesidad prioritaria. Peter Lewis<sup>1</sup> afirma que los museos se

han convertido en referentes que muestran a la sociedad la importancia de la cultura y, especialmente, la comprensión del patrimonio, por lo que llegan a ser elementos fundamentales en la vida de los ciudadanos.

A la hora de elaborar material educativo para usar fuera del museo, se tiene que trabajar de un modo más «intenso» para configurar los diferentes medios de conocimiento, teniendo en cuenta que no se puede disponer de la obra in situ, y que por lo tanto se debe ofrecer todo el contenido posible.

Los proyectos educativos son, en muchas ocasiones, verdaderos compendios del saber y tienen que ser capaces de hacer que el individuo «se traslade» hasta el museo, tanto a través de un viaje imaginario mediante copias, fotografías, documentación y el apoyo de profesionales cualificados que sepan transmitir ese conocimiento, como en un viaje real que culminaría con la visita al museo.

Un buen ejemplo de todo esto lo tenemos en el proyecto educativo «Las Meninas viajeras», una gran fuente de saber que gira únicamente en torno a la obra maestra de Velázquez, estudiándola desde todos los puntos de vista posibles, con el objetivo de ser útil para todas las edades y públicos.



Educadora con un grupo en la galería principal del Museo Nacional del Prado

En los inicios de los gabinetes didácticos, departamentos o áreas de educación de los museos, su máxima prioridad era dar a conocer la colección ofreciendo una gran diversidad de contenidos, materiales didácticos y metodologías, para que el público pudiera disfrutar, conocer y valorar el patrimonio. Actualmente ese objetivo sigue siendo prioritario para estos departamentos, que trabajan día a día en diferentes líneas de actuación como, por ejemplo, la inclusión de nuevos públicos, la utilización de las nuevas tecnologías, la comunicación y difusión a través redes sociales, etc. Pero la esencia y el motor de la educación en el museo es el aprendizaje y valorar cómo aprendiendo podemos disfrutar y conocer al mismo tiempo.

Los programas educativos de los museos de España tardaron en desarrollarse mucho más tiempo que en los museos norteamericanos y europeos, que ya contaban con iniciativas educativas de esta índole desde mediados del siglo XIX.

Como dato significativo, el antiguo South Kensington, conocido actualmente como Victoria & Albert

Museum, ya ofrecía visitas guiadas en 1850. Henry Cole fue su primer director, y desde el primer momento tuvo como objetivo el desarrollo de un programa educativo en el museo. También los museos de Berlín —los Museuminsel (Museum Island)— contaban ya en 1930 con servicios y programas de acción pedagógica de forma clara y definida. Todo esto pone de relieve que desde la fundación de estas instituciones se tiene en cuenta su valor educativo y pedagógico.

En los primeros años del siglo XX, un gran movimiento museístico se desarrolló en los Estados Unidos. En 1906 se fundó la American Association of Museums, desarrollando la idea de que los museos, más allá de una misión estética, debían servir para instruir. En 1907 Henry W. Kent, primer responsable de programas educativos del Metropolitan de Nueva York, defendía que el museo fuera un método más de aprendizaje, por lo que sus programas educativos debían estar regularizados, a fin de interpretar la colección de forma correcta.

En España algunos museos iniciaron su andadura en el terreno educativo a principios de la década de los setenta. Son pioneros desde 1973, el Museo Nacional de Arte de Cataluña y el antiguo Museo de Arte Moderno

de Barcelona. Pero no todos los museos españoles crearon un departamento educativo en esos años y tendremos que esperar hasta finales de la década de los setenta y principios de los ochenta para la aparición de nuevas iniciativas en ese campo. Entre esos museos destacan el Museo de Arqueología de Álava, el Museo Arqueológico Nacional de Madrid, el Museo de Bellas Artes de Valencia, el Museo Nacional de Escultura de Valladolid o el Museo de Bellas Artes de Bilbao, entre otros.

## Antecedentes en el ámbito educativo del Museo Nacional del Prado

Antes de estudiar en profundidad «Las Meninas viajeras», tenemos que remitirnos a los antecedentes de la educación en el Museo Nacional del Prado.

Entre ellos podemos citar el Museo Circulante o Museo del Pueblo, iniciativa creada el 29 de mayo de 1931 por el Patronato de las Misiones Pedagógicas<sup>2</sup>, que tuvo como objetivo principal instruir a las gentes que no habían tenido nunca la oportunidad de acudir a Madrid y mucho menos al museo; personas que jamás habían salido de su lugar de origen y que mediante esta iniciativa pudieron conocer y admirar una parte del Museo del Prado.

Fue el pedagogo e historiador del arte Bartolomé Cossío quien propuso acercar el arte al pueblo, a las gentes de toda España, por muy recóndito que fuera su pueblo o aldea. Con la cooperación de Pedro Salinas, que era miembro del Patronato de las Misiones Pedagógicas, buscó artistas para hacer copias de las obras del Museo del Prado, de la Real Academia de Bellas Artes de San Fernando y del Museo Cerralbo. Ramón Gaya, Juan Bonafé y Eduardo Vicente fueron los elegidos para copiar a los grandes maestros: El Greco, Velázquez y Goya. Junto con la exhibición de las pinturas, se dieron charlas sobre la historia de las obras y las técnicas empleadas. Al frente de este museo estuvieron Rafael Dieste, Luis Cernuda, Antonio Sánchez Barbudo y Ramón Gaya.

La acogida que el museo tenía en los pueblos era muy buena, como quedó recogido en la prensa de la época y, especialmente, en el trabajo fotográfico realizado por

José Val del Omar<sup>3</sup> mientras estuvo relacionado con las Misiones Pedagógicas y que hoy se conserva en el archivo de la Residencia de Estudiantes de Madrid.

Realmente el Museo Circulante o Museo del Pueblo se puede considerar como un programa educativo fuera del museo, como el deseo y el anhelo de tener la oportunidad de conocer y aprender a través de él. Como luego comentaremos, a partir de 1988 el Gabinete Didáctico del Museo del Prado empieza a trabajar sobre la misma idea, teniendo en cuenta la necesidad de realizar proyectos similares que sirvieran para el uso y disfrute de todas las zonas de España. La idea tuvo tanta aceptación que esos proyectos traspasaron las fronteras españolas y llegaron incluso a países como Andorra, Suiza o Marruecos.

Desde la iniciativa de las Misiones Pedagógicas no se encuentra un claro referente educativo en el Museo del Prado hasta el año 1969, cuando se realiza una exposición de carácter didáctico, imitando las exposiciones que se hacían en otros museos del mundo sobre la función didáctica de las colecciones. Esta exposición, celebrada en Madrid, fue novedosa en todos los sentidos. Conmemoró el cuarto centenario de la muerte de Pieter Brueghel el Viejo, teniendo como protagonista *El triunfo de la muerte*, la única obra de ese artista que la institución tenía en esos momentos<sup>4</sup>. La exposición estaba formada por obras de su taller y seguidores, además de grabados, fotografías y textos donde Brueghel el Viejo era el protagonista directo.

Muy importante para conocer la historia del Museo del Prado y las ideas de su entonces subdirector, Alfonso Pérez Sánchez, es el ciclo de conferencias titulado «Pasado, presente y futuro del Museo Nacional del Prado», celebrado en la Fundación Juan March de Madrid durante el mes de marzo de 1976.

Esas conferencias sintetizaban la historia del Prado, las necesidades más inmediatas en ese momento y las demandas más importantes para el futuro del museo. Dentro de ellas se encontraba la creación del Departamento Pedagógico, encargado de la labor educativa en el museo. Pérez Sánchez señalaba que el museo debía de tener obviamente una vertiente educativa, a la cual añadía la necesidad de abrirlo a todo tipo de público, dando

al pueblo la oportunidad de conocer y aprender. Y defendía también la utilización de metodologías claras, con criterios lógicos y con la ordenación de contenidos. Todo ello puede ser considerado como un pensamiento innovador, enmarcado dentro de una serie de cambios sociales asociados a la llegada de la democracia y las reformas educativas. Historia, arte y sociedad se unían así para mostrar el cambio de una época, un antes y un después que también quedaría reflejado en el museo, resaltando el carácter educativo de las exposiciones temporales, la proyección cultural a base de conferencias populares, cursos de orientación para maestros y la necesidad de contar con profesionales cualificados y formados para trabajar en el museo como educadores.

Otra de las iniciativas llevadas a cabo por el Prado, ya bajo la dirección de José Manuel Pita Andrade, fueron las Misiones del Arte<sup>5</sup>, ciclos estables y continuados de conferencias realizadas en la sala de Lucas Jordán del Casón del Buen Retiro, que se iniciaron en 1978.

Asimismo, en 1979 y con motivo del Año Internacional del Niño, se celebró en el Palacio de Velázquez la exposición *El niño y el museo*, en la que se realizaron los primeros talleres creativos para un público infantil.

## Origen del Gabinete Pedagógico del Museo Nacional del Prado

Los inicios del Departamento de Educación del Prado se sitúan en octubre de 1983, cuando se hace referencia a él como Gabinete Didáctico-Pedagógico. En febrero de ese año, Alfonso Pérez Sánchez había tomado posesión del cargo de director del Museo Nacional del Prado, sustituyendo a Federico Sopena.

Alicia Quintana, profesora agregada y catedrática de instituto, fue convocada por Pérez Sánchez para comenzar la andadura educativa del Prado. Ambos profesionales tenían relación académica en los círculos universitarios, y Alicia encajaba en este proyecto al ser docente y sentirse identificada con las propuestas educativas que podían llevarse a cabo en el museo. El objetivo de ambos fue conseguir que el Prado tuviera los mismos programas

educativos que los museos internacionales, para lo que era urgente dotarlo de los medios necesarios.

Quintana estuvo al frente del antiguo Gabinete Didáctico del Prado desde su creación en 1983 hasta su jubilación en 2007. A lo largo de esos años, y nunca tan deprisa como ella hubiera querido, el DEAC del Prado fue creciendo en personal, en publicaciones y en actividades, además de convertirse —junto a los departamentos más históricos— en un referente nacional<sup>6</sup>.

En ese contexto de los años ochenta y principios de los noventa se llevaron a cabo dos interesantes iniciativas de creación de exposiciones didácticas itinerantes: «Invitación al Museo del Prado» —una propuesta de centro— y «Las Meninas viajeras» —una propuesta de aula—.

### «Invitación al Museo del Prado» y «Las Meninas viajeras»

Aunque esta comunicación tiene como objetivo valorar el proyecto educativo «Las Meninas viajeras», es necesario señalar que convivió y compartió protagonismo con el proyecto titulado «Invitación al Museo del Prado», puesto en marcha en 1989 y que estuvo en circulación hasta el año 2002.

El objetivo de ese proyecto era dar a conocer el Museo del Prado e invitar a conocerlo, así como fomentar el interés por el conocimiento de la colección y también por la historia del museo.

La «Invitación al Museo del Prado» estaba compuesta por 43 piezas de exhibición<sup>7</sup>, entre las que se incluían fotografías históricas del museo —para mostrar la historia y formación del Prado— y reproducciones fotográficas de sus pinturas más representativas. Esto nos remite directamente a la idea del Museo Circulante o Museo del Pueblo que ya citamos hablando de las Misiones Pedagógicas. En esta ocasión no se trataba de copias de las obras, sino de fotografías a menor escala que la obra original, acompañadas de fichas técnicas<sup>8</sup> que explicaban datos básicos, autor, datación, técnica, etc.

De los paneles con fotografías sobre la historia de la institución cabe señalar los que mostraban los diferentes

edificios que componían el Prado en aquellos años, o bien grabados y vistas generales del museo y su entorno en el siglo XIX, así como diversas imágenes de la guerra civil en el mismo.

Las pinturas reproducidas en fotografías iban desde los primitivos flamencos e italianos hasta el siglo XIX; desde *La Anunciación* de Fra Angelico y *El Descendimiento* de Van der Weyden hasta los *Chicos en la playa* de Sorolla, pasando por obras de artistas de la talla de El Bosco, Durero, Rafael, El Greco, Rubens, Velázquez y Goya, entre otros.

Todo este material didáctico se agrupaba en cinco cajas diseñadas para contener este material, con unas dimensiones máximas de 121 x 101 x 70 cm, aproximadamente<sup>9</sup>. Alicia Quintana, Isabel Caride y el personal del departamento educativo en esos años recuerdan la dificultad que había para su transporte, ya que el peso total de las cinco cajas de «Invitación al Museo del Prado» ascendía a 250 kg.

Este material didáctico<sup>10</sup> se alquilaba a centros escolares e instituciones culturales de toda índole. El precio de ese alquiler, por un periodo de quince días, ascendía a 20.000 pesetas, unos 120 euros actuales.

Una vez formulada la petición y concedido el préstamo, la institución que había alquilado la «Invitación al Museo del Prado» recogía el material y las instrucciones de montaje y embalaje, que contenían datos básicos para el buen funcionamiento de la exposición didáctica, para la que era necesario una sala con al menos cien metros lineales de pared, aunque la muestra también se podía distribuir en varios ambientes o espacios.

### «Las Meninas viajeras»

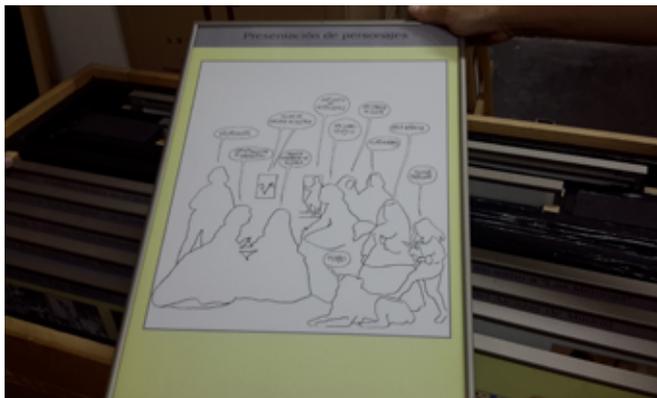
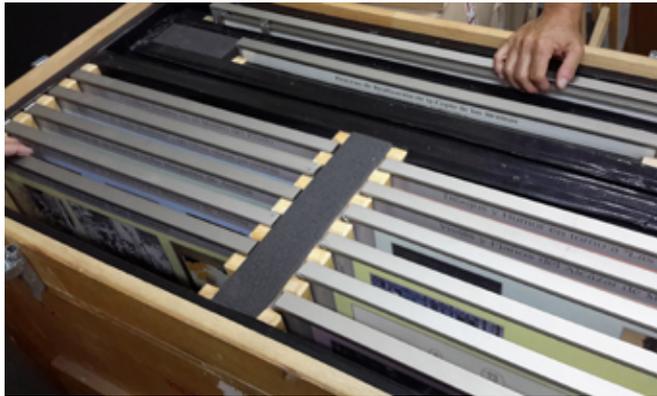
La maleta didáctica en sistema de préstamo de «Las Meninas viajeras» era la protagonista absoluta de un proyecto educativo que tenía como principal objetivo ofrecer todo el contenido y conocimiento posible de la obra más conocida de Velázquez, *Las Meninas* (1656), obra cumbre de la pintura universal. Estuvo en funcionamiento once años, desde 1992 hasta el año 2003.

Alicia Quintana llevaba tiempo con la idea de hacer una maleta didáctica dedicada a *Las Meninas* que ofreciera diversos puntos de vista sobre la obra. Dicho cometido fue llevado a cabo por Isabel Caride, licenciada en Historia del Arte por la Universidad Complutense de Madrid y con una larga trayectoria profesional, destacando el trabajo desarrollado en el Museo Pedagógico Infantil de la Facultad de Bellas Artes de la UCM (MUPAI) y en el Gabinete Educativo del Prado. Ambas veían la necesidad de ofrecer alternativas que enriquecieran tanto a aquellos que acudían al museo como a las personas que por diferentes circunstancias no podían ver directamente la obra en sus salas. Así surgió el proyecto de crear un material didáctico educativo, contenido en una maleta, que supliera las deficiencias de conocimiento, interpretativas, creativas, de placer estético o simplemente de la curiosidad que todo espectador posee a la hora de enfrentarse a la obra de arte<sup>11</sup>.

Caride recurre a una cita de Umberto Eco para explicar el espíritu del proyecto: «Centrado en una sola obra (u objeto) a la que se llega a través de un recorrido que permite, con variados medios, recoger las informaciones adecuadas para comprender la obra expuesta, podrá ver obras que recibieron su influencia hasta en la época contemporánea, quizá llegando hasta la publicidad y la historieta»<sup>12</sup>.

Antes de continuar analizando este proyecto del Prado y sus características, es necesario citar una serie de proyectos educativos similares que a partir de los años ochenta desarrollaron otros museos españoles. Es el caso de la maleta didáctica del Museo de Escultura de Valladolid (1983)<sup>13</sup> —la primera en España—, dedicada al conocimiento de la escultura. También fueron muy conocidas las maletas y mochilas didácticas creadas a partir de 1987 por La Caixa, donde se trataba el cosmos, el color y la aventura de la Tierra, y donde se fomentaba un lenguaje social y artístico para el conocimiento del mundo. También aparecieron en 1987 la maleta del yacimiento de Atapuerca y la del Museo de Cerámica de Cataluña.

En esa misma línea, Pedro Lavado Paradinas estudió en 1987 la posibilidad de hacer una maleta didáctica en el Museo Arqueológico Nacional, defendiendo la idea primordial de vivir el museo en todos los sentidos,



[FIG. 1]  
Caja de «Las Meninas viajeras»

[FIG. 2]  
Interior. Distribución de paneles

[FIG. 3]  
Panel de personajes

conociendo cada tema no solo desde un punto de vista artístico o cultural, sino también de modo antropológico y etnográfico.

Como antecedente a este tipo de proyecto educativo fuera de nuestro país, podemos recordar la creación en 1936 de las «maletas» de Marcel Duchamp. En una iniciativa algo egocéntrica, Duchamp reunió lo que él llamaba *boite en valise* o museos de bolsillo, que realmente eran reproducciones a pequeña escala de sus propias obras, es decir, un pequeño «museo» monográfico que mostraba su pensamiento y sus creaciones<sup>14</sup>.

Pero, sin lugar a dudas, el Centre Georges Pompidou fue quien inició la metodología de las maletas didácticas a partir de 1960, trabajando el color, la forma, la luz, sus diferentes efectos en las obras de arte, etc. Supuso una verdadera revolución educativa a través de una «maleta» que hacía las funciones de unidad didáctica portátil; esta idea fue el ejemplo más motivador para desarrollar el proyecto de «Las Meninas viajeras».

Caride señala que lo más complicado del proyecto fue la preparación de las fuentes documentales, ya que había que condensar todo el saber posible en una «maleta», de manera que el profesor no tuviese que complementar con nada ese material, ya que todo podía encontrarlo dentro de esa maleta en forma de caja. Otro problema fundamental fue encontrar un lugar para almacenar esa maleta<sup>15</sup> en los periodos en que no itineraba, así como la complejidad logística de su transporte y manipulación.

Se configuró una maleta de préstamo en una caja de grandes dimensiones (107 x 56 x 88 cm), con un peso aproximado de 100 kg, donde se guardaba todo el material y donde se indicaba —al igual que en «Invitación al Museo del Prado»— la necesidad de un aula espaciosa. Su alquiler —durante un periodo de quince días— ascendía a 15.000 pesetas (90,15 euros) [FIGS. 1, 2 y 3].

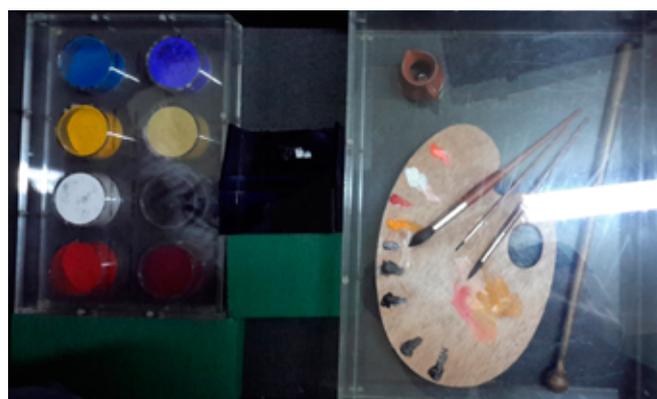
En esta maleta didáctica se trabajaban contenidos específicos, que estaban diseñados y preparados para su manipulación, algo llamativo ya que en un museo no podemos tocar nada a no ser que nos dirijamos a ciertos espacios especialmente diseñados para ello.

«Las Meninas viajeras» se organizan con un esquema claro dividido en dos partes: un libro de documentación

y una documentación audiovisual. En el libro de documentación se recopilaban datos generales sobre la obra: datos biográficos de Velázquez y de los personajes que aparecen en *Las Meninas*, poemas<sup>16</sup> sobre la obra pictórica de Velázquez, citas sobre la obra, su autor, sus personajes... Hasta el perro de *Las Meninas*, uno de los mastines más conocidos de la Historia del Arte, tiene sus correspondientes citas, lo mismo que las obras — apenas reconocibles — que están colgadas en la pared del fondo. También se recogían citas sobre los espejos, la puerta, el espacio, la luz, el color, etc. Por último, se sugerían una serie de actividades para el aula, ya que todo proyecto educativo debería tener una primera fase de trabajo antes del contacto directo con la obra — en el museo o a través de una reproducción — y un segundo momento donde se trabajaría sobre la obra en el aula. Por ejemplo, se podía trabajar la expresión práctica y visual a través del *collage*, el dibujo técnico, el diseño publicitario... Cada profesor podía escoger un modelo y adaptarlo, según sus objetivos y el nivel de sus alumnos<sup>17</sup> [FIGS. 4, 5 y 6].

La maleta también contenía una obra pictórica original, varios paneles expositivos, dos vídeos y numerosas diapositivas. La obra pictórica — en realidad, un detalle de la obra de Velázquez donde se veía la evolución del proceso pictórico — fue realizada por Marcos Cid, uno de los copistas oficiales del Museo del Prado en esos años. En los paneles expositivos se ofrecía información sobre los personajes representados, así como una radiografía general del cuadro e información sobre el análisis técnico del mismo, documentación ofrecida por el Departamento Técnico del museo — el actual Gabinete de Documentación Técnica —, dirigido entonces por Carmen Garrido. Volvía a ponerse de manifiesto la importancia de la colaboración entre los diversos departamentos. Del mismo modo, el vídeo sobre Velázquez y su obra fue cedido por la Fundación de Amigos del Museo del Prado<sup>18</sup>.

Por último, la maleta también contenía diversos objetos físicos que están representados en *Las Meninas*: una paleta de pintor, pinceles, un tintero, los pigmentos utilizados por Velázquez... Había incluso un búcaro<sup>19</sup>, comprado por Isabel Caride en Salvatierra de los Barros (Badajoz) para ser lo más fiel posible a la obra. También formaban



[FIG. 4] Documentación fotográfica del proceso de realización de la copia de *Las Meninas*

[FIG. 5] Detalle de la copia de la infanta Margarita con el proceso pictórico

[FIG. 6] Paleta y pigmentos incluidos en la maleta

parte de la maleta una maqueta-teatro que representaba el espacio central donde se desarrolla la escena y un recortable con los personajes del cuadro, además del juego de evaluación «¿Qué recuerdo?» —una especie de trivial actual, según Quintana—, que se utilizaba según el nivel de los alumnos y los intereses de los profesores.

A lo largo de los diez años en que «Las Meninas viajeras» estuvieron funcionando, fueron muchos los testimonios favorables a dicho proyecto, especialmente los aportados por profesores de centros muy alejados de Madrid, que agradecían el esfuerzo y el mimo con que los responsables del Gabinete Didáctico habían puesto en marcha esa iniciativa. También es cierto que algunos profesores se vieron abrumados por la cantidad de información y material que se les facilitaba, y en ocasiones costaba hacerles entender que no era necesario trabajar con todo el material —que estaba ahí—, sino que tenían total libertad a la hora de acercarse a *Las Meninas* y podían tomar de la maleta lo que creyeran oportuno para trabajar un tema en concreto.

El caso es que el proyecto finalizó su andadura en 2003, debido en gran medida a la complejidad de su manipulación y transporte, y al hecho de que determina-

dos soportes o piezas quedaron obsoletos en cuanto a materiales y cuestiones expositivas, pero no en lo relativo a sus contenidos. Creemos que el formato de «maleta didáctica» sigue vigente como herramienta útil para trabajar desde la educación infantil, primaria, secundaria y bachillerato hasta el público adulto, y actualmente se siguen presentando propuestas similares. Es el caso, por ejemplo, de la maleta didáctica de «La Dama de Elche y la Cultura Ibérica», desarrollada por Joan Fernández Cursach y Marisa Soriano Jover, que fue presentada por el Ayuntamiento de Elche (Alicante) en 2006. O, más reciente incluso, la «Maleta Viajera» del Museo de Arte Moderno de Medellín (Colombia), puesta en funcionamiento en 2013. Por ese motivo, desde el Área de Educación del Museo del Prado se está trabajando en la posibilidad de recuperar ese proyecto adaptándolo a los nuevos tiempos, materiales y tecnologías.

Para concluir, quisiera agradecer la atención recibida por parte de Alicia Quintana e Isabel Caride y la información que me suministraron, así como las facilidades ofrecidas por los actuales responsables del Área de Educación del Museo Nacional del Prado para poder ver y estudiar esta famosa «maleta».

- 
- 1 Peter Lewis, «Museums and marketing», *Manual of curatorship. A guide to museum practice*, Londres-Boston, Butterworths, 1992, p. 152. Peter Lewis es uno de los filántropos norteamericanos más conocidos; donó gran cantidad de dinero al Museo Guggenheim y se le conoce por sus estudios sobre museos. Actualmente forma parte de la junta directiva del Museo de Arte de Cleveland.
  - 2 Apenas un mes y medio después de la proclamación de la Segunda República en España, surge esta innovadora idea dentro del proyecto de las Misiones Pedagógicas, con la finalidad de acercar a las zonas rurales el conocimiento y goce estético de algunas de las más importantes obras de arte pertenecientes al patrimonio español, entendiéndolo como un legado cultural del pueblo español en su conjunto y no solo de las élites. Las Misiones Pedagógicas fueron un proyecto educativo patrocinado por el Gobierno de la Segunda República Española a partir del Museo Pedagógico Nacional, centro de investigación pedagógica inspirado en la filosofía de la Institución Libre de Enseñanza. Fueron fundadas en 1931 y finalizaron con el comienzo de la guerra civil en 1936.
  - 3 José Val del Omar, «un extraordinario poeta de la cámara», según su buen amigo Luis Cernuda, fue director cinematográfico y un verdadero artista con especial talento para la fotografía.
  - 4 En la actualidad, el Museo Nacional del Prado cuenta otra obra de Pieter Brueghel el Viejo, *El vino de la fiesta de San Martín*, adquirida en 2011.

- 5 Ese título, Misiones del Arte, recuperaba el nombre de las conferencias organizadas tiempo atrás por Pablo Gutiérrez Moreno, Elías Tormo, Manuel Gómez Moreno y Francisco Javier Sánchez Cantón, entonces subdirector del Museo del Prado. Los primeros ciclos que se celebraron fueron: «Francisco de Goya en el sesquicentenario de su muerte» y «Grandes escuelas en el Museo del Prado».
- 6 Ester de Frutos, «Alicia Quintana Martínez, jefa del Servicio de Educación del Museo Nacional del Prado desde 1983 hasta 2007», 15, *Jornadas Estatales de los Departamentos de Educación y Acción Cultural*, celebradas en el Museo de Bellas Artes de La Coruña, 2008, pp. 375-376.
- 7 Eran 35 fotografías históricas, agrupadas en diez cuadros enmarcados y acristalados, 29 reproducciones de pinturas, una que incluía cuatro reproducciones de dibujos y tres paneles de carácter general.
- 8 Esas fichas técnicas, que en la antigua documentación del Área de Educación del Museo del Prado aparecen bajo la denominación de «tablillas explicativas», acompañaban a las reproducciones de las obras de arte y estaban diseñadas para fijarse en la pared.
- 9 Cada caja tenía unas dimensiones diferentes, pero con estas cifras nos podemos hacer una idea del volumen y de la logística necesaria para poder transportarlas.
- 10 Existen cuatro juegos de cajas, para poder atender la demanda existente y ofrecer la posibilidad de que el mismo proyecto viajase simultáneamente a diferentes lugares.
- 11 Isabel Caride Varalla, «Las Meninas viajeras, como unidad didáctica», *Investiga a través del entorno y exponlo*, 1992-1994, p. 64.
- 12 Umberto Eco, «Ideas para un museo», *Letra*, 1989, p. 65.
- 13 M.<sup>a</sup> Ángeles Polo y Margarita de los Ángeles, autoras de esta maleta didáctica, ponen en valor su experiencia con ella en las Jornadas Sectoriales del Área de Ciencias Sociales, Departamentos de Educación y Acción Cultural, celebradas en Segovia en 1986.
- 14 Uno de estos ejemplares estuvo en 1983 en el Museo Casa Benlliure de Valencia.
- 15 En realidad eran tres maletas, ya que se hicieron tres juegos para llegar a más público potencial.
- 16 Se demostraba así que, con un buen trabajo documental, una obra de arte puede trabajarse desde el punto de vista literario y cómo en el apartado del proceso pictórico se pueden estudiar aspectos más técnicos y científicos, es decir, un profesor de literatura y uno de matemáticas podían trabajar *Las Meninas* con el contenido de la maleta didáctica.
- 17 Isabel Caride Varalla, *op. cit.*, p. 66.
- 18 Este proyecto también contó con la colaboración de Fuji Film y Loewe, que creó un perfume — Gala Loewe —, cuyo frasco estaba inspirado en los retratos femeninos de Velázquez.
- 19 Para este tema se contó con el asesoramiento de Natacha Seseña, destacada especialista en alfarería tradicional y cerámica.

## BIBLIOGRAFÍA

- ARRIAGA AZCÁRATE, Amaia, «Desarrollo del rol educativo del museo: narrativas y tendencias educativas», *Revista Digital do LAV*, vol. 4, n.º 7, septiembre 2011. Disponible en la red.
- BELLIDO BLANCO, Antonio, «Los últimos años de la Didáctica del Patrimonio en España», *Estudios del Patrimonio Cultural*, n.º 8, (2012), pp. 54-64.
- CARIDE VARALLA, Isabel, *Libro de documentación, Juego del Recuerdo y Recortable de los personajes de Las Meninas*, Madrid, Ministerio de Cultura y Departamento de Educación y Acción Cultural Museo Nacional del Prado, 1993.
- CARIDE VARALLA, Isabel, «Las Meninas viajeras, como unidad didáctica», *Investiga a través del entorno y exponlo*, Madrid, Ministerio de Cultura y Departamento de Educación y Acción Cultural del Museo Nacional del Prado, 1992-1994.
- CERVANTES FERNÁNDEZ, Magdalena, «Gabinetes didácticos, servicios pedagógicos, servicios educativos... ¿Para qué? Hablemos de didáctica y difusión», *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, n.º 15, Barcelona, Grao, (1998), pp. 51-56.
- DE FRUTOS, Ester, «Alicia Quintana Martínez, jefa del Servicio de Educación del Museo Nacional del Prado desde 1983 hasta 2007», *15 Jornadas Estatales de los Departamentos de Educación y Acción Cultural*, celebradas en el Museo de Bellas Artes de La Coruña, 2008, pp. 375-376.
- GÓMEZ MARTÍNEZ, Javier, «Dos Museologías. Las tradiciones anglosajonas y mediterráneas: diferencias y contactos», *Revista de la Subdirección General de Museos Estatales*, n.º 3, Gijón, Trea, 2006, pp. 252-253.
- HOOPER-GREENHILL, Eilean, «Museums in education: towards the twenty-first-century», *Education in Museums, Museums in Education*, Edimburgo, The Scottish Museums Council, 1987.
- JIMÉNEZ-LANDI MARTÍNEZ, Antonio, *Breve historia de la Institución Libre de Enseñanza*, Sevilla, Consejería de Educación y Ciencia, en colaboración con la Fundación El Monte, 1998.
- LAVADO PARADINAS, Pedro, «Las maletas didácticas en el Museo y en el aula. Valoración pedagógica de las maletas didácticas», *La exposición didáctica en el ámbito escolar*, Madrid, El Corte Inglés, 1992.
- LEWIS, Peter, «Museums and marketing», *Manual of curatorship. A guide to museum practice*, Londres, Boston, Butterworths, 1992, 2.ª ed.
- PÉREZ SÁNCHEZ, Alfonso E., *Pasado, presente y futuro del Museo del Prado*, Madrid, Fundación Juan March, 1977.
- VALDÉS SAGÜÉS, María del Carmen, «Difusión y Educación en el Museo», *La difusión cultural en el museo: servicios destinados al gran público*, Gijón, Trea, 1999.

## Una nueva mirada al Museo de Bellas Artes de Asturias a través de Google Glass

### Introducción

Desde mediados de 2013 el Museo de Bellas Artes de Asturias ha estado desarrollando una intensa y proactiva labor para, partiendo de premisas como el impulso del conocimiento, la educación y la creación, convertirse en un espacio público democratizador de la cultura y dinamizador de su entorno, que fomente el aprendizaje experiencial y para toda la vida, y que esté abierto a la sociedad que le rodea y a sus públicos reales y potenciales. Para ello, ha efectuado desde entonces una variada programación, concebida a partir de cinco principios fundamentales, desde los que trata de asentar un modelo sostenible de museo, más necesario si cabe en estos tiempos de crisis: la vuelta a las colecciones, que se convierten en el referente de toda actividad; la atención al visitante, entendida desde un punto de vista múltiple, complejo y diverso, y siempre como un agente activo, opuesto al sujeto pasivo y neutro; el trabajo en red, que

permita aunar esfuerzos, así como compartir espacios, recursos, experiencias y proyectos, y el trabajo desde la red unido a la búsqueda de financiación privada para alguno de los proyectos.

En este sentido, el museo ha comenzado a desarrollar en el verano de 2014, en colaboración con las empresas Malvado Sound Lab y NeoSentec y el emprendedor Fernando Milla, una nueva aplicación para la difusión de sus colecciones a través de Google Glass que permita al público, especialmente al más joven, nacido ya en la era digital y tecnológicamente desarrollado, acercarse al patrimonio a través de una mirada más dinámica, interactiva y fundamentada en la experiencia.

La presente comunicación pretende, pues, presentar esta nueva herramienta implementada en el Museo de Bellas Artes de Asturias a la comunidad de educadores de museos, para así proponer su evaluación como recurso educativo tecnológico, teniendo en cuenta sus capacidades comunicativas y educativas y su gran potencial.

## El Museo de Bellas Artes de Asturias. Breve aproximación a su historia, organización, colecciones y perfiles de público

El Museo de Bellas Artes de Asturias es un organismo autónomo adscrito a la Consejería de Educación, Cultura y Deporte y regido y financiado por la Comunidad Autónoma del Principado de Asturias y el Ayuntamiento de Oviedo. Su objetivo básico es promover el conocimiento y el acceso de los asturianos a las artes plásticas en sus diversas manifestaciones, así como favorecer su difusión<sup>1</sup> sin ningún tipo de discriminación.

Sus orígenes se remontan a 1969, cuando la Diputación Provincial y el Ayuntamiento de Oviedo constituyeron la Fundación Pública Centro Provincial de Bellas Artes en régimen de patronato<sup>2</sup>, posteriormente modificado y rebautizado como Centro Regional de Bellas Artes, con el fin de gestionar el museo<sup>3</sup>. Inaugurado este último el 19 de mayo de 1980, cuenta en la actualidad con más de 15.000 obras de arte de los siglos XIV al XXI, que hacen de él uno de los principales museos provinciales de bellas artes de España, solo por detrás de los de Bilbao, Sevilla y Valencia. Como se verá más adelante con detalle, entre sus fondos destacan especialmente la pintura española, italiana y flamenca, así como la completísima colección de pintura asturiana desde el Barroco hasta hoy. Pero esta pinacoteca se compone también de una amplia representación de escultura, obra gráfica (dibujo y grabado), fotografía y artes aplicadas e industriales.

Su colección se formó inicialmente a partir de los fondos de la antigua Diputación Provincial (1812-1982, instituida en las Cortes de Cádiz y desaparecida con la creación de la comunidad autónoma), la colección reunida por la Comisión Provincial de Monumentos Históricos y Artísticos y la del antiguo Museo de la Academia Provincial de Bellas Artes de San Salvador de Oviedo. Estos fondos iniciales se han ido incrementando a lo largo de sus treinta y cuatro años de historia a través de compras (que pueden ser directas a artistas y propietarios, en galerías, tiendas de antigüedades

y subastas públicas), donaciones, legados de particulares, depósitos (entre otras instituciones, del Ayuntamiento de Oviedo, del Principado de Asturias, del Museo del Prado y de la Academia de San Fernando) y daciones, entre las que destaca especialmente la de Pedro Masaveu Petterson<sup>4</sup>, que permitió que se integraran en el museo más de cuatrocientas obras, algunas de ellas de artistas de primera línea.

En la actualidad, el museo se encuentra en fase de ampliación, que permitirá un mejor desarrollo de sus funciones estatutarias gracias a un nuevo edificio diseñado por el arquitecto navarro Francisco Mangado<sup>5</sup>. Hasta 2011, el museo se hallaba instalado en tres edificios del centro histórico de Oviedo: el Palacio de Velarde, del siglo XVIII, al que está unida una construcción del siglo XX, destinada a oficinas, y la Casa de Oviedo-Portal, del siglo XVII<sup>6</sup>. En el primero se albergaban las colecciones históricas, desde la Edad Media hasta el siglo XIX, y en el último, el arte de los siglos XX y XXI, principalmente español y, sobre todo, asturiano. En el momento actual, solo el primero de ambos edificios está abierto, habiéndose realizado una adaptación del discurso expositivo y encontrándose la mayor parte de los fondos guardados en los depósitos. Estos factores, así como la apertura del edificio de la ampliación (dotado de una superficie de 4.387 metros cuadrados útiles), que está prevista para 2015 —con lo que esta conllevará a nivel de reelaboración del discurso expositivo de la colección, programas educativos y difusión de las actividades y de la colección—, condicionará su proyección futura, a la que contribuye, sin duda, el proyecto que se presenta en esta comunicación.

### Objetivos del museo

Los objetivos del Museo de Bellas Artes de Asturias son, según reza su estatuto<sup>7</sup>, los siguientes:

- Conservar y enriquecer la colección del museo, así como exhibirla sistemáticamente para su contemplación y estudio.

- Desarrollar programas de exposiciones temporales y programas de acción cultural y divulgativa para facilitar el acceso del público a su colección y exposiciones.
- Prestar servicios de información, documentación y asesoramiento en el ámbito de su competencia.
- Desarrollar programas de colaboración y cooperación con otros museos, universidades e instituciones que contribuyan a la mejor realización de sus fines.

Por tanto, el Museo de Bellas Artes de Asturias pretende, fundamentalmente:

- Acercar el arte al público en general, sin ningún tipo de discriminación, principalmente a los asturianos pero también a cualquier visitante que acuda al mismo.
- Investigar sobre arte asturiano y español.
- Convertirse, a través de sus actividades, en un agente cultural y transmisor de cultura.

Además, y dado el modelo generalista del Museo de Bellas Artes de Asturias, se busca ofrecer una visión básica del mundo del arte y su historia a todos los usuarios.

## Las colecciones del museo

Dado que las colecciones son la razón misma de la existencia del museo, de sus programas educativos y de difusión y de este proyecto, resulta fundamental, antes de nada, hablar sobre las mismas<sup>8</sup>. Como ya se ha indicado, las actuales colecciones del museo constan principalmente de pintura, escultura, dibujo, obra gráfica, fotografía y artes aplicadas e industriales, desde la Edad Media hasta el presente. Entre su fondo de pintura, integrado por 1.688 obras (entre fondos propios, depósitos, obra de la colección Masaveu y aportaciones de la Consejería de Cultura), se pueden señalar diez ejes principales:

- Pintura gótica, flamenca e hispano-flamenca, donde destacan tablas como las del *Tríptico de don Álvaro de Carreño* del Maestro de la Leyenda de la Magdalena, el *Retablo de Santa Marina* del Maestro de Palanqui-

nos o las pinturas de Jaume Huguet, Fernando Gallego y Pedro Berruguete.

- Pintura renacentista española, con figuras como Fernando Yáñez de la Almedina, Paolo de San Leocadio y Juan Correa de Vivar.
- Pintura manierista, donde destaca particularmente el *Apostolado* del Greco.
- Pintura barroca, sobre todo madrileña (Carreño de Miranda), andaluza (Zurbarán, Murillo) y valenciana (Yépes), además de la italiana (Ribera, Guido Reni, Giordano) y flamenca (Rubens-Quellinus, Jan Fyt, Brueghel de Velours).
- Pintura del siglo XVIII, eje en el que están representados artistas de gran peso como Goya, Maella, Angelica Kauffmann y la saga de los Meléndez (Miguel Jacinto, Francisco Antonio, Ana, Francisca, Luis y José Agustín).
- Pintura española del siglo XIX, subrayando especialmente la pintura romántica, realista y modernista, con un desarrollo espectacular de la pintura valenciano-catalana.
- Pintura asturiana del siglo XIX, donde se encuentran prácticamente todos los pintores de las generaciones romántica, realista y modernista.
- Pintura española del siglo XX, que incluye nombres tan destacados como los de José Gutiérrez Solana, Picasso, Luis Fernández, María Blanchard, Alberto Sánchez, Ponce de León, Pancho Cossío, Tàpies, Palazuelo, etc.
- Pintura asturiana del siglo XX, integrando la práctica totalidad de los pintores asturianos desde Evaristo Valle y Nicanor Piñole, renovadores del panorama artístico del Principado, hasta las generaciones de artistas nacidos a lo largo de la primera mitad del siglo.
- Últimas tendencias asturianas y españolas, con pinturas de artistas como Broto, Sicilia, Quejido, Antón Patiño, Barceló, etc.

Por su parte, la colección de escultura está integrada por 502 obras (339 son fondos propios, 123 depósitos y 40 aportadas por la Consejería de Cultura), con testimonios aislados del Barroco, siendo mucho más abundante

la presencia de la misma a partir de finales del siglo XVIII y todo el siglo XIX, con artistas españoles e internacionales (Antonio Solá, Rinaldo Rinaldi y Agustín Querol, entre otros), asturianos (José Gragera y Francisco Pérez del Valle) y, sobre todo, del siglo XX, centrada más en artistas asturianos, como Víctor Hevia, Sebastián Miranda, Manuel Álvarez-Laviada, Faustino Goico-Aguirre, Víctor Fernández Puente, Amador, Legazpi y José María Navascués. Las últimas tendencias asturianas y españolas están también presentes a través de la obra de Herminio, Maojo, María Jesús Rodríguez, Miquel Navarro, Sergi Aguilar, Txomin Badiola, Pello Irazu, etc.

Las colecciones de obra gráfica (dibujo y grabado), integradas por 4.403 obras (2.802 dibujos, de los cuales 2.761 pertenecen a los fondos propios, 28 a la colección Pedro Masaveu y 13 son aportación de la Consejería de Cultura; y 1.601 estampas, de las cuales 1.515 son de fondo propio, cinco pertenecen a la colección Pedro Masaveu y 81 son aportación de la Consejería), comenzaron con la fundación del museo, salvo un pequeño lote preexistente de dibujos de Telesforo Fernández Cuevas y Nicanor Piñole. Entre los autores más representados, destacan las figuras de Faustino Goico-Aguirre, Luis Fernández y Amador. Además, en los últimos años se ha ido configurando un bloque importante de dibujo español del siglo XIX, con la inclusión de autores como José Álvarez Cubero, José de Madrazo, Genaro Pérez Villaamil, Federico y Raimundo de Madrazo y Eliseo Meifrén, entre otros. También es amplia la representación de artistas asturianos de la misma época, con diseños de Dionisio Fierros, Luis Álvarez Catalá, José Uría, Luis Menéndez Pidal, Telesforo Cuevas y otros autores del siglo XIX. Por otro lado, se han ido incorporando a los fondos gráficos del museo ilustraciones, caricaturas y originales de historietas de los dibujantes asturianos de mayor trascendencia.

El fondo de grabado supera actualmente las 1.600 estampas, con un arco cronológico que abarca desde el siglo XVI hasta el presente y que ofrece series culminantes del arte del grabado, como las correspondientes a Piranesi y Goya, a la par que otros valiosos conjuntos de grabadores asturianos y españoles, como Picasso y Sola-

na, entre otros. Cuenta además con un fondo de 133 matrices calcográficas y piedras litográficas, conservándose, asimismo, el tórculo del grabador asturiano Adolfo Álvarez Folgueras.

En relación a la cinematografía destaca la sustancial colección de carteles, que supera las mil unidades (aunque existen también cincuenta y cinco carteles asociados a otras temáticas) y un archivo de unos dos mil fotografías cinematográficas.

El museo también posee un interesante fondo fotográfico de 1.789 piezas (de los cuales 1.675 son de fondo propio y 14 aportación de la Consejería de Cultura), en el que destacan especialmente los cuatro originales de Charles Clifford, los positivos al carbón de temática industrial del fotógrafo francés Jean David, las vistas monumentales de Jean Laurent, las fototipias de Octavio Bellmunt, los gelatino-bromuros de Joaquín García Cuesta y la serie de placas de Luis Muñiz Miranda, así como otros ejemplares de fotografías contemporáneas, principalmente asturianos, como Antonio Cores, José Ramón Cuervo-Arango, José Ferrero, Marcos Morilla, Soledad Córdoba y Nicolás Müller.

De artes aplicadas guarda el museo una serie de piezas de mobiliario tradicional asturiano (arcas, mesas, bancos), una pequeña colección de tejidos populares astur-galaicos (colchas) y algunas piezas más relacionadas con la orfebrería, la platería, la medallística y otras ramas de esta extensa modalidad artística.

Por último, las artes industriales, especializadas en vidriería y locería, constituyen una gran colección compuesta por más de cinco mil vidrios, lozas y planchas calcográficas para la estampación sobre loza. Los vidrios, procedentes en su mayoría de la fábrica gijonesa La Industria (Cifuentes, Pola y Cía) y las lozas de La Asturiana (Gijón), San Claudio (Oviedo), Real Fábrica de Sargadelos (Lugo), La Cartuja y San Juan de Aznalfarache (Sevilla), La Amistad (Cartagena), Moncloa, Valdemorillo y Vallecas (Madrid), Vargas (Segovia), Yanci (Navarra), Busturia (Vizcaya) y de otras fábricas europeas, revelan una de las colecciones más importantes de España, sin rival en la variedad y calidad de las lozas estampadas, opalinas y planchas calcográficas.

## Breve aproximación a los perfiles de público del museo

Hasta el presente nunca se ha realizado en el Museo de Bellas Artes de Asturias un estudio de público que permita algo tan fundamental para una institución como conocer a sus usuarios, ya sean estos reales o potenciales. Por ello, desde agosto de 2014 se ha estado desarrollando en el museo un estudio de público que permitirá conocer con mayor precisión el tipo de visitantes que tiene la pinacoteca, así como las relaciones que se han ido estableciendo entre la población local y turista con la institución. Para ello se ha partido de un cuestionario basado en el diseñado por el Laboratorio Permanente de Público del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte para los Museos Estatales<sup>9</sup>, que ha dado ya frutos en diversas publicaciones<sup>10</sup>.

A la espera de obtener los resultados de este sondeo (los datos están actualmente siendo procesados y analizados), base fundamental de la que debería partir cualquier propuesta de actividad educativa y de difusión, se ha organizado una aproximación al tipo de público o públicos objetivos del museo. Para este primer análisis se han tenido en cuenta principalmente los tipos de división geográfica y demográfica, aunque a la hora de definir iniciativas, como la de GuiARt Experience, son también importantes otras segmentaciones de carácter psicosocial, organizativo y de comportamientos con el museo.

### POBLACIÓN DE ASTURIAS

Como su propio nombre y estatutos indican, el Museo de Bellas Artes de Asturias tiene una proyección que abarca a toda la comunidad autónoma uniprovincial de Asturias, prestando especial atención, por razones geográficas y administrativas, a la ciudad y al concejo de Oviedo.

Según los últimos datos de población conocidos, Asturias contaba en 2012 con un total de 1.077.360 habitantes, de los cuales el 52% (562.940 personas), son mujeres y el 48% (516.420 personas), hombres. El área central de la comunidad es además la que acoge los tres concejos más poblados (Gijón, 277.733 habitantes, un 25,68% de la población global; Oviedo, con 225.973 residentes, un 20,89% del total, y Avilés, con 83.107, que

	AMBOS SEXOS		Hombres		Mujeres	
	Núm.	%	Núm.	%	Núm.	%
<b>TOTAL</b>	<b>1.085.289</b>	<b>1.000,0</b>	<b>520.916</b>	<b>479,98</b>	<b>564.373</b>	<b>520,02</b>
De 0 a 4 años	38.758	35,71	19.888	18,33	18.870	17,39
De 5 a 9 años	36.755	33,87	18.942	17,45	17.813	16,41
De 10 a 14 años	35.952	33,13	18.311	16,87	17.641	16,25
De 15 a 19 años	41.689	38,41	21.339	19,66	20.350	18,75
De 20 a 24 años	55.321	50,97	28.363	26,13	26.958	24,84
De 25 a 29 años	72.908	67,18	37.000	34,09	35.908	33,09
De 30 a 34 años	87.661	80,77	44.781	41,26	42.880	39,51
De 35 a 39 años	83.937	77,34	42.388	39,06	41.549	38,28
De 40 a 44 años	82.875	76,36	41.400	38,15	41.475	38,22
De 45 a 49 años	85.312	78,61	42.135	38,82	43.177	39,78
De 50 a 54 años	83.063	76,54	40.421	37,24	42.642	39,29
De 55 a 59 años	74.532	68,67	36.354	33,50	38.178	35,18
De 60 a 64 años	69.466	64,01	32.962	30,37	36.504	33,64
De 65 a 69 años	50.129	46,19	23.465	21,62	26.664	24,57
De 70 a 74 años	54.825	50,52	24.272	22,36	30.553	28,15
De 75 a 79 años	56.387	51,96	23.461	21,62	32.926	30,34
De 80 a 84 años	41.670	38,40	15.551	14,33	26.119	24,07
De 85 y más años	34.049	31,37	9.883	9,11	24.166	22,27

[TABLA 1]  
Asturias, distribución de la población por edades

corresponde al 7,68%), que concentran entre todos aproximadamente la mitad de la población asturiana (54,25%)<sup>11</sup>.

En cuanto a la distribución de la población por edades, se incluye una tabla [TABLA 1] con los datos del Padrón Municipal de Habitantes de 2009<sup>12</sup>, que demuestran, por un lado, el envejecimiento de la misma y, por otro, cómo los sectores que cuentan con mayor población son los de edades comprendidas entre los 30 y los 64 años.

El estudio de público que estamos realizando en la actualidad permitirá obtener otros datos, como los relativos a las condiciones y razones motivacionales de la visita (estilos de ocio, desarrollo de la visita solo, acompañado o

en grupo, etc.), que lógicamente permitirán definir con mayor exactitud el tipo de público visitante y visitante potencial del Museo de Bellas Artes de Asturias. El cuadro arriba incluido no recoge, por ejemplo, las relaciones familiares entre las distintas franjas de población, pero tal y como demuestran algunos estudios de audiencia, es más frecuente la visita en grupo que la individual y, en concreto, la visita de núcleos familiares que la autónoma de público infantil y juvenil no escolar. Además, desde una perspectiva sociocognitiva, se considera que el aprendizaje se favorece con el encuentro natural de dos niveles cognitivos diferentes (niños y adultos), especialmente cuando el medio donde se produce es también interactivo, por lo que el público familiar y juvenil resulta también, aunque siendo menos numeroso, un tipo de público particularmente importante de cara a la programación de las actividades del museo en el futuro inmediato, y en concreto de cara al desarrollo de esta propuesta.

#### PÚBLICO TURISTA

A estos residentes habituales en Asturias, hay que añadir el contingente de visitantes foráneos. Según los datos del Instituto Nacional de Estadística (INE), en 2012 Asturias tuvo 5.580.799 visitantes, de los que 1.674.240 eran excursionistas y 3.906.559 propiamente turistas. De este volumen de turistas, el 80,6% eran españoles, el 13,1% extranjeros y el 6,2% asturianos, siendo Madrid la comunidad autónoma que más turistas aporta a Asturias<sup>13</sup>. Por otra parte, en los últimos años, Oviedo ha despuntado como foco de turismo de congresos, gracias al Auditorio Príncipe Felipe y, sobre todo, a la inauguración en 2011 del Palacio de Congresos, diseñado por Santiago Calatrava. No se cuenta con datos sobre el número real de asistentes a congresos en Asturias, pero la cifra debe ser elevada, teniendo en cuenta que congresos como el de SEMERGEN (noviembre de 2011) concentraron a más de 5.000 participantes<sup>14</sup>. Estos turistas, con su tendencia a la concentración en el centro histórico (donde se halla situado el museo) a causa de la presencia de los monumentos, especialmente la catedral, son un importante segmento de público potencial de nivel sociocognitivo medio-alto a tener en cuenta.

## Una nueva mirada al museo y sus colecciones: el proyecto GuiARt Experience

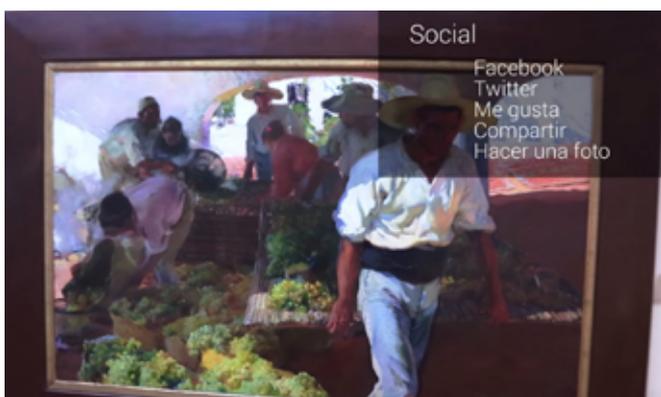
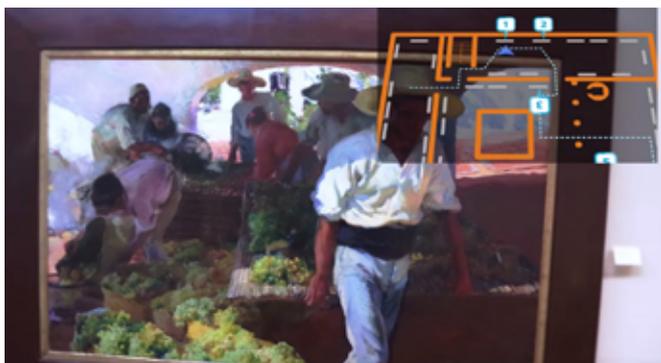
GuiARt Experience<sup>15</sup> propone un nuevo paso en la educación y difusión de las colecciones. Es una aplicación que pretende hacer más didáctica, interesante, interactiva y personalizada la visita a los museos y centros patrimoniales mediante contenidos basados en la realidad aumentada y diseñados exclusivamente para Google Glass [FIG. 1]. Cada punto de interés ofrece información interactiva a través de contenidos multimedia de alta calidad adaptados al usuario. Para ello, utiliza un lenguaje adaptado a diferentes perfiles, efectos de sonido y música original que envuelven al visitante durante todo el recorrido, materiales especialmente diseñados con realidad aumentada y 3D, así como otros ya existentes que se reaprovechan y comparten.

Esta aplicación posibilita, además, la orientación del visitante en el museo guiando al usuario de un punto de interés a otro mediante un sistema de geoposicionamiento *indoor* y a través de planos interactivos en tiempo real, consiguiendo así aprovechar al máximo el tiempo de la visita [FIG. 2].

Se trata también de una nueva experiencia social y educativa que va más allá de las posibilidades tradicionales de una audioguía, pues ofrece al visitante la posibilidad de interactuar y decidir qué quiere ver en el museo, valorarlo y compartir la experiencia a través de Internet y las redes sociales mientras lo visita [FIG. 3], o incluso jugar.

GuiARt busca ofrecer, en definitiva, contenidos adaptados al visitante según su idioma, perfil y otros parámetros configurables con la idea de permitir una mayor accesibilidad al patrimonio cultural e incluso de facilitar la interacción con públicos con necesidades especiales, convirtiendo el museo en un centro de difusión y aprendizaje en torno a sus colecciones y su público más plural y global.

Por otro lado, al mismo tiempo que contribuye a mejorar la experiencia del visitante en el museo, GuiARt reporta a la institución una mayor visibilidad, innovación y diferenciación, ya que recoge información muy valiosa sobre las preferencias, gustos, y comportamiento del



[FIG. 1]  
Una usuaria de GuiARt Experience utilizando las Google Glass ante el cuadro *Transportando la uva. Jávea* (ca. 1900), de Joaquín Sorolla (Museo de Bellas Artes de Asturias)

[FIG. 2]  
Uno de los planos interactivos de la aplicación

[FIG. 3]  
Pantalla de opciones para compartir la experiencia de GuiARt Experience en Internet y las redes sociales

público del museo, datos que pueden usarse para diseñar nuevos discursos expositivos, completar y corregir informaciones e itinerarios didácticos y desarrollar formatos de fidelización, explotación o aprovechamiento comercial y/o educativo.

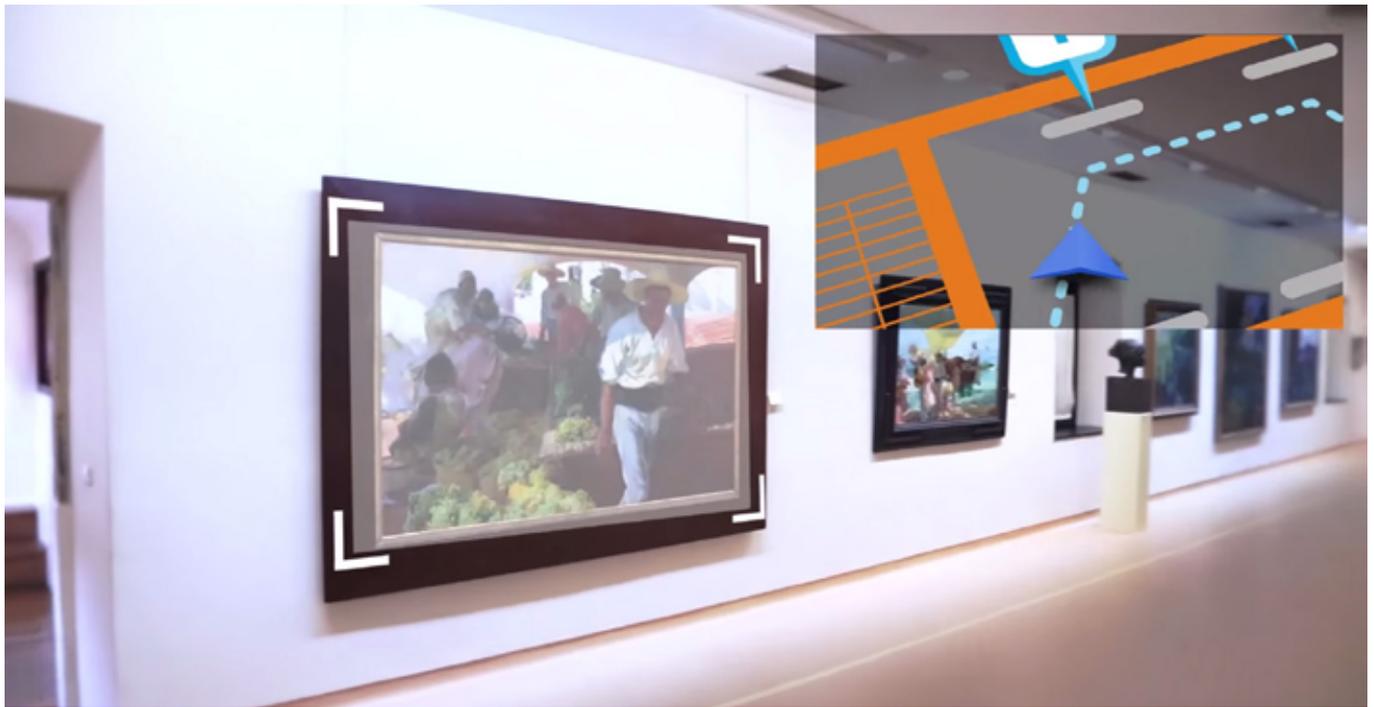
Es, por otra parte, una aplicación única en Europa y pionera en el ámbito internacional, que cuenta además con el apoyo del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte por medio de una ayuda a la inversión y desarrollo de contenidos digitales para industrias creativas.

### Descripción del proyecto piloto desarrollado en el Museo de Bellas Artes de Asturias

El Museo de Bellas Artes de Asturias se ha convertido en el primer museo de Europa que utiliza este dispositivo, mostrando durante los meses de octubre a diciembre de 2014 parte de sus colecciones a través de este proyecto piloto desarrollado para Google Glass, en una iniciativa que permitirá analizar y validar el funcionamiento de esta aplicación, pionera en el ámbito internacional.

Para su visita con GuiARt Experience, el visitante concierta previamente su uso (en el futuro alquilará las gafas en el museo), elige su perfil y a partir de él se definen de forma personalizada una serie de itinerarios con contenidos adaptados. La aplicación le ayuda a moverse por los itinerarios y obras propuestas sin que exista la posibilidad de perderse [FIG. 4] y, cuando acaba la visita, tendrá (también en el futuro) la oportunidad de llevarse a casa la experiencia en formato digital.

En el museo, el proyecto piloto de GuiARt Experience se está desarrollando en torno a dos itinerarios pictóricos que recogen una selección de algunas de las obras más significativas de la colección y preferidas por el público que visita la pinacoteca asturiana. Dentro de sus amplias colecciones, uno de los núcleos fundamentales es, como ya se ha comentado, la pintura española y asturiana del siglo XIX y principios del XX, un núcleo de producción que es precisamente el que más atrae la atención del público por su carácter realista,



[FIG. 4]

Transición de una sala a otra del Museo de Bellas Artes de Asturias dentro del itinerario «Las actividades tradicionales en la pintura»

costumbrista, colorista y moderno y que ha contribuido a fijar los dos recorridos: «Escenas de Asturias en el Museo de Bellas Artes» y «Las actividades tradicionales en la pintura». «Escenas de Asturias en el Museo de Bellas Artes» muestra un recorrido por las costumbres, paisajes y paisanajes de Asturias a través de las siguientes cuatro obras: *Filandón en Monasterio de Hermo*, de Luis Álvarez Catalá (1872), *La cueva de Covadonga*, de Genaro Pérez Villaamil (ca. 1850), *Recogiendo la manzana*, de Nicanor Piñole (1922), y *Carnavalada de Oviedo*, de Evaristo Valle (1928). Mientras el itinerario sobre «Las actividades tradicionales en la pintura» permite ver cómo se han reflejado las escenas de trabajo a través de la paleta de distintos pintores asturianos y españoles de los siglos XIX y XX como Luis Álvarez Catalá (*Filandón en Monasterio de Hermo*, 1872), Dionisio Baixeras (*Felicidad*, 1886-1888), Joaquín Sorolla (*Transportando la uva. Jávea*, ca. 1900) y Nicanor Piñole (*Recogiendo la manzana*, 1922).

Para cada uno de los itinerarios se han definido dos perfiles diferentes con contenidos específicos y adaptados. Estos son el perfil general, orientado al público adulto, que como se ha expuesto previamente, es el más habitual, y un perfil joven, orientado especialmente a los

chicos y chicas a partir de 14 años, que precisamente por su reducida presencia en el museo constituyen uno de los públicos objetivos preferentes. Además, todos los guiones se han elaborado prestando especial atención a la descripción técnica de cada obra e intentando hacer a la vez la visita más amena y adaptada a un público potencial sin conocimientos de Historia del Arte.

En cada una de las obras seleccionadas, GuiARt Experience permite «escuchar» el arte. Primero se introduce al visitante en la atmósfera en la que se desarrolla la escena que está contemplando. Se recrea el escenario pictórico a través de una realidad aumentada, potenciada con efectos de sonido y música original adaptada a lo que contemplamos. Así, para el proyecto piloto del Museo de Bellas Artes de Asturias lo primero que vemos y oímos es la recreación de las atmósferas de cada cuadro, para las que se han diseñado efectos específicos: los sonidos del

[FIG. 5]

Detalle de uno de los vídeos explicativos de la obra *Transportando la uva. Jávea* (ca. 1900), de Joaquín Sorolla (Museo de Bellas Artes de Asturias)



Filandón, el eco de la Cueva de Covadonga, las manzanas que caen en la pomarada, la alegría del carnaval, las olas de la playa, las uvas en el horno de escaldar y las voces de los protagonistas de cada obra.

Toda la música de este proyecto es original y ha sido especialmente compuesta para cada cuadro, con el objetivo de potenciar la experiencia y disfrutar aún más de la visita. Siguen varios vídeos de contenidos complementarios [FIG. 5], en los que se nos describe el cuadro y se nos acerca a distintos detalles escondidos para cada caso, permitiéndonos además acceder a contenidos relacionados, con una descripción de colores, texturas, recursos compositivos, intenciones estéticas o incluso el tipo de pinceladas. Por último, GuiARt Experience nos dejará

en el futuro compartir nuestra experiencia interactiva e incluso jugar con ella.

### ¿Epílogo o inicio?

Aunque el proyecto piloto GuiARt Experience está en fase de desarrollo y de evaluación de sus resultados, consideramos que es una herramienta que puede abrir una nueva vía de acceso a las colecciones de los museos, generando un nuevo tipo de visita dinámica, interactiva y experiencial, al tiempo que contribuye al aprendizaje y la difusión y ofrece una nueva mirada más global y plural al museo y a sus colecciones.

- 1 Ley 8/1988, de 13 de diciembre, por la que se autoriza la modificación de los Estatutos de la Fundación Pública Centro Regional de Bellas Artes y se crea el Organismo Autónomo Orquesta Sinfónica del Principado de Asturias (*BOPA*, 25-9-1989).
- 2 Estatuto de la Fundación Pública Provincial Centro Regional de Bellas Artes de Asturias, *Boletín Oficial de la Provincia de Oviedo*, 3-3-1982.
- 3 Gabino Busto Hevia, *Museo de Bellas Artes de Asturias*, Oviedo, Museo de Bellas Artes de Asturias, 1999.
- 4 En 1994, el Principado de Asturias recibió una dación en pago de derechos sucesorios de 410 obras de la colección privada de Pedro Masaveu Petterson que, depositadas en su mayoría en el Museo de Bellas Artes de Asturias, contribuyeron a enriquecer la colección del mismo. Las obras procedían

exclusivamente de la colección privada de Pedro Masaveu, mientras que aquellas que pertenecían al grupo de empresas Masaveu, o que constituían el proindiviso de la sucesión de don Pedro Masaveu Masaveu, permanecen en posesión de los herederos de este último, gestionándose en la actualidad a través de la Fundación Cristina Masaveu. Sobre las obras cedidas por dación se publicaron diversos catálogos: *Colección Pedro Masaveu: cincuenta obras*, Oviedo, Museo de Bellas Artes de Asturias, 1995; *Colección Pedro Masaveu: pintores asturianos*, Oviedo, Consejería de Cultura, 1996; *Colección Pedro Masaveu: floreros y bodegones*, Oviedo, Consejería de Cultura, 1997; *Colección Pedro Masaveu: pintura del siglo XX*, Oviedo, Consejería de Cultura, 1997; *Colección Pedro Masaveu: pintores del siglo XIX*, Oviedo, Consejería de Cultura, 1998; *Colección Pedro Masaveu: pinturas sobre tabla (siglos XV-XVI)*, Oviedo, Consejería de Cultura, 1999, y *Colección Pedro Masaveu: obras de Enrique Martínez-Cubells (1874-1947)*, Oviedo, Museo de Bellas Artes de Asturias, 2002.

- 5 Francisco Mangado Beloqui, «Museo de Bellas Artes de Asturias. Oviedo», *Liño*, 16, Oviedo, Universidad de Oviedo, 2010, pp. 179-196.
- 6 Se han editado monografías sobre cada uno de los edificios históricos que albergan el museo hasta la fecha: Javier González Santos, *La casa de Oviedo-Portal: un ejemplo de arquitectura palaciega ovetense del siglo XVII*, Oviedo, Museo de Bellas Artes de Asturias, 1996, y Vidal de la Madrid Álvarez, *El Palacio de Velarde: la vanguardia ilustrada en Asturias*, Oviedo, Museo de Bellas Artes de Asturias, 2012.
- 7 Ley 8/1988, de 13 de diciembre, por la que se autoriza la modificación de los Estatutos de la Fundación Pública «Centro Regional de Bellas Artes» y se crea el Organismo Autónomo Orquesta Sinfónica del Principado de Asturias (*BOPA*, 25-9-1989).
- 8 A falta de la publicación del catálogo completo de las obras del museo, la fuente principal para la descripción de sus colecciones ha sido el Plan Museológico General para la ampliación del Museo de Bellas Artes de Asturias, realizado en 2003, revisado y ampliado en base a los últimos ingresos (2003-2013).
- 9 [www.mecd.gob.es/cultura-mecd/areas-cultura/museos/mc/laboratorio-museos/inicio.html](http://www.mecd.gob.es/cultura-mecd/areas-cultura/museos/mc/laboratorio-museos/inicio.html)
- 10 Como, por ejemplo, *Conociendo a nuestros visitantes. Estudio de público en museos del Ministerio de Cultura*, Madrid, Ministerio de Cultura, 2009, y *Conociendo a nuestros visitantes. Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía*, Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2013.
- 11 La información sobre la demografía de Asturias se ha obtenido de la página del Instituto de Desarrollo Económico de Asturias (IDEPA): [www.idepa.es/sites/web/idepaweb/productos/cifras/demografia/index.jsp?csection=&section=3](http://www.idepa.es/sites/web/idepaweb/productos/cifras/demografia/index.jsp?csection=&section=3) (Consulta: 17.01.2014).
- 12 Extraída de [www.sadei.es/es/cargarAplicacionIndiceTematico.do?identificador=12404&esCuadro=false](http://www.sadei.es/es/cargarAplicacionIndiceTematico.do?identificador=12404&esCuadro=false) (Consulta: 20.03.2013).
- 13 [drive.google.com/file/d/0Bw8WddWZnp77ZGRpWG1FckdTVnc/edit](https://drive.google.com/file/d/0Bw8WddWZnp77ZGRpWG1FckdTVnc/edit) (Consulta: 17.01.2014).
- 14 [www.lne.es/oviedo/2011/11/06/calatrava-mina-oro-congresos/1152710.html](http://www.lne.es/oviedo/2011/11/06/calatrava-mina-oro-congresos/1152710.html) (Consulta: 20.03.2013).
- 15 Más información sobre el proyecto y vídeo promocional y demostrativo en [www.guiartexperience.com](http://www.guiartexperience.com).

## Museum Education Archive (meCHive), conectando las experiencias de los DEAC

### Introducción al proyecto

#### «MuseumEducationArchive» (meCHive)

Con el desarrollo de la educación en museos como campo de estudio, se han llevado a cabo muchos esfuerzos con el fin de preservar su historia y establecer una investigación sistematizada para fortalecer su posición como disciplina dentro del amplio trabajo que se realiza en los museos. A pesar de que esos esfuerzos han sido grandes, la situación del campo (historia, identidad y propósito) no está tan evolucionada como debería.

Para mejorar esta situación, hemos desarrollado el proyecto meCHive, que consiste en la creación de un archivo *online* de educación en museos. Ese archivo servirá como plataforma común en la que diferentes museos podrán subir información relativa a los programas que están implementando. La creación de un archivo de estas características aborda una serie de cuestiones básicas de la profesión del educador de museos.

### PARTICIPACIÓN

La importancia de la participación en el trabajo del educador de museos es una característica fundamental en el diseño del archivo. Un archivo participativo se define como una plataforma en la que los usuarios pueden crear, compartir y conectar unos con otros, en torno a un contenido específico<sup>1</sup>. «Crear» significa que los usuarios contribuyen con sus propias ideas, objetos o expresión creativa a la institución. «Compartir» significa que los usuarios discuten, se apropian, adaptan y redistribuyen lo que ven y lo que hacen durante la visita. «Conectar» significa que los usuarios socializan con otras personas que comparten intereses particulares. Con «en torno a un contenido específico» queremos decir que las conversaciones de los usuarios y sus creaciones se centran en las evidencias, objetos e ideas más importantes de los programas archivados.

### VISIBILIDAD

A lo largo de nuestra investigación, rápidamente nos dimos cuenta de que la enseñanza en el museo es una práctica centenaria y, sin embargo, no podemos decir que tenga una historia propia<sup>2</sup>. Esta historia merece ser escrita.

Para escribir esta historia, el archivo aporta una estructura base sobre la que construirla, basada en una información fidedigna cuya fuente no es otra que las experiencias educativas de los museos. Este archivo no solo ayudará a los educadores e instituciones a aprender de lo que otros hacen, sino que, además, aportará información a la sociedad en general, cuyo conocimiento de la profesión es muy escaso.

#### CAMBIO DE FORMATO

A pesar de las llamadas a poner más énfasis en educación y comunicación durante la última década, las perspectivas del usuario y del uso en general han recibido poca atención en el contexto de los archivos. Tanto el modelo histórico-tecnológico de la archivística como el más reciente paradigma científico-informático, han adoptado la premisa de que un archivo es lo que es y el rol de los usuarios y su educación se limita a aprender y utilizar los recursos tal cual están<sup>3</sup>. El formato *online*, enmarcado en la web 2.0, es una nueva manera de introducir la inteligencia necesaria en la red. De esta manera, se incluye al usuario, desarrollando una verdadera web semántica en la que el conocimiento puede ser articulado en torno a la conexión de seres humanos como nodos.

#### FORMACIÓN

La formación ideal del educador de museos ha sido un asunto clave desde los orígenes de la profesión. Un archivo de educación en museos podría representar un cambio en la manera en la que comunicamos los contenidos, teniendo una visión más clara del punto del que partimos y aventurar hacia dónde nos dirigimos.

#### INVESTIGACIÓN

En la enseñanza en el museo, la investigación del educador es el elemento con más potencial para generar nuevas interpretaciones<sup>4</sup>. Esta exploración puede ayudarnos a medir el impacto de proyectos pasados y proponer futuras iniciativas. Nos ayuda a articular y compartir lo que funcionó y lo que no. Con este propósito, el archivo servirá como lugar en el que colocar nuestras averiguaciones como educadores de museos para ponerlas al servicio de

la comunidad. Estos temas clave son las categorías de nuestro proyecto de investigación. A continuación, explicamos la metodología que hemos seguido para extraerlas.

### Metodología

Gran parte de la información expuesta en esta comunicación surge a partir de los encuentros con un grupo de personas expuesto a la problemática de la educación en museos y archivos. A partir de estas experiencias, pretendemos generar una teoría acerca de cómo puede ser el archivo de educación en museos que el campo necesita.

Por tanto, estamos aplicando la teoría fundamentada. Dentro de esta, hemos llevado a cabo una aproximación sistemática. Hemos intentado desarrollar una teoría que fundamente el diseño de un archivo en educación en museos a través de diez entrevistas y cuarenta encuestas, observando prácticas en educación en museos y en archivos y organizando grupos de discusión, con el fin de saturar las categorías. Una categoría es una unidad de información compuesta de eventos, hechos o instancias que han sido repetidos en todos los eventos de recogida de información.

En esta investigación, las categorías son los temas clave que hay que tener en cuenta según nuestro estudio, a la hora de planificar el diseño de un archivo de educación en museos. Ha sido un proceso de construcción constante: salimos a buscar información, reflexionamos sobre ella, volvimos a buscar información, volvimos a reflexionar sobre ella, etc. Una vez las categorías se desarrollaron en toda su complejidad (saturación teórica), se compararon con el análisis de datos y se complementaron con la información bibliográfica.

Comenzamos con un código abierto, organizando los datos en torno a temas mayores, las categorías. Con esta sistematización, surgieron los ejes de agrupación en los que identificamos una codificación abierta en la que nos centramos: el fenómeno-núcleo<sup>5</sup>. Con esto podemos exponer una hipótesis de los requisitos que debe tener el archivo de educación en museos. A continuación detallamos las herramientas utilizadas para la

obtención de temas clave para el diseño de un archivo de educación en museos.

#### HERRAMIENTAS

Se realizaron ocho entrevistas a jefes de departamentos de educación de museos (soporte audio) y cuarenta encuestas (soporte papel), y se llevó un registro de las visitas a archivos y a programas educativos de museos en un cuaderno de campo (digital).

#### MUESTREO

En la teoría fundamentada, hemos utilizado un muestreo dirigido por la teoría que emerge<sup>6</sup>. En las etapas iniciales, el muestreo estuvo abierto y relativamente desenfocado. Hemos acudido a aquellas situaciones que nos pudieran aportar información relevante. Mientras analizábamos los datos, utilizamos los resultados para dirigir la investigación a otros grupos y a las diversas localizaciones que podían ensanchar la interpretación. La clave en esta fase de muestreo es mantener la máxima flexibilidad ya que, de esa manera, la gama de posibilidades se mantenía abierta.

La muestra se eligió con el método de «bola de nieve». Hemos utilizado este método porque la muestra para el estudio está limitada a un subgrupo muy pequeño de la población (personas relacionadas con la educación en museos que trabajen o hayan estado vinculados a proyectos relacionados con el archivo). Este tipo de técnica de muestreo funciona en cadena. Tras tener la primera entrevista, fui dirigida a otra persona que pudiera contribuir a este estudio. Y con este proceso, establecimos una red de contactos con intereses en la relación de la educación en museos con los archivos.

- Entrevistas semiestructuradas
  - > Pablo Martínez, responsable del Departamento de Educación y Programas Públicos del CA2M.
  - > Ana Moreno, responsable del Programa Didáctico del Museo Thyssen-Bornemisza.
  - > Wendy Woon, directora del Departamento de Educación de la Fundación Edward John Noble en el MoMA.

- > Rika Burnham, responsable de educación de The Frick Collection; previamente fue educadora del Metropolitan Museum.
- > Radiah Harper, vicerrector del Brooklyn Museum.
- > Kim Kanatani, director adjunto del Gail Engelberg y director del Departamento de Educación en el Solomon R. Guggenheim Museum de Nueva York.
- > Sergio Bessa, director de los programas educativos y curatoriales del Bronx Museum of the Arts.
- > Marvin J. Taylor, responsable de la Fales Library at NYU.

- Encuestas  
Cuarenta educadores y directores de museos de todo el mundo.
- Grupos de discusión  
Un grupo de quince educadores del MoMA.
- Cuaderno de campo
  - > Registro de la visita a los archivos:
    - 1.º MoMA Archives: D'Amico Papers (abierto).
    - 2.º The Brooklyn Museum Archives (abierto).
    - 3.º The Bronx Museum Archives (cerrado).
    - 4.º Fales Library NYU (abierto).
  - > Observación participante en museos:
    - 1.º MoMA.
    - 2.º The Brooklyn Museum.
    - 3.º The Bronx Museum.
    - 4.º The Solomon R. Guggenheim Museum de Nueva York.

A partir de estas experiencias pretendemos generar una teoría de cómo puede ser el archivo de educación en museos que este campo necesita.

Aunque el paradigma cualitativo enfatiza el significado de la experiencia de un número de personas, el intento de la teoría fundamentada es ir más allá de la descripción para generar una teoría. Los participantes del estudio han experimentado el proceso y el desarrollo de la teoría, que ha ayudado a explicar la práctica o aportar

un marco para futuras investigaciones. La idea clave es que la teoría no surge de repente, sino que aparece basada en la información que los participantes aportan.

Los resultados de todas estas fuentes de información y su posterior análisis nos hicieron establecer que el tipo de archivo que más se ajusta a los requisitos establecidos por los usuarios es el archivo participativo. En el siguiente apartado de la comunicación explicamos qué implica esto en profundidad y cuál ha sido su aplicación para el diseño de este proyecto.

## El archivo participativo como formato

Como hemos descrito anteriormente, el archivo participativo se define como una plataforma en la que los usuarios pueden crear, compartir y conectar unos con otros en torno a un contenido específico. El «verdadero valor» de un proyecto participativo no solo está determinado por la cantidad de tiempo y dinero que supone para los implicados ofrecer un trabajo a los participantes. También incluye el valor social de construir relaciones dentro de una comunidad y el valor educativo de ofrecer experiencias para el desarrollo de capacidades a los participantes<sup>7</sup>.

Este concepto va en la línea de la educación en museos que promueve un diálogo entre los visitantes en torno a un objeto, una visión constructivista basada en la construcción personal del conocimiento. Para que el aprendizaje constructivo ocurra, hacen falta dos factores: primero, el reconocimiento de que la participación activa del visitante es necesaria; en segundo lugar, las conclusiones extraídas por los visitantes no son validadas en función de si coinciden o no con algún estándar de verdad externa, sino por el hecho de que «tengan sentido» dentro de la realidad construida del visitante<sup>8</sup>.

Esta participación activa del visitante hace que el archivo deba apoyar experiencias de contenido multidireccional. Un contenido que represente la diversidad de posibilidades que pueden surgir al trabajar junto a usuarios con diferentes intereses y apreciaciones de lo que es la experiencia de aprendizaje en el museo. El archivo sirve como plataforma que conecta a los diferentes usuarios

que actúan como creadores de contenido, distribuidores, consumidores, críticos y colaboradores. Esto implica que el archivo no puede garantizar la consistencia de las experiencias de los visitantes. En cambio, sí representa una oportunidad para conocer la diversidad de visiones de la experiencia de aprendizaje en el museo.

«Apoyar la participación significa confiar en las habilidades de los visitantes como creadores, remezcladores y redistribuidores de contenido»<sup>9</sup>. Esto quiere decir que debemos estar abiertos a que, con el desarrollo del proyecto, las intenciones iniciales dejen paso a otras nuevas, producto de la evolución que está tomando el proyecto a través de la presencia de los distintos agentes. Pese a ello, consideramos que el proyecto seguirá teniendo sentido siempre que ayude a construir relaciones más fluidas entre los miembros de la comunidad educativa, visitantes, participantes, educadores y cualquier otro agente implicado en la institución museística.

## ORIENTACIÓN RADICAL HACIA EL USUARIO

En el paradigma tradicional de archivística, el problema principal al que se enfrentaban los archivos, era la conservación de los fondos y la organización de estos. La utilización de estos archivos era una cuestión de segundo orden, que solo ha adquirido cierta importancia en la actualidad. En el archivo participativo, la utilidad y la facilidad para encontrar recursos son la prioridad número uno. Esto guía las prácticas de preservación y valoración de los fondos. En el archivo participativo, la utilización no solo se refiere al uso, sino que hace referencia a un nivel de implicación más profundo. Estamos hablando de una participación real tanto en el uso del archivo como en el proceso de archivo. El encauzamiento radical hacia el usuario está orientado y reorientado hacia y con los usuarios durante todo el tiempo<sup>10</sup>.

En un archivo tradicional, los usuarios son invitados a comentar sobre los elementos del archivo pero los cambios en los fondos son hechos por archiveros profesionales. Enfatizar la orientación radical hacia el usuario significa que los usuarios tendrán permiso de editar informes reales para ofrecer descripciones más completas y establecer enlaces entre los documentos. Esto

supone la aceleración del proceso de actualización del archivo, es una ocasión para que los usuarios se impliquen y colaboren de manera activa en el archivo, y así se reduciría la cantidad de trabajo administrativo que este debe afrontar habitualmente.

Esta orientación radical hacia el usuario se basa en comprender que estos, en conjunto, saben más sobre los materiales archivados que lo que puede llegar a conocer un único archivero. Por tanto, el acceso principal al archivo debe ser de los usuarios y un acceso secundario para aquellos que gestionan el archivo. La confianza en los usuarios es vital para permitirles hacer cambios en los documentos<sup>11</sup>.

En una aproximación de orientación al público más habitual, el sistema y el archivo estarían contruidos en colaboración con un grupo de usuarios. La orientación radical hacia este asume que el momento en el que el archivo es construido es el instante en el que la participación comienza. Ya que es imposible incluir a todos los usuarios en la fase de diseño y construcción, el archivo participativo se construye rápidamente y de manera básica, y el verdadero desarrollo comienza cuando el sistema está en funcionamiento<sup>12</sup>.

En el caso del meCHive, el usuario ha estado desde el comienzo de la fase de diseño presente en el proceso. Tanto es así, que el proceso continúa y permanece en fase beta permanente. Esto produce, por un lado, cierta inestabilidad en la página web, ya que está sometida a constantes cambios a petición de los interesados; pero, por otro, rompe con la rigidez institucional que habitualmente se le atribuye a los archivos, en la que la organización permanece inalterable prácticamente desde su creación.

Además de esta orientación radical, el meCHive cuenta con la posibilidad de participar de manera más tradicional, comentando los contenidos sin tener la posibilidad de alterarlos. El rol a adoptar es una decisión que recae completamente en el usuario que decide qué lugar quiere ocupar en el archivo.

#### CURADURÍA DESCENTRALIZADA

En la curaduría descentralizada, las responsabilidades de seleccionar qué elementos deben ser archivados son

compartidas entre archiveros y participantes que, como colectivo, dan una visión más profunda del objeto de estudio, el contexto y su uso. El concepto parte de la idea de emplear a usuarios conocedores de la colección del archivo para que contribuyan con descripciones nuevas y mejoradas, traducciones, resúmenes y relaciones entre los elementos del archivo. Las herramientas para comentar, las redes sociales, los *sites* para compartir imágenes y vídeos (es decir, las herramientas que forman parte de la web 2.0), pueden contribuir a esta descentralización de la curaduría. Sin embargo, se puede dar la posibilidad de que estas herramientas, al estar situadas entre el usuario y los fondos, sean utilizadas para comentar los elementos en lugar de trabajar directamente sobre ellos<sup>13</sup>.

Uno de los mayores riesgos de la curaduría descentralizada, como consecuencia del control por parte del participante de los contenidos, es la falta de coherencia y estabilidad en el archivo. Pero, a su vez, podemos afirmar que este sistema de selección pone fin a la falta de flexibilidad y rigidez de la organización de la información centralizada.

En el caso de meCHive, los usuarios-creadores de la información van desde educadores de museos hasta participantes de actividades educativas o estudiantes en prácticas dentro de los museos. Estos, a través de un usuario y una contraseña, entran directamente a la página web en la que pueden alterar, quitar, completar o mejorar los contenidos aportados por cada uno. El número de usuarios-creadores crece en la medida en que la participación es solicitada.

#### CONTEXTUALIZACIÓN TANTO DE LOS FONDOS COMO DEL PROCESO DE ARCHIVO

Los archivos han puesto gran énfasis en el contexto a través de los principios básicos de la disciplina como el de *provenance* y el contexto de los fondos. Además del tradicional concepto de archivo como contexto del objeto archivado, el meCHive reconoce la importancia de otros contextos más allá del organizativo, entre los que se encuentran los creadores, los curadores y los usuarios.

- Tipos de participación presentes en el archivo

Hasta ahora hemos estado hablando de la cooperaci3n como algunos autores la entienden al aplicarla al archivo. Sin embargo, la participaci3n como concepto puede adoptar m3ltiples matices y tipolog3as. Por ello, a continuaci3n vamos a describir los tipos de participaci3n que est3n presentes en el Museum Education Archive y en qu3 procesos de creaci3n adquieren mayor importancia. De los tipos de participaci3n, los que m3s presentes est3n en este proyecto son la colaboraci3n (en todas sus fases) y el *hosting*.

- El «continuum» de la colaboraci3n

El primer tipo de participaci3n que vamos a analizar es la colaboraci3n. Lo que entendemos de manera general por colaboraci3n se refiere al proceso en el que dos o m3s grupos trabajan juntos hacia una meta com3n, compartiendo conocimientos, informaci3n y recursos. Para examinar los procesos colaborativos de manera m3s uniforme, Zorich recomienda que lo entendamos como un *continuum*. Un esquema del mismo podr3a ser as3:

CONTACTO > COOPERACI3N > COORDINACI3N > CONVERGENCIA

A medida que un proyecto se mueve de izquierda a derecha de ese continuo, los procesos se vuelven cada vez m3s complejos, la inversi3n de esfuerzo es m3s significativa, y los riesgos aumentan. Sin embargo, las posibles recompensas se vuelven mayores<sup>14</sup>.

- > CONTACTO. Este continuo comienza con el contacto, cuando los grupos se conocen por primera vez y comienzan un di3logo, exploran sus puntos en com3n y sus necesidades. En este punto no comienzan los proyectos en s3 mismos, pero lo que s3 hay son conversaciones sobre actividades potenciales, que suponen los or3genes de la confianza mutua. Esta mutua confianza, junto a una compresi3n compartida de los objetivos del proyecto y una clara designaci3n de los roles de los participantes<sup>15</sup>, son los materiales de los que las colaboraciones efectivas est3n contruidas. Estos son los cimientos que permiten viajar a lo largo del *continuum* de la colaboraci3n.

Esta fase de contacto supuso para el proyecto meCHive entrar en contacto con potenciales participantes que de alg3n modo podr3an llegar a estar vinculados al archivo. Se les explic3 la idea inicial de manera que entendieran el poder que tendr3an como usuarios.

- > COOPERACI3N Y COORDINACI3N. Los siguientes estados son el de cooperaci3n y coordinaci3n. El de coordinaci3n podemos considerarlo el punto en el que el trabajo en grupo se vuelve imprescindible y todos los elementos deben entender qui3n hace qu3. Tanto cooperaci3n como coordinaci3n se basan en acuerdos formales e informales entre grupos para alcanzar un objetivo com3n. Un rasgo significativo del *continuum*, es que los estadios no terminan para que comience el siguiente. La coexistencia de varios estados es m3s que una posibilidad, una caracter3stica del proceso. En el proyecto meCHive podemos observar este hecho constantemente. Mientras que con algunos participantes a3n estamos en fase de contacto, con otros estamos en pleno proceso de cooperaci3n y coordinaci3n.

- > CONVERGENCIA. El siguiente punto hacia el que el continuo se mueve son los acuerdos. Podemos definir este momento como aquel en el que dos o m3s grupos dejan de intercambiar informaci3n para crear algo completamente nuevo. Por tanto, podemos considerar que se ha llegado a un punto de convergencia o cocreaci3n.

El punto final del *continuum* de colaboraci3n es la convergencia, un estado en el que la colaboraci3n en torno a una funci3n espec3fica ha alcanzado tal nivel de profundidad y est3 tan asumida por todas las partes, que deja de ser reconocida por los dem3s como proceso de colaboraci3n<sup>16</sup>.

Adem3s de la confianza mutua entre todos los integrantes del proceso de cocreaci3n, es importante se3alar otro factor que est3 3ntimamente relacionado con el anterior. En este caso, los miembros de la colaboraci3n

deben cuidarse de tener ideas preconcebidas sobre los beneficios del proyecto. Deben ser capaces de dejar que el proyecto vaya en la dirección en que aporte mayor valor para los participantes, dentro de lo pactado en las directrices del proyecto desde su inicio<sup>17</sup>.

Más que cualquier otra fase anterior del *continuum*, la cocreación plantea dificultades a las instituciones en cuanto a la percepción de autoría de un contenido. Si cualquier otra fase de este requería de confianza, en esta, la confianza ha de ser radical en cuanto a las capacidades de los miembros para realizar tareas complejas. El proyecto meCHive aún no ha llegado con ninguno de los participantes a la fase de cocreación. Consideramos que aún debemos mejorar en cuestiones como la confianza entre los participantes para alcanzar este estado.

### HOSTING

Los proyectos cocreativos permiten establecer colaboraciones cuyo propósito es satisfacer las necesidades de los usuarios. Sin embargo, cuando desde la creación del archivo percibimos ciertas necesidades de los mismos, nuestra reacción no siempre es la de establecer una colaboración. En ocasiones, simplemente cedemos el espacio para que el usuario pueda utilizar el *archive* como plataforma para satisfacer esa necesidad. La clave que diferencia esta aproximación de las demás, es que, en este caso, el archivo no interviene sino que su acción se limita a albergar la propuesta.

Al albergar otros proyectos y ceder un espacio virtual a la comunidad para desarrollar sus proyectos, el *archive* se convierte en una «plaza» para que el usuario la ocupe y habite.

## Conclusiones

La pregunta más importante y complicada que se nos plantea cuando trabajamos el concepto de archivo participativo en la práctica, es establecer si funciona o no. Esto está condicionado en gran medida por el hecho de que los participantes contribuyan y que esto suponga un valor añadido para el archivo. La vida de un archivo

participativo depende en gran medida de estos dos factores. Y estos, a su vez, dependen de si el tema que aborda el archivo es relevante o de si el diseño favorece o no la participación.

De acuerdo con otros estudios, la sostenibilidad de un archivo participativo depende en gran medida de la actividad de sus usuarios, el desarrollo de una cultura de colaboración y su integración en su práctica diaria. Todos ellos, requisitos ambiciosos y difíciles de conseguir. Lamentablemente, aún no podemos contestar a la pregunta de si meCHive funciona o no como posibilidad de archivo de educación en museos. Para ello hará falta que pase el tiempo y veamos cómo va avanzando la participación.

Pero, pese a esta dificultad, entendemos el proyecto meCHive como un intento por dar una visión más completa de lo que es la educación en museos en la actualidad. Tenemos el convencimiento de que el usuario del museo debe ser el protagonista de su propio aprendizaje a través de los objetos y, sin embargo, es necesario establecer puentes que unan usuarios y programas educativos para que esta posición se manifieste en la manera en que archivamos nuestras prácticas.

Por otro lado, apoyándonos en los datos extraídos de las encuestas realizadas, menos de la mitad de las jornadas dedicadas a los Departamentos de Educación y Acción Cultural de los museos (DEAC) tienen un archivo en el que guardan la documentación producida antes, durante y después de implementar sus actividades. Es cierto que los DEAC españoles son relativamente jóvenes si los comparamos con los departamentos de educación de países como Estados Unidos. Sin embargo, esa no es razón para que el camino que ya hemos recorrido, no merezca ser documentado. Y es cierto que hasta ahora, en la mayoría de los DEAC, la mayor preocupación era asegurar la existencia propia. Y, por desgracia, no es que podamos dejar de preocuparnos por eso, pero debemos hacer el esfuerzo de encontrar tiempo para archivar nuestras prácticas. Debemos hacer honor al pasado, aplicando lo aprendido en el presente y, así, poder ofrecer el maravilloso regalo de nuestra experiencia al futuro.

«Cada generación parece comenzar una y otra vez, más que construir sobre los errores y éxitos del pasado»<sup>18</sup>, dice una cita de 1978 del Council of Museums and Education in the Visual Arts de Estados Unidos. En el momento de su escritura, habían pasado 71 años desde que Garrick M. Borden<sup>19</sup> fuera nombrado el primer educador del Museum of Fine Arts de Boston, convirtiéndose en el primer educador remunerado de la historia.

No es que archivar nuestras experiencias vaya a prevenirnos de cometer errores. Los errores son inherentes a nuestra práctica. Pero un lugar común en el que intercambiar errores y éxitos, a través de las oportunidades que ofrece la web 2.0 quizá evite que, cuando los DEAC lleguen a la edad de 71 años, tengamos esa sensación de «comenzar una y otra vez más que construir sobre los errores y éxitos del pasado».

- 
- 1 Nina Simon, *The participatory museum*, California, Museum 2.0, 2010, p. 11.
  - 2 Rika Burnham y Elliott Kai Kee, *Teaching in the Art Museum: Interpretation as Experience*, Los Ángeles, Getty Publications, 2011, p. xiv.
  - 3 Isto Huvila, «Participatory archive: toward decentralized curation, radical user orientation, and broader contextualization of records management», *Archival Science*, 8 (1), 2008, pp. 15-36. Disponible en la web (Consulta: 10.09.2014).
  - 4 Victor D'Amico, «Coming Events cast shadows», *School Arts*, Nueva York, The Museum of Modern Art Archives, 1958.
  - 5 John W. Creswell, *Qualitative inquiry and Research Design*, California, Sage, 2013, p. 86.
  - 6 Antonio Trinidad, Virginia Carrero y Rosa María Soriano, *Teoría fundamentada «Grounded Theory». La construcción de la teoría a través del análisis interpretacional*, Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas, 2006, p. 25.
  - 7 Nina Simon, *op. cit.*, p. 197.
  - 8 Georges E. Hein, *Learning in the Museum*, Nueva York, Routledge, 2005, p. 34.
  - 9 Nina Simon, *op. cit.*, p. ii.
  - 10 Isto Huvila, *op. cit.*, p. 25.
  - 11 *Ibidem*, p. 26.
  - 12 *Ibidem*, p. 16.
  - 13 *Ibidem*, p. 27.
  - 14 Diane Zorich, *Beyond the Silos of the Lams*, Ohio, Online Computer Library Center, 2008, p. 10.
  - 15 Nina Simon, *op. cit.*, p. 231.
  - 16 Diane Zorich, *op. cit.*, p. 12.
  - 17 Nina Simon, *op. cit.*, p. 268.
  - 18 *Council of Museums and Education in the Visual Arts*, Los Ángeles, 1978.
  - 19 Rika Burnham y Elliott Kai Kee, *op. cit.*, p. 21.



GOYA  
en Madrid  
18/11/2014 - 30/11/2014

MÁS DEAC |

actas | 18 DEAC

JORNADAS DE MUSEOS  
NOVIEMBRE 2014  
MUSEO DEL PRADO

PUENTES

Con motivo de la celebración de las 18 Jornadas DEAC, conjuntamente con las ponencias y rutas de debate, se celebraron varias actividades alternativas con el propósito de crear nuevos entornos de diálogo entre los participantes y enriquecer así la experiencia de las jornadas.

Estas actividades comenzaron el miércoles 26 de noviembre con una visita guiada al Museo Arqueológico Nacional, a la que fueron invitados todos los asistentes. La elección de este museo era más que justificada. En primer lugar, por tratarse de un referente en lo concerniente a la educación en los museos, ya que el Arqueoló-

gico fue uno de los primeros en entender la educación como algo intrínseco a la institución, apostando por acercar su colección a través de programas educativos [FIG. 1].

También fue motivo de su elección la reciente remodelación que ha ampliado y modernizado el deci-

[FIG. 1]  
Visita al Museo  
Arqueológico Nacional





[FIG. 2]  
Visita a los espacios de  
Educación del Museo del Prado

monónico museo madrileño. Tras varios años de reforma, el Museo Arqueológico volvió a abrir sus puertas al público en abril de 2014. Por ello, para muchos de los asistentes a los DEAC esta visita supuso un reencuentro con la institución tras su renovación, que les permitió conocer de primera mano los nuevos enfoques museográficos y museológicos, así como los espacios y programas especialmente dedicados a la labor educativa.

Sin duda, fue una visita muy interesante y reveladora, que aportó además una amplia visión del camino recorrido por el Departamento de Educación del museo en los últimos treinta años.

El día siguiente, jueves 27, se organizó una charla muy especial en la sede de nuestra institución. El Prado abrió las puertas de sus espacios educativos a los asistentes, haciéndoles partícipes de todo lo que allí sucede, desde la gestación de los proyectos hasta la realización de los diferentes talleres y actividades. Los

participantes a las jornadas pudieron conocer todo lo referente al programa *El arte de educar*, un proyecto organizado en colaboración con la Obra Social "la Caixa" que supone el acercamiento del museo a la comunidad escolar en todos sus niveles, desde la educación infantil hasta el bachillerato [FIG. 2].

Esta visita permitió conocer ampliamente los diferentes programas y actividades que se organizan desde el Área de Educación del museo. Se expusieron los objetivos de cada uno de ellos, el público al que se dirigen, los métodos didácticos utilizados y sus diferentes formas de difusión.

Fue una experiencia muy interesante en todos los sentidos, sobre todo teniendo en cuenta que fueron los propios trabajadores del Área de Educación, y algunos de sus colaboradores habituales, los que directamente nos explicaron todos los procesos. Y todo ello en el entorno privilegiado del espacio dedicado a los proyectos educativos, un espacio comunicado con el museo que permite tanto la celebración de actividades como el acceso rápido y cómodo a sus colecciones.

Como colofón a estas actividades, por la noche se celebró una cena temática organizada en colaboración

con la Escuela Superior de Hostelería y Turismo de Madrid, a la que se le propuso la realización de un menú que tuviera relación con las jornadas y que de alguna manera ampliara la experiencia de las mismas a través de todos los sentidos [FIG. 3].

El personal del Área de Educación eligió varias obras del Prado que sirvieran de inspiración a los docentes de la escuela, y que además dieran lugar a una puesta en común de diferentes ideas sobre la tradición culinaria de nuestra cultura.

El resultado de esta colaboración, tremendamente sugestiva, fue un menú original y divertido, que quedó plasmado en la siguiente carta, que recoge el nombre de las obras en las que cada plato se inspiró:

#### ENTRANTES

*Bodegón*, de Luis Egidio Meléndez

Entrantes populares. Croqueta, hamburguesita y caldo de cocido

#### PESCADO

*¡Aún dicen que el pescado es caro!*, de Joaquín Sorolla

Sándwich de salmonetes con langostino y tocino ibérico, calabaza y brécol

#### CARNE

*Los borrachos*, de Velázquez

Carrillada al vino tinto con patatas arrugás y trigueros

#### POSTRE

*Paleta de pintor*

Remolacha, café, maracuyá y cacao [FIG. 4]

Todas estas actividades, antes referidas, fueron elogiadas por los participantes, pues permitieron un acercamiento al contenido de las jornadas diferente y distendido, que propició momentos verdaderamente participativos, donde salieron a la luz temas comunes y se crearon lazos de colaboración para futuras iniciativas. Sin duda, fueron un acierto más en la organización de las jornadas.



[FIG. 3]

Asistentes al congreso durante la cena temática celebrada en la Escuela Superior de Hostelería y Turismo de Madrid



[FIG. 4]

*Paleta de pintor*. Postre especialmente elaborado para la celebración de los 18 DEAC, inspirado en obras de la colección del Museo Nacional del Prado



CONCLUSIONES |

actas 18 DEAC

JORNADAS DE MUSEOS

NOVIEMBRE 2014

MUSEO DEL PRADO

PUENTES

En noviembre de 2014 tuvieron lugar las 18 Jornadas DEAC en el Museo Nacional del Prado, que llevaron por título *Puentes*. En ellas se reflejó la evolución de los departamentos de Educación durante las últimas décadas, analizándose el presente de los mismos, así como sus principales proyecciones futuras.

En la estructura de las jornadas se integraron diferentes formatos de participación, como ponencias, rutas de debate —que supusieron una nueva manera de reflexión conjunta— y mesas redondas. En estas actas ya se ha podido consultar el texto correspondiente a las diferentes intervenciones, no obstante, a modo de conclusión, incluimos una breve reseña de cada una de ellas.

El primer día el foco de interés fue la importancia de la colección y del público, así como el papel de los departamentos de Educación dentro de un museo, y llevó por título «Del pasado al futuro». Esta jornada se dividió en dos conferencias y una ruta de debate.

La ponencia inaugural correspondió a Vera Neukirchen —responsable de la Fundación de Museos Históricos de Hamburgo—, que expuso la situación de la educación en los museos alemanes. Según se pudo comprobar, la situación germana no es muy diferente a la española, por lo que podría decirse que Alemania está viviendo un proceso de replanteamiento de sus políticas educativas. La segunda ponencia corrió a cargo de Rosa Tejada —historiadora del arte y educadora de museos—, y en ella se mostró la realidad social de las comunidades latinas residentes en los Estados Unidos de América y

cómo los museos podían resultar agentes integradores. Según explicó, algunos de estos grupos habían logrado ser considerados como parte de la historia del país gracias a distintas iniciativas impulsadas desde instituciones estadounidenses. De su conferencia cabe destacar que algunas experiencias de éxito desarrolladas en los museos pueden ser un detonante para el cambio social. En la ruta de debate de este día, titulada *La importancia de la colección y del público real como motor de la educación en el museo*, el debate versó sobre el conocimiento que los educadores deben tener de la colección para hacerla accesible y la aportación de los visitantes como emisores de conocimiento. Se puso también de manifiesto el distinto perfil de los educadores de los museos y de las personas que trabajan en centros culturales u otras instituciones como La Casa Encendida, CaixaForum, etc. La ruta estuvo moderada por María Victoria Antoñanzas y Enrique Pérez.

La temática de la segunda jornada fue «La evolución del aprendizaje» y en ella se abordó la educación desde diferentes puntos de vista, y se constató la necesidad de la formación continua y multidisciplinar del personal. Al igual que el día anterior, hubo dos conferencias y una ruta de debate.

Fátima Sánchez Santiago —Fundación Botín— habló del nuevo centro de arte que estaban creando en Santander, que pretende ser un centro de referencia en lo que a programas de creatividad emocional se refiere. Defendió que los proyectos salen adelante cuando se

comparten y mucha gente participa. Tras escuchar su intervención, quedó clara su apuesta por la emocionalidad y la creatividad, así como por la defensa del potencial educativo de las artes. Por otro lado, Natalia Miralles Jara —Universidad Alberto Hurtado de Chile— realizó un recorrido por el estado de la educación en museos en distintos países de América Latina, finalizando con el caso chileno. Concluyó que en este siglo XXI todo es susceptible de ser musealizado y que los museos son un importante motor para el cambio social. El tema a tratar en la ruta de debate de ese día era *La formación permanente del personal DEAC*, pero, prácticamente desde la primera intervención, el debate dio un giro y lo que se trató fue la precaria situación laboral de los educadores en museos que, en la mayoría de los casos, pertenecen a empresas de servicios culturales. La realidad es que las grandes empresas de servicios, en gran medida, acaparan las concesiones públicas; además, existe una gran precariedad en el sector ya que el educador de museos, a día de hoy, no es una figura profesional reconocida. Se cuestionó el papel de este tipo de empresas dentro de los museos —externalización de servicios— y se propuso la creación de un grupo de trabajo que ayudase a dignificar la profesión y abordase las necesidades tanto de los educadores como de las empresas culturales. Lo que quedó demostrado de forma muy evidente es que la profesión está viva e intenta tener el reconocimiento que merece dentro de la sociedad. La ruta estuvo moderada por Jesús Pedro Lorente y Miguel Ruiz.

El último día se dedicó a todos esos profesionales que, en los años ochenta, comenzaron a realizar las primeras acciones educativas en museos, y se tituló «Treinta años no es nada». Se organizó una mesa redonda que estuvo presidida por Ester de Frutos y en la que participaron Alicia Quintana, Pilar Caldera, Ángela García Blanco, Pedro Lavado, Juan Luis Ravé, Pilar Sada, María Ángeles Polo y Trinidad de Antonio. Cada uno de ellos explicó su caso particular, así como la forma en la que nacieron y se desarrollaron los departamentos educativos dentro de los museos; también recordaron los primeros encuentros en las Jornadas DEAC y el trabajo conjunto que realizaron para profesionalizar la figura del

educador. Se podría decir que fue una completa revisión del pasado, que sirvió para valorar el presente y para sentar las bases del trabajo en un futuro. Un tema apropiado para la ruta de debate de ese día fue la *Investigación y documentación en los DEAC*. A pesar de que los departamentos de Educación son bastante jóvenes —sobre todo si se les compara con otras áreas del museo—, se cuenta con poca documentación, especialmente de los primeros años, ya que bien ha desaparecido o bien se encuentra muy dispersa. Surge, por tanto, la necesidad de recopilar toda la información posible para poder documentar convenientemente las prácticas educativas, y que este registro sirva como base para investigaciones de diversa índole. Si bien fueron evidentes las diferencias que existen entre universidad y museo, en lo que se refiere a la labor investigadora llevada a cabo en cada una de ellas, quedó claro que las investigaciones deben nacer de la colaboración de ambas instituciones, ya que solo así los resultados serán plenamente válidos.

Podría concluirse que los departamentos de educación de museos deben investigar desde dentro y, sobre todo, intentar que esos estudios vean la luz en forma de publicaciones para que los nuevos investigadores tengan material en el que poder basarse. La universidad, por su parte, debe investigar en colaboración con el museo y no limitarse a analizarlo desde fuera —tomando como única referencia la información de la web de la institución o de un trabajo de campo parcial—, ya que si entra en contacto con los verdaderos profesionales del medio podrá conocer datos contextualizados y contrastados, tanto cuantitativa como cualitativamente, que son los verdaderamente válidos para cualquier investigación. La ruta estuvo moderada por Pablo Coca y Beatriz Sánchez Torija.

En estas actas también se incluyen las comunicaciones que fueron seleccionadas por su calidad y su relación con las temáticas expuestas cada uno de los días. El comité organizador decidió que no se presentasen presencialmente, para evitar que el programa de las jornadas se alargara excesivamente; no obstante, los textos estuvieron disponibles en la web desde noviembre de 2014.

La citada decisión del comité estaba directamente relacionada con uno de los objetivos principales que se plantearon desde el principio y que consistía en evitar que las jornadas contasen con un número excesivo de ponencias y otras intervenciones unidireccionales; se optó por fomentar momentos y espacios para compartir, ya fuese dentro del auditorio o mediante la participación en actividades directamente relacionadas. En este sentido, se incorporó el formato de las «rutas de debate» con las que se pretendía generar un diálogo —conducido por dos moderadores— en el que se presentasen temas algo controvertidos pero de especial relevancia para nuestra profesión. Fue un formato innovador dentro de las Jornadas DEAC que tuvo un resultado altamente satisfactorio; los participantes tuvieron su espacio de opinión y, en cada uno de los días, se produjo una sugerente confluencia de impresiones que enriqueció considerablemente el debate. Las actividades complementarias, como la visita al Museo Arqueológico Nacional —recientemente inaugurado tras su remodelación— y a los espacios de educación del Museo del Prado, los largos desayunos, los tiempos holgados para las comidas o la cena temática, contribuyeron en gran medida a que los asistentes pudiesen disfrutar de momentos más distendidos en los que intercambiar experiencias y comentarios.

Otro empeño fue intentar llegar a un importante número de participantes, tanto físicos como virtuales, y conseguimos la asistencia presencial de casi doscientas personas, además de las que siguieron las jornadas a través de la retransmisión en *streaming*. Muchos de ellos tuvieron un papel bastante activo también en las redes sociales, como puede comprobarse mediante *Storyfy*. Además, es conveniente reseñar las personas que cada día continúan consultando los vídeos alojados en Youtube, así como el apartado de los 18 DEAC —alojado en la web del Museo del Prado— que aún continúa activo. Precisamente, este apartado fue el germen de la sección

«Documentación», en la que actualmente se está trabajando, que pretende ser un repositorio *online* de documentos y materiales educativos interesantes y que se perfila como una plataforma de difusión de estudios sobre la historia de la educación en museos. Puesto que esta iniciativa partió del Museo del Prado, se pensó que la mejor manera de inaugurar la nueva sección sería con la difusión de un conjunto de vídeos que describieran la propia historia del departamento de Educación, desde sus inicios —a comienzos de la década de los ochenta— hasta la actualidad, y ese proyecto también se está realizando.

El equipo del Área de Educación del Museo Nacional del Prado trabajó mucho en la preparación de las 18 Jornadas DEAC y ha continuado trabajando en la elaboración de estas actas. Confiamos en que el apartado de «Documentación» de la web del Museo del Prado se nutra de distintas publicaciones y que, en un futuro cercano, se convierta en un referente para las investigaciones sobre la educación en los museos.

En los 18 DEAC no solo se tendieron diversos *Puentes* sino que se logró rescatar el pasado reciente de la educación en museos, vincularlo con nuestro presente y documentarlo para poder consultarlo en un futuro. En buena parte se consiguieron los objetivos planteados y las principales líneas de actuación ya están marcadas; el tiempo dirá si lo planteado en estos DEAC se encauzó correctamente y sirvió de utilidad a las generaciones venideras.

En cualquier caso, lo cierto es que, hablemos del tiempo que hablemos, podemos decir que algo que caracteriza al personal de educación en museos y que les convierte en excelentes profesionales es que creen en lo que hacen y se implican en ello con pasión y entusiasmo lo que, sin duda, se traduce en acciones muy válidas, así que todos y cada uno de nosotros sigamos el consejo de Alicia Quintana cuando nos decía que «la educación es una forma elegante de ganarse la vida», y continuemos ganándonosla.

CURRICULUM VITAE  
DE CONFERENCIANTES  
Y COMUNICANTES



### TRINIDAD DE ANTONIO SÁENZ

Doctora en Historia del Arte por la Universidad Complutense de Madrid, desde 1989 es profesora titular de Historia del Arte Moderno en dicha universidad. Entre 1993 y 1995 es jefa del Departamento de Pintura Española del Museo Nacional del Prado, en el que ha comisariado varias exposiciones. De 1996 a 1998 ocupa el mismo cargo en el Departamento de Pintura Española del Renacimiento, Manierismo e Inicios del siglo XVII, y entre 2003 y 2010 ha sido jefa del Área de Educación.

### MARÍA VICTORIA ANTOÑANZAS CRISTÓBAL

Licenciada en Bellas Artes por la Universidad del País Vasco y diplomada en Estética y Ciencias del Arte por la Universidad de la Sorbona, París. Sus primeros trabajos en el campo de la educación y los museos los realiza dentro del ámbito universitario con su tesina *El conocimiento del arte a través del museo: estudio teórico-práctico de los mecanismos que pueden facilitar un acercamiento y una sensibilidad artística en el museo*. Participó activamente en los programas del Atelier des Enfants y en la preparación y montaje de la exposición *Le Corbusier* en el Centre Georges Pompidou de París. Profesora del Máster en Museos: Educación y Comunicación de la Universidad de Zaragoza, ha trabajado activamente en el desarrollo de las Jornadas de Educación y Acción Cultural que se celebran a nivel estatal, así como en el Consejo Internacional de Museos ICOM-España. En la actualidad ejerce como jefa del Departamento de Educación y Acción Cultural del Museo de Bellas Artes de Bilbao.

### PILAR CALDERA DE CASTRO

Doctora en Arqueología por la Universidad de Sevilla y conservadora del Museo Nacional de Arte Romano, Mérida, desde 1986 hasta 2001, al frente de la Sección de Artes Menores y del Departamento de Difusión. Desde 2001 a 2010 ha sido directora de la Red de Museos de la Consejería de Cultura y Turismo de la Junta de Extremadura. Ha comisariado diferentes exposiciones y dirigido congresos y seminarios internacionales. Asimismo, es autora de numerosos artículos de museología, centrados en temas de educación y difusión en museos, y profesora de cursos de postgrado y de másteres de Museología y Museografía, como el Máster de Museología de la Universidad Autónoma de Madrid, Postgrado de Educación de Museos de la Universidad de Huesca, el Máster de Museografía de la Universidad de Valladolid, el Máster de Museografía de la Universidad de Granada y el Máster de Museografía *online* de la Universidad de Alcalá de Henares.

### PABLO COCA JIMÉNEZ

Licenciado en Historia del Arte y doctor en Educación Artística por la Universidad de Valladolid, de la que es profesor asociado del Área de Didáctica de la Expresión Plástica. Forma parte del equipo educativo del Museo Patio Herreriano desde 2002, siendo en la actualidad coordinador del Área de Educación de dicho museo. Ha sido coordinador de los Departamentos de Educación y Acción Cultural de los museos provinciales de Castilla y León entre 2008 y 2010, y responsable educativo en Valladolid del programa expositivo «Constelación Arte» de la Junta de Castilla y León entre 2005 y 2010.

Ha dirigido diferentes cursos sobre educación en museos y práctica artística, participando además como ponente en numerosos congresos. Ha publicado en diferentes revistas, como *Pulso* de la Escuela Universitaria Cardenal Cisneros, *Papeles de Arteterapia* de la Universidad Complutense de Madrid, *Arte y Políticas de Identidad* de la Universidad de Murcia o *Aula de Innovación Educativa*, entre otras, así como en publicaciones como *Mentes sensibles. Investigar en educación y museos*; *Museos de arte y educación. Construir patrimonios desde la diversidad*; *Arte contemporáneo y educación: un diálogo abierto*; *Grupo de trabajo sobre educación y práctica artística. Sesiones comentadas*; *Arte, juego y creatividad*.

### ALMUDENA DOMÍNGUEZ ARRANZ

Catedrática de la Universidad de Zaragoza y directora del Máster en Museos: Educación y Comunicación (1989-2014). Entre sus temas de interés están el patrimonio arqueológico, la numismática, los museos y la historia de las mujeres, sobre los que ha organizado y dirigido jornadas y reuniones científicas. Ha publicado artículos y editado libros en el ámbito nacional e internacional, entre los que destacan los referentes al campo de la educación en museos: *Aprender en el museo: 20 años del Máster en Museos: Educación y Comunicación* (2009) y *El museo, un espacio para educar* (2011). Recientemente organizó el II Congreso Internacional de Educación y Accesibilidad en Museos y Patrimonio, celebrado en Huesca, del que fue codirectora.

---

## ESTER DE FRUTOS GONZÁLEZ

Se licenció en Geografía e Historia por la Universidad Complutense de Madrid, donde también cursó el Máster en Museología. Es miembro del Cuerpo Facultativo de Conservadores de Museos y responsable del Área de Educación del Museo Nacional del Prado, del que es jefa del Servicio de Actividades Educativas. Ha trabajado en el Museo Arqueológico Nacional y en la Real Academia de la Historia en trabajos de documentación, inventario y reorganización, e impartido clases en numerosos cursos, foros y másteres. Asimismo, ha publicado varios artículos en revistas especializadas.

---

## ÁNGELA GARCÍA BLANCO

Doctora en Geografía e Historia por la Universidad Complutense de Madrid, conservadora del Cuerpo Facultativo de Museos y jefa del Departamento de Difusión del Museo Arqueológico Nacional. Ha participado como docente en numerosos cursos y colaborado en la realización y conceptualización de exposiciones como *La paz y la guerra en la época del Tratado de Tordesillas* y *Dos milenios en la Historia de España*, entre otras. También ha realizado estudios sobre los recursos didácticos de la visita al museo (*Didáctica del museo, el descubrimiento de los objetos*), los aspectos comunicativos de la exposición (*La exposición, un medio de comunicación*) y sobre los visitantes (*El museo como centro de investigación del público, Los visitantes de museos: un estudio de público en cuatro museos o Conociendo a nuestros visitantes*), por citar algunos de ellos.

---

## NATALIA GRAU GARCÍA

Licenciada en Historia del Arte, está especializada en gestión, didáctica y difusión del patrimonio y museos. Ha trabajado en varios museos e instituciones culturales: Museo Arqueológico de Cartagena, Museo Naval de Cartagena, Comisión Europea (Bruselas), Archivo Municipal de Cartagena, etc. Actualmente es conservadora-directora del Museo Regional de Arte Moderno de Cartagena (MURAM). Ha dado conferencias y publicado artículos sobre sus líneas de trabajo e investigación: el Palacio Aguirre y la arquitectura ecléctico-modernista, el arte moderno, su didáctica y difusión.

---

## PEDRO J. LAVADO PARADINAS

Vinculado desde 1979 al mundo de la educación, difusión y comunicación en museos, ha realizado numerosas maletas didácticas, exposiciones y talleres. Ha intervenido en numerosas Jornadas DEAC y congresos internacionales de ICOM-CECA. Ha publicado trabajos sobre museología, museografía y materiales didácticos utilizados en diferentes museos del mundo en la *Revista de la Asociación Española de Museología*. Ha organizado varias exposiciones sobre didáctica y sobre sus propias colecciones, que hoy configuran el Ateneo y Museo Utopía de forma virtual, a la búsqueda de un espacio físico real. Actualmente jubilado, continúa desarrollando proyectos educativos para lograr museos sociales y organiza las Jornadas Nacionales de Ludotecas.

---

## INMACULADA LEDESMA CID

Licenciada en Historia del Arte por la Universidad de Córdoba. Trabajó como educadora en varias instituciones culturales en Córdoba y realizó el Máster de Museografía y Exposiciones de la Universidad Complutense de Madrid. Ha trabajado en los Departamentos de Difusión del Museo del Traje (2004-2009) y del Museo del Ejército (2006), y comisarió la exposición *La moda en el XIX*. Desde marzo de 2009 trabaja en la Subdirección General de Bellas Artes de la Comunidad de Madrid coordinando las actividades de sus museos, entre ellos la Casa-Museo Lope de Vega.

---

## MIRIAM LÓPEZ FERNÁNDEZ

Diplomada en Estudios Avanzados en Historia del Arte. Su trayectoria se vincula a diversas instituciones culturales, principalmente museos, en las que ha desempeñado destacadas funciones en proyectos de investigación y documentación; coordinación técnica de exposiciones y publicaciones; como educadora y profesora en diferentes actividades. Actualmente es investigadora *freelance* y colabora como docente en el Máster de Patrimonio y Formación del Profesorado, de la UCLM.

---

## JESÚS PEDRO LORENTE

Profesor titular en el Departamento de Historia del Arte de la Universidad de Zaragoza, donde imparte, entre otras, la asignatura de Museología. En el campus de Huesca, es uno de los subdirectores del Máster de Museos: Educación y Comunicación. También es docente en otros másteres relacionados con museos y patrimonio. Entre sus publicaciones destacan los libros *Los museos de arte contemporáneo: noción y desarrollo histórico* (Trea, 2008) y *Manual de Historia de la Museología* (Trea, 2013).

---

## SILVIA LOSANTOS BLANCO

Licenciada en Historia e Historia del Arte, máster en Gestión del Patrimonio Histórico y DEA por la Universidad de Salamanca, y máster en Museología y Museos por la Universidad de Alcalá de Henares. Ha desarrollado su actividad profesional en la educación no formal, la museología, la arqueología, la catalogación de bienes culturales y la investigación histórica, contando con distintas publicaciones científicas. En 2014 ha participado en el programa educativo «Espacio Arte» del Museo Würth La Rioja.

---

## ÓSCAR MANRIQUE ARES

Estudiante de Historia del Arte en la Universidad de Salamanca. Como artista plástico ha estudiado en diversos centros e impartido clases de dibujo y pintura en contextos de educación informal. Ha coordinado exposiciones en la Galería 6masi de Madrid y puesto en marcha programas de proyección de jóvenes artistas. En 2014 ha participado en el programa educativo «Espacio Arte» del Museo Würth La Rioja.

---

## CONCHA MARTÍNEZ LATRE

Doctora en Sociomuseología por la Universidad de Zaragoza, desde el año 1979 hasta el 2016 ha trabajado como técnico superior en Patrimonio Cultural dentro del Área de Educación y Difusión del Museo de Zaragoza. Entre 2000 y 2014 ha coordinado la Sección de Etnología del mismo museo. Ha impartido docencia en la Universidad de Zaragoza como profesora del Máster

en Museos: Educación y Comunicación, desde su creación hasta la fecha, y también como profesora asociada de la Universidad de Zaragoza en la Escuela de Estudios Empresariales de Huesca. Ha formado parte de la comisión de expertos nombrada por el Ministerio de Cultura para el diseño del Museo Nacional de Etnografía en Teruel, y participado como ponente en diversos congresos, conferencias y programas europeos relacionados con la museología y la interculturalidad. Asimismo, ha escrito artículos en revistas especializadas en temas museológicos y actas de congresos; además, es autora de *Musealizar la vida cotidiana. Los museos etnológicos del Alto Aragón* (2007) y coautora de *Coolbunting. Producción de moda en Aragón* (2008) y *Reinventar los Pirineos. A propósito del conflicto del oso* (2011).

## FERNANDO MILLA

Cuenta con una amplia experiencia en la dirección de proyectos tecnológicos y la puesta en marcha de productos y servicios innovadores. Especializado en I+D+i, *lean startup*, emprendimiento, nuevos modelos de negocio, metodologías ágiles, redes sociales, web 2.0 y SMM, ofrece formación y asesoramiento en gestión de proyectos PMP, nuevas tecnologías, innovación y emprendimiento.

## NATALIA MIRALLES JARA

Licenciada en Artes Plásticas por la Universidad de Chile y doctora en Educación Artística por la Universidad Complutense de Madrid. Desde hace una década es educadora e investigadora en el ámbito de la educación artística, y conecta la esfera de la educación formal en las escuelas con el trabajo no formal que se realiza en museos y centros culturales, especializándose en mediación. Actualmente es académica del Departamento de Arte de la Universidad Alberto Hurtado y educadora del Espacio San Isidro, Sala de Arte Contemporáneo, en Santiago de Chile.

## TERESA MONTIEL ÁLVAREZ

Graduada en Historia del Arte y máster en Técnicas de Investigación en Historia Contemporánea por la UNED y especializada en Imagen por la ESDIR. Como fotógrafa profesional, lleva a cabo acciones culturales, educativas y exposiciones. En investigación artística y de imagen, publica en tres revistas temáticas, *Iberian, Mito* y *ArtyHum*, especializadas en artes y humanidades. En 2014 ha participado en el programa educativo «Espacio Arte» del Museo Würth La Rioja.

## VERA NEUKIRCHEN

Directora de la Red de Museos de Hamburgo desde noviembre de 2013. Estudió Historia del Arte e inglés en las Universidades de Bonn y Viena. Conseguido su grado de máster, con la tesis sobre el Museo de Arte Moderno Hans Hollein de Frankfurt/Main, pasó tres años, de 1992 a 1995 en el Departamento de Educación Kunst- und Ausstellungshalle der Bundesrepublik Deutschland de Bonn. En 1994 participó en el programa profesional del MoMA de Nueva York. En 1995 fue ayudante del director del Deutsches Hygiene-Museum de Dresde. Entre 1998 a 2013 ha trabajado para la Asociación de Museos Alemanes en Berlín, ocupando distintos puestos en la Dirección. Tiene amplia experiencia en asuntos museísticos y ha hecho prácticas por toda Alemania, aunque ha sido la educación en museos su principal área de interés profesional. Ha realizado numerosos proyectos en este campo, aspirando a conseguir nuevas estrategias de participación para públicos objetivo diferentes, así como transparencia y cambios estructurales dentro de la institución museística. Entre las iniciativas que ha llevado a cabo entre 2004 y 2011, destaca un proyecto a nivel nacional para conseguir la colaboración a largo plazo entre museos y colegios; una base de datos de los programas educativos de 1.200 museos alemanes (<http://www.museumbilder.de/>) y «Museos e inmigración», una iniciativa federal orientada al diálogo intercultural con inmigrantes como público objetivo de los museos. En 2013 consiguió una subvención para financiar la iniciativa federal «Kultur macht stark» (La cultura nos hace fuertes), proyecto para convertir a niños y jóvenes procedentes de entornos desfavorecidos en *peer-teamers* de museos.

## CARMEN PALACIOS HERNÁNDEZ

Licenciada en Historia y diploma de estudios avanzados por la Universidad Complutense de Madrid, y máster en Museos: Educación y Comunicación por la Universidad de Zaragoza. Desde 2007 coordina el Departamento de Educación del Museo Würth La Rioja, desarrollando programas educativos y materiales didácticos para las exposiciones. Colabora con diversas universidades e instituciones culturales, impartiendo clases sobre educación de museos, conferencias y publicaciones científicas.

## ENRIQUE PÉREZ PÉREZ

Licenciado en Geografía e Historia, con especialidad en Historia del Arte, por la Universidad Complutense de Madrid. Durante su vida profesional ha impartido clases como docente en Educación Secundaria, CEPAS y escuelas de arte. Ha trabajado como documentalista de Historia del Arte en distintos museos e instituciones de Madrid, y fue el creador y gestor de una empresa de servicios culturales desde 1999 hasta el 2007. Desde ese mismo año desarrolla las funciones de técnico de gestión de Formación del Profesorado en el Área de Educación del Museo Nacional del Prado.

## MARÍA ÁNGELES POLO HERRADOR

Licenciada en Historia del Arte por la Universidad de Valladolid. Desde el año 1986 forma parte del cuerpo técnico del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, y en 1996 ingresa en el Cuerpo Facultativo de Conservadores de Museos, desarrollando su actividad profesional en el Departamento de Educación y Acción Cultural del Museo Nacional de Escultura de Valladolid. Dentro de su trayectoria profesional se ha dedicado a la investigación sobre las colecciones, el análisis de las posibilidades comunicativas de los montajes museográficos, la accesibilidad, la planificación y el desarrollo de programas educativos específicos para sectores de público o colectivos con necesidades especiales. Asimismo, se ha dedicado a la formación y la docencia como profesora estable en másteres y postgrados de museología asociados a diversas universidades españolas, participando en la organización de jornadas y seminarios sobre educación en museos, interviniendo en proyectos de investigación y escribiendo publicaciones de carácter divulgativo y científico.

## ALICIA QUINTANA MARTÍNEZ

Doctora en Historia del Arte por la Universidad Complutense de Madrid. Comenzó su carrera profesional en 1970 como profesora agregada, pasando a ser catedrática de Enseñanzas Medias. En 1983 comienza a trabajar en el Museo Nacional del Prado (reclamada por Alfonso Pérez Sánchez), y desarrolla la creación del DEAC. Desde sus inicios en la institución se encargó de iniciativas dirigidas a profesores y alumnos, realizando numerosas publicaciones de marcado carácter didáctico. Destaca también su colaboración con otros museos, como el Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía

y el Thyssen-Bornemisza, y con la Subdirección General de Formación del Profesorado. Sentó las bases de la filosofía del Departamento de Educación del Museo Nacional del Prado, donde fue jefa del mismo hasta que, en 2007, se jubiló.

## JULIA RAMÓN CARBONELL

Licenciada en Historia del Arte por la Universidad de Valencia y máster en Museología por la Universidad Politécnica de Valencia. Desde 2004 desarrolla su actividad profesional en diferentes departamentos del Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía. En 2007 se incorpora al Servicio de Educación para iniciar el proyecto del Área de Mediación, donde se investigan, definen y ponen en marcha los programas destinados al público adulto vinculados a los espacios de la colección y las exposiciones temporales.

## JUAN LUIS RAVÉ PRIETO

Licenciado en Geografía e Historia, en la especialidad de Arte (1975). Hizo prácticas en el Museo Arqueológico de Sevilla en 1976 y realizó cursos de doctorado en 1979. Ha sido profesor agregado de Bachillerato, desde 1979, y profesor de Secundaria y coordinador del Gabinete Pedagógico de Bellas Artes. Entre 1997 y 2014 es profesor del Máster de Arquitectura y Patrimonio Histórico en la Universidad Hispalense e I.A.P.H. de Sevilla. Ha sido comisario de exposiciones como *Arte religioso en Marchena*, en 1986; *La orden de la Merced en Andalucía (1203-1603)*, en 2003, o *Andalucía Barroca Itinerante*, en 2007-2009. Fue autor del proyecto museológico del Centro Mudéjar de Sevilla en 2012-2013, y ha realizado publicaciones didácticas sobre el patrimonio histórico y actividades científicas en torno a su conservación y rehabilitación.

## COVADONGA RIESCO

Creadora de la empresa Malvado Sound Lab, estudio de sonido especializado en la producción de contenidos audiovisuales para itinerarios culturales y turísticos. Desarrolla de forma integral e innovadora toda la producción del itinerario audioguiado gracias a un nuevo lenguaje más ameno, adaptado a los públicos objetivo, incorporando a sus productos vídeo y audio de alta calidad (incluyendo sonido 3D) y música original que contribuye a recrear la atmósfera histórica y artística requerida.

## MIGUEL RUIZ ALONSO

Licenciado en Geografía e Historia por la Universidad Complutense de Madrid. Ingresó en el Museo Nacional del Prado en 1986 y desde 1998 trabaja en el Área de Educación de dicho museo, en el que actualmente es técnico de gestión de Programas Externos. Ha colaborado en numerosos cursos, encuentros y conferencias, tanto en su organización como impartiendo ponencias.

## PILAR SADA CASTILLO

Licenciada en Geografía e Historia, especialidad de Historia del Arte, por la Universidad de Barcelona, y postgrado en Políticas Culturales Europeas y Relaciones Culturales Internacionales por la Universidad Pompeu Fabra de Barcelona (1996-1997). Ha desarrollado trabajos en relación con el mundo del arte, el urbanismo o las bibliotecas, aunque fundamentalmente ha llevado a cabo proyectos en torno a los museos y el patrimonio en general, para diferentes instituciones y empresas. Guionista y coordinadora de exposiciones temporales como *Catalunya en la España Moderna* (Madrid, 1983) o *Barcelona. Cent Anys de Fires* (Barcelona, 1988). Desde finales de 1986 es conservadora del Museo Nacional Arqueológico de Tarragona (MNAT), responsable del Área de Difusión, Educación y Exposiciones, encargada de la programación de exposiciones temporales, proyectos educativos, actividades y acciones de difusión y colaboración en proyectos museológicos y museográficos. Desde febrero de 2004 hasta abril de 2006 es directora en funciones del MNAT. Profesora en cursos de postgrado de museología y aspectos de la educación y difusión de los museos para diferentes universidades y centros de formación. Actualmente es profesora del Máster en Museos: Educación y Comunicación de la Universidad de Zaragoza.

## PEDRO JAVIER SÁEZ

Fundador de la empresa tecnológica NeoSenTec, una de las pocas empresas tecnológicas españolas que desarrollan aplicaciones de realidad aumentada para *wearable devices*, especialmente para Google Glass. Su campo de acción se basa en el binomio formado por la realidad aumentada y los *wearable devices*, para crear un nuevo sentido tecnológico, una nueva experiencia no intrusiva que pronto hará cambiar nuestra percepción de las cosas.

## FÁTIMA SÁNCHEZ SANTIAGO

Licenciada en Traducción e Interpretación por la Universidad de Salamanca, donde se especializó en Educación Social. Cursó estudios de Lengua y Civilización Francesa en la Universidad de la Sorbona, en París. Vinculada laboralmente a la Fundación Botín desde 1997, desempeña el cargo de directora de Proyectos y del Área de Educación desde 2004, encargándose de diseñar las estrategias utilizadas para conseguir los objetivos del programa educativo. También es codirectora del Máster en Educación Emocional, Social y de la Creatividad de la Universidad de Cantabria. Trabaja directamente con los grupos de investigación en Educación Emocional, Social y de la Creatividad, con los expertos evaluadores del programa y con los centros educativos: alumnado, familias y entorno, promoviendo el crecimiento emocional, cognitivo y social de los niños. Desde marzo de 2013, es directora ejecutiva del Centro Botín.

## BEATRIZ SÁNCHEZ TORIJA

Licenciada en Historia del Arte por la Universidad de Salamanca y doctora en Historia del Arte por la Universidad de Castilla-La Mancha. Trabajó como profesora interina en las Escuelas de Arte de la Comunidad de Madrid (2004-2006). También se ocupó de las actividades educativas en el Museo del Traje (2006-2009). Desde el año 2009 es técnica de gestión en el Área de Educación del Museo Nacional del Prado, donde se ocupa de programas educativos, especialmente de las actividades destinadas a familias y escolares.

## CARMEN M. SANZ DÍAZ

Doctora por la Universidad de Oviedo (2005), con una tesis sobre «Difusión y didáctica en los museos». En la citada universidad se licenció en Geografía e Historia (especialidades de Historia del Arte y Geografía). Becaria del Patronato del Museo del Prado (año 2000), es miembro del Cuerpo Facultativo de Conservadores de Museos desde 2005. Desde el año 2012 trabaja en el Museo Cerralbo (Difusión y Comunicación). Ha escrito comunicaciones y artículos sobre Museología y Arquitectura contemporánea.

---

## MARGARET SERRANO JIMÉNEZ

Licenciada en Historia del Arte (2010) y máster en Estudios Avanzados de Museos y Patrimonio Histórico Artístico (2013) por la Universidad Complutense de Madrid. Ha realizado actividades educativas para público adulto en el Museo Nacional del Romanticismo y Museo Nacional del Prado. Su trayectoria profesional está orientada a la educación en museos e instituciones afines. Especialmente interesada en la educación artística como método de aprendizaje para todas las edades y grupos sociales, en la actualidad trabaja en la recuperación de la «memoria histórica» de la educación y la pedagogía llevada a cabo en los museos españoles.

---

## MARÍA SOTO CANO

Experta en Educador de Museos por la Universidad de Alcalá y doctora en Historia del Arte, con mención especial de doctorado europeo, por la Universidad de Oviedo. Desde 2002 ha trabajado en museos como los de Bellas Artes de Asturias y Bilbao, el Reina Sofía y la Fundación Lázaro Galdiano, así como en el Centre Georges Pompidou (París), la Galleria Nazionale d'Arte Moderna (Roma) y la Gallery Belvedere (Viena). Además de su labor como investigadora, centrada en la escultura de finales del XIX y primer tercio del XX, ha orientado su perfil hacia la educación en museos. En la actualidad es asistente técnico de Programas Educativos y Difusión en el Museo de Bellas Artes de Asturias.

---

## ROSA TEJADA

Licenciada en Historia del Arte y Literatura Latinoamericana y especialista en Arte Contemporáneo Latinoamericano por la Universidad de Nueva York. En la actualidad es educadora, conferenciante y comisaria especializada en Arte Latino Americano y ha diseñado una gran cantidad de programas educativos, dirigidos especialmente a la comunidad latina de la ciudad de Nueva York. Comenzó su carrera profesional en el mundo de las artes en 1988; trabajó en el Museum of Contemporary Hispanic Art, en el Studio Museum of Harlem y en el Museo del Barrio. Entre 1992 y 2011 formó parte del Departamento de Educación del Metropolitan Museum of Art, donde creó y coordinó «El primer contacto con el Arte», una iniciativa en español para familias que fue pionera en el contexto norteamericano. Desde el 2012 colabora con The New-York Historical Society, desde donde ha impulsado «Hablemos de la Historia y del Arte», una serie de actividades en español, dirigidas a familias. Ha recibido numerosas menciones y reconocimientos de varias instituciones estadounidenses, así como del Gobierno de la República Dominicana.

---

## SARA TORRES VEGA

Licenciada en Bellas Artes y máster en Formación del Profesorado. En la actualidad es investigadora en el Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica en la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Complutense de Madrid. La línea de investigación en la que trabaja es la de educación en museos. Esta labor investigadora la ha llevado a dar charlas en el MoMA, la New York University, el Culturgest y la Bergen Academy of Art and Design.